

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Sozialpädagogik**

Kurs **VZ 2013-2016**

Namen:

Lea Hurtado & Kimberly Moritz

Haupttitel:

**Die Relevanz der sozialpädagogischen Bezugspersonenarbeit mit
unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz.**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2016 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher naheliegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2016

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

ABSTRACT

Die Themenaktualität der flüchtenden Menschen nach Europa kann nicht ignoriert werden, sei es aufgrund angeregter politischer Debatten, welche die Bevölkerung ebenfalls anregen, daran teilzunehmen oder wegen Menschen, die in diesem Geschehen mitwirken und durch ihren (freiwilligen) Einsatz die Situation versuchen zu entschärfen.

Es handelt sich offensichtlich um eine grosse und komplexe Thematik, die von verschiedensten Wissenschaftsgruppen untersucht werden könnte. Wegen dieser Komplexität, wird in vorliegender Arbeit der Gegenstand auf die sozialpädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz eingegrenzt. Kinder und Jugendliche aus aller Welt flüchten ohne nähere Bezugsperson alleine in ein ihnen unbekanntes Ankunftsland. Gründe für die Flucht können Krieg, Folter, Militärpflicht oder die Hoffnung auf ein würdevolleres Leben sein. Die Kinder und Jugendlichen stossen vor, während und nach der Flucht auf prägende und befremdende Erlebnisse, welche die Entwicklung und Identitätsfindung entsprechend beeinflussen. Um die Kinder und Jugendlichen nach der Ankunft im Ankunftsland aufzufangen und ihnen einen sicheren Rahmen und Struktur zu gewähren, scheint eine adäquate professionelle sozialpädagogische Betreuung bedeutend. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen betreuen und unterstützen Menschen meist mit dem Bezugspersonensystem im stationären Rahmen und wollen den Individuen ein möglichst autonomes und in der Gesellschaft integriertes Leben ermöglichen. Die Sozialpädagogik zielt darauf ab, Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu fördern.

Damit klare Herausforderungen erkannt und mögliche nachhaltige Empfehlungen für die sozialpädagogische Praxis erarbeitet werden können, bedarf es an Kenntnissen der Entwicklungspsychologie und der Sozialpädagogik sowie einen Einblick in weiterführende Themen, welche zum Schluss in einen Konsens gebracht werden.

DANKSAGUNGEN

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen an der Bachelorarbeit beteiligten Personen bedanken. Solche, die bei der Erstellung, der Bearbeitung und der Fertigstellung mit ihrem Einsatz eine wertvolle und grosse Unterstützung waren. Der Dank gilt den Personen, welche uns in den Fachgesprächen hilfreiche Anregungen gaben und uns zu weiterführenden Gedanken verhalfen. Die Lektorinnen und Lektoren möchten wir hier ebenfalls erwähnen, sie haben uns mit hohem Engagement zur Vollendung unserer Bachelorarbeit verhalfen. Des Weiteren gilt ein besonderer Dank unseren Familien und Freunden, welche uns mit viel Unterstützung vom Anfang bis zum Schluss begleiteten.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
AsylG	Asylgesetz
BV	Bundesverfassung
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
EVZ	Empfangs- und Verfahrenszentrum
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, zu Deutsch: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme
MNA	Mineurs non accompagnés
KRK	(UN) Kinderrechtskonvention
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
SCEP	Separated Children in Europe Programm
SEM	Staatsekretariat für Migration
SFH	Schweizerische Flüchtlingshilfe
SRK	Schweizerisches Rotes Kreuz
SSIS	Schweizerische Stiftung des Internationalen Sozialdienstes
UMA	Unbegleitete minderjährige Asylsuchende
UMF	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees, zu Deutsch: Hochkommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WUMA	Wohnheim für unbegleitete minderjährige Asylsuchende
ZGB	Zivilgesetzbuch

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT.....	I
DANKSAGUNGEN.....	II
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	VII
1 EINLEITUNG.....	- 1 -
1.1 AUSGANGSLAGE.....	- 1 -
1.2 MOTIVATION UND ZIEL.....	- 2 -
1.3 FRAGESTELLUNG	- 3 -
1.4 FOKUS DER BACHELORARBEIT	- 3 -
1.5 EINGRENZUNG.....	- 4 -
1.6 AUFBAU DER BACHELORARBEIT.....	- 4 -
1.7 ADRESSATINNEN UND ADRESSATEN	- 6 -
1.8 BEGRIFFSKLÄRUNG	- 6 -
2 UNBEGLEITETE MINDERJÄHRIGE ASYLSUCHENDE IN DER SCHWEIZ	- 7 -
2.1 BEGRIFFSDEFINITIONEN	- 7 -
2.1.1 <i>Begriffsdefinition Flüchtlinge</i>	- 7 -
2.1.2 <i>Begriffsdefinition Unbegleitete Minderjährige Asylsuchende</i>	- 8 -
2.1.3 <i>Begriffsdefinition in der vorliegenden Arbeit</i>	- 9 -
2.2 ASYLWESEN SCHWEIZ – KURZ ERKLÄRT	- 10 -
2.2.1 <i>Aufenthalt in der Schweiz</i>	- 10 -
2.2.1.1 Aufenthalt in der Schweiz für UMA	- 10 -
2.2.2 <i>Asylverfahren der UMA</i>	- 12 -
2.2.2.1 Vertrauensperson.....	- 12 -
2.2.2.2 Wegweisung.....	- 12 -
2.2.2.3 Aufenthaltsbewilligungen	- 14 -
2.2.2.4 Unterkunft für unbegleitete minderjährige Asylsuchende	- 15 -
2.3 ZUSAMMENFASSUNG	- 15 -
3 ENTWICKLUNG UND IDENTITÄT	- 17 -
3.1 URSPRUNG DER ENTWICKLUNGSTHEORIEN.....	- 17 -
3.1.1 <i>Piagets Ansatz der Entwicklungsstadien</i>	- 17 -
3.1.2 <i>Erik H. Erikson Theorie der Entwicklungsstufen</i>	- 19 -
3.1.2.1 Entwicklungsstufen.....	- 19 -

3.1.3	<i>Identität nach James E. Marcia</i>	- 20 -
3.1.4	<i>Zusammenfassung</i>	- 22 -
3.2	MODERNE DER ENTWICKLUNGSTHEORIEN	- 23 -
3.2.1	<i>Entwicklungsaufgaben</i>	- 25 -
3.2.2	<i>Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz</i>	- 25 -
3.3	RESILIENZ	- 26 -
3.3.1	<i>Schutzfaktoren</i>	- 27 -
3.3.2	<i>Risikofaktoren</i>	- 27 -
3.4	ZUSAMMENFASSUNG	- 28 -
4	FLUCHT UND TRAUMA	- 29 -
4.1	FLUCHT	- 29 -
4.1.1	<i>Definition Flucht</i>	- 29 -
4.1.2	<i>Die Fluchtsituation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen</i>	- 30 -
4.1.3	<i>Die psychisch emotionale Belastung der UMA durch die Flucht</i>	- 31 -
4.2	TRAUMA	- 31 -
4.2.1	<i>Definition Trauma</i>	- 31 -
4.2.2	<i>Faktoren und Formen des Traumas</i>	- 32 -
4.2.3	<i>Auswirkungen des Traumas</i>	- 33 -
4.3	ZUSAMMENFASSUNG	- 34 -
5	AUSWIRKUNGEN DER FLUCHT AUF DIE ENTWICKLUNG UND IDENTITÄTSFINDUNG	- 35 -
5.1	AUSWIRKUNGEN AUF DER FLUCHT	- 35 -
5.1.1	<i>Entwicklung und Identität</i>	- 35 -
5.2	AUSWIRKUNGEN IM AUFENTHALTSLAND SCHWEIZ	- 36 -
5.2.1	<i>Entwicklung und Identität</i>	- 36 -
5.2.2	<i>Fehlende Bezugspersonen</i>	- 37 -
5.2.3	<i>Ungewissheit Rechtsstatus</i>	- 38 -
5.3	RESILIENZ	- 38 -
5.4	ZUSAMMENFASSUNG	- 39 -
6	DIE SOZIALPÄDAGOGIK UND IHRE KOMPETENZEN	- 40 -
6.1	GEGENSTAND DER PROFESSION SOZIALE ARBEIT	- 40 -
6.2	BEGRIFFSDEFINITION SOZIALPÄDAGOGIK	- 41 -
6.3	AUFTRAG UND AUFGABEN DER SOZIALPÄDAGOGIK	- 41 -
6.3.1	<i>Auftrag</i>	- 41 -
6.3.2	<i>Aufgaben</i>	- 42 -
6.4	KOMPETENZEN DER SOZIALPÄDAGOGIK	- 44 -

6.4.1	<i>Begriffsdefinition Kompetenz</i>	- 44 -
6.4.2	<i>Sozialpädagogische Kompetenzen</i>	- 44 -
6.4.3	<i>Interkulturalität und Transkulturalität</i>	- 46 -
6.4.3.1	Kultur	- 47 -
6.4.3.2	Transkultur	- 47 -
6.4.3.3	Interkultur	- 48 -
6.4.3.4	Vergleich Transkultur und Interkultur	- 49 -
6.5	ZUSAMMENFASSUNG	- 51 -
7	DIE BEZUGSPERSONENARBEIT MIT UNBEGLEITETEN MINDERJÄHRIGEN ASYLSUCHENDEN	- 52 -
7.1	BEGRIFFSDEFINITION BEZUGSPERSONENARBEIT	- 52 -
7.2	AUFTRAG UND AUFGABEN DER BEZUGSPERSONENARBEIT	- 53 -
7.2.1	<i>Auftrag</i>	- 53 -
7.2.2	<i>Aufgaben</i>	- 54 -
7.3	DIE ETAPPEN DER BETREUUNG VON UMA NACH SSIS	- 56 -
7.4	ZUSAMMENFASSUNG	- 58 -
8	KERNAUSSAGEN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK	- 59 -
8.1	DIE RELEVANZ DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN BEZUGSPERSONENARBEIT MIT UNBEGLEITETEN MINDERJÄHRIGEN ASYLSUCHENDEN	- 59 -
8.2	LEGITIMATION EINES HANDLUNGSBEDARFS	- 61 -
8.3	HANDLUNGSBEDARF UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN	- 62 -
8.4	SPANNUNGSFELDER UND HERAUSFORDERUNGEN	- 64 -
8.5	GESAMTFAZIT	- 65 -
9	SCHLUSSWORT UND AUSBLICK	- 67 -
10	QUELLENVERZEICHNIS	- 68 -

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz (Staatssekretariat für Migration SEM, 2016a).....	- 11 -
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Asylverfahrens (Staatssekretariat für Migration SEM, 2016c)	- 13 -
Tabelle 1: Kompetenzunterschiede nach Berufsprofil der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung auf der Basis von Husi & Villiger, 2012, S. 80)	- 45 -

1 EINLEITUNG

Folgend soll das Einleitungskapitel auf die vorliegende Bachelorarbeit vorbereiten. In der Ausgangslage möchten die Autorinnen die Thematik der Bachelorarbeit aufgreifen sowie in einem nächsten Schritt die Motivation und die Ziele des gewählten Bachelorthemas einbringen. Hierzu möchten sie ebenfalls die Legitimation und die Relevanz des Themengegenstands erwähnen und beschreiben. Im Anschluss dazu werden die erarbeiteten Fragestellungen genannt und aufgezeigt. Folglich wird der Fokus der Arbeit sowie die dazugehörigen Einflüsse beschrieben. In einem weiteren Punkt soll der Aufbau der Arbeit erklärt werden. Des Weiteren benennen die Autorinnen im darauffolgenden Kapitel die Adressatinnen und Adressaten, an die sich die vorliegende Arbeit richtet und zum Schluss folgt eine kurze Einführung in die Begriffsklärungen, welche jedoch in späteren Kapiteln wiederaufgenommen werden.

1.1 AUSGANGSLAGE

Gemäss der aktuellen Statistik des Staatssekretariats für Migration (SEM) (2016) erhöhen sich die Zahlen der eingewanderten unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden (UMA) im Vergleich zu den letzten beiden Jahren stetig. Im letzten Jahr sind fast 2'750 UMA in die Schweiz eingereist. Davon sind die männlichen UMA im Alter von 16-17 Jahren mit einem Anteil von vier Fünftel, deutlich in der Überzahl. Aufgrund der aktuellen politischen Lage, die eine grosse Medienpräsenz nach sich zieht, entstand in der letzten Zeit eine sogenannte Flüchtlingswelle, welche den laufenden Zuwachs von flüchtenden Menschen in ein neues Land meint, worunter sich viele unbegleitete minderjährige Asylsuchende befinden. Die Schweiz gehört für die flüchtenden Menschen neben anderen Ländern zu einem Aufenthaltsland, welches aus verschiedenster Motivation und Gründen wie Wohlstand, soziale Sicherheit, Frieden oder Familiennachzug angepeilt wird. Dies wiederum führt bei der Schweizer Bevölkerung zu Angst, Betroffenheit, Unsicherheit und angeregten Debatten. Im Rahmen dieser Arbeit wird vom sogenannten Ankunftsland gesprochen und dabei lediglich von der Schweiz als Ankunftsland die Rede sein.

Diese Situation ruft auf beiden Seiten Herausforderung und Überforderung hervor. Einerseits befinden sich, wie oben genannt, viele unbegleitete minderjährige Asylsuchende in einem fremden Ankunftsland, nachdem sie womöglich eine hürdenreiche Flucht erlebt haben. Parallel dazu können sie sich in diesem fremden Land wenig verständigen und befinden sich inmitten ihrer Identitätsentwicklung. So ist es nicht verwunderlich, wenn hierzu einige Hindernisse entstehen und Herausforderungen an die Gesellschaft gestellt werden. Andererseits können Fachpersonen der Sozialen Arbeit auf einige Barrieren stossen. Dies kann zum Beispiel mit der rechtlichen Abwicklung, welche für minderjährige Asylsuchende im

Asylverfahren mit Besonderheiten versehen ist, zu tun haben. Aber auch der pädagogische Auftrag, welcher unter solchen Umständen viele unbekannte Herausforderungen hervorruft – vor allem, wenn man oben beschriebene Faktoren bedenkt, welche die jungen Menschen erfahren haben.

Die Autorinnen möchten im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit die beschriebene aktuelle Thematik sowie die mit sich bringende Herausforderungen untersuchen, beschreiben und mögliche Handlungsempfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit, insbesondere des Berufsfeldes Sozialpädagogik, erarbeiten. Vorhandene Fakten werden gesammelt, beschrieben und sollen mit ergänzender und unterstützender Literatur verknüpft werden, um anschliessend eine Konklusion zu ziehen. So soll abschliessend die Relevanz der Sozialpädagogik sowie die dazugehörige Bezugspersonenarbeit in Bezug auf unbegleitete minderjährige Asylsuchende herausgearbeitet und aufgezeigt werden.

Bei der Arbeit handelt es sich um eine Literaturrecherchearbeit, welche die Literatur und weitere Recherchemittel voraussetzt, wozu folglich keine Forschungsmethoden angewendet und aufgezeigt werden.

1.2 MOTIVATION UND ZIEL

Im Rahmen des Studiums an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit durften die Autorinnen ein Projekt durchführen. In der Projektarbeit mit einer Integrations- und Berufsfindungsklasse wurden sie erstmals direkt mit der Problematik der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden und deren mangelhaft scheinenden Betreuung und Begleitung seitens der Fachpersonen der Sozialen Arbeit konfrontiert. Aufgrund eigener Betroffenheit, sowie aus Sicht zukünftiger Sozialpädagoginnen, sehen die Autorinnen vorhandene Lücken in der sozialpädagogischen Praxis. Es besteht ihrer Meinung nach ein gegenwärtiger Mangel – auch im Hinblick auf eine mögliche zukünftige Integration der jungen Menschen. Die Bachelorarbeit soll aufzeigen, welche Chancen eine professionelle Begleitung der UMA in Form von sozialpädagogischer Bezugspersonenarbeit ermöglichen kann und welche sozialen, kulturellen und psychologischen Aspekte dabei erkannt, berücksichtigt und miteinbezogen werden sollen.

Die Autorinnen beabsichtigen die Wichtigkeit des professionellen Handelns der Sozialpädagoginnen und der Sozialpädagogen mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aufzuzeigen und zu ermitteln. Besonders weil sich diese aufgrund ihrer Fluchtsituation und ihrer Entwicklung womöglich in einer prägenden und kritischen Lebensphase befinden. Des Weiteren werden die Kompetenzen der Sozialpädagogik aufgezeigt, welche essentiell sein können, um eine professionelle Bezugspersonenarbeit mit den unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden zu gestalten und sie in ihrem Prozess der Identitätsfindung zu unterstützen.

So werden in der Schlussfolgerung die gegenwärtige Situation kritisch beleuchtet und mögliche Handlungsansätze aufgezeigt. Die Autorinnen erheben an sich selbst den Anspruch, Transparenz in die Thematik einzubringen und im Rahmen der Bachelorarbeit methodische, theoretische und praxisbezogene adäquate Einflüsse und Aspekte zu integrieren und umzusetzen.

1.3 FRAGESTELLUNG

Die Autorinnen möchten, wie bereits beschrieben, die Thematik der UMA in der Schweiz sowie die daraus ergebende Relevanz des sozialpädagogischen Berufsfelds aufzeigen, untersuchen und mögliche Handlungsempfehlungen ausarbeiten. Zur Unterstützung der zu bearbeitenden Themen entstanden somit folgende zwei Fragestellungen.

- **Frage 1: Welche Auswirkungen können die Fluchtsituation und der ungewisse Aufenthalt in der Schweiz auf die Entwicklung und Identitätsfindung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden haben?**
- **Frage 2: Welche Aspekte können aus Sicht der Sozialpädagogik gewinnbringend in die Bezugspersonenarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz eingebracht werden?**

Die folgenden Kapitel werden die Arbeit begleiten und eine Herleitung auf die erwähnten Fragen veranlassen. Demnach können sich mögliche Antworten und Handlungsempfehlungen bearbeiten und aufzeigen lassen.

1.4 FOKUS DER BACHELORARBEIT

Vorliegende Bachelorarbeit konzentriert sich auf das Berufsfeld Sozialpädagogik der Profession Soziale Arbeit und behandelt dementsprechend sozialpädagogische Bereiche. Das Verständnis der Sozialen Arbeit sowie dass der Sozialpädagogik wird in den entsprechenden Kapiteln geklärt und erklärt.

Gemäss Gregor Husi & Simone Villiger (2012) legt die Sozialpädagogik ihren Fokus auf die Begleitung, Betreuung und Unterstützung eines Menschen über längere Zeit. Dieser soll befähigt werden, seinen Alltag möglichst selbstbestimmt strukturieren zu können und in das gesellschaftliche System integriert zu werden. Es soll ein Umfeld geschaffen werden, welches eine adäquate Entwicklung der Klientel ermöglicht und diese auch fördert. Dies setzt also eine intensive Zusammenarbeit voraus, welche durch die Professionalität der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen geprägt und begleitet wird. (S. 69-71)

Mit diesem Verständnis der Sozialpädagogik möchten die Autorinnen die Themenstellungen der Entwicklung und der Identitätsfindung mit denen der Flucht und des vielleicht entstehenden Traumas der UMA untersuchen, woraus nachfolgend ergebende Verknüpfungen aufgezeigt werden. So sollen

mögliche Handlungsempfehlungen für die Sozialpädagogik erarbeitet werden und schliesslich die oben erwähnten Fragestellungen vollumfänglich beantwortet sein.

1.5 EINGRENZUNG

Um den Fokus der Arbeit nicht zu verlassen, haben die Autorinnen einige Eingrenzungen vorgenommen. Hierzu wurden folgende Themen und Begriffe der Bachelorarbeit angepasst, worauf jedoch im Verlauf der Arbeit laufend wieder darauf aufmerksam gemacht wird.

- Unbegleitete minderjährige Asylsuchende meint, ohne gesetzliche Vertreter und mit der Annahme, dass keine weiteren erwachsenen Familienmitglieder im Ankunftsland anwesend sind.
- Laut Statistik des Staatssekretariats für Migration SEM sind im Jahr 2015 66% UMA im Alter von 16-17 Jahren in die Schweiz geflüchtet (insgesamt 82,1% männlich und 17,9% weiblich). Es werden beide Geschlechter berücksichtigt, wobei die Genderthematik nicht miteinbezogen wird.
- Gesetzliche Vorgaben werden nur grob behandelt, der Fokus liegt wie bereits erwähnt vor allem bei der Entwicklung der UMA und der Aufgaben und Kompetenzen der Sozialpädagogik. Situationsbedingte Faktoren wie beispielsweise Flucht und Trauma begleiten die Arbeit konstant, wobei therapeutische und medizinische Faktoren nicht miteinbezogen werden.

1.6 AUFBAU DER BACHELORARBEIT

Nachfolgend wird der Aufbau der Bachelorarbeit beschrieben, indem jedes folgende Hauptkapitel kurz beschrieben wird. Ferner gilt es zu erwähnen, dass am Ende jedes Hauptkapitels eine Zusammenfassung vorliegt, welche der Konklusion des erarbeiteten Kapitels folgen möchte.

- Kapitel 2: Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz
In diesem Kapitel werden die Begriffsbestimmungen zu unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden und Flüchtlingen geklärt. Des Weiteren wird das Asylwesen der Schweiz auf das für die Bachelorarbeit Wichtigste reduziert.
- Kapitel 3: Entwicklung und Identität
In diesem Punkt wird der erste Schwerpunkt der Arbeit gesetzt, indem zentrale Aspekte zur Beantwortung der ersten Fragestellung herausgearbeitet werden. Die Autorinnen möchten durch die theoretische Verortung wichtiger Theoretiker der Entwicklungspsychologie sowie mit modernen Ansätzen der Entwicklungspsychologie, Faktoren und Zusammenhänge äusserer und innerer Einflüsse der Entwicklung und Identitätsfindung für Kinder und Jugendliche aufzeigen.

- Kapitel 4: Flucht und Trauma
Dieses Kapitel klärt die Begriffe der Flucht und des Traumas und beschreibt nachfolgend die Situation der flüchtenden Kinder und Jugendlichen während und nach der Flucht. Die Faktoren und Formen des Traumas werden in einem weiteren Schritt aufgezeigt und darauffolgend deren Auswirkungen beschrieben.
- Kapitel 5: Auswirkungen der Flucht auf die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden
Im fünften Kapitel werden die oberen beiden Kapitel zuerst gegenübergestellt und anschliessend miteinander verknüpft. Hierzu werden mögliche Auswirkungen der Flucht und die Tatsache des unbestimmten Aufenthalts in der Schweiz bezüglich der Entwicklung und der Identitätsfindung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aufgezeigt, womit die erste Fragestellung beantwortet wird.
- Kapitel 6: Die Sozialpädagogik und ihre Kompetenzen
Um im siebten Kapitel den Fokus auf die sozialpädagogische Bezugspersonenarbeit setzen zu können, wird in diesem Kapitel vorerst die Soziale Arbeit sowie deren Teildisziplin Sozialpädagogik erläutert. Dabei sollen der Auftrag, die Aufgaben sowie insbesondere die Kompetenzen der Sozialpädagogik erklärt werden, damit im darauffolgenden Kapitel differenziert darauf eingegangen werden kann.
- Kapitel 7: Die Bezugspersonenarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden
In diesem Kapitel wird der zweite Schwerpunkt der Bachelorarbeit gesetzt. Die Aspekte der sozialpädagogischen Bezugspersonenarbeit werden hier geklärt und Argumentationspunkte zur Beantwortung der zweiten Fragestellung gesammelt. Auftrag, Aufgaben und Kompetenzen sollen hier erklärt und weiterführende Anmerkungen aufgezeigt werden. Ein in Bearbeitung stehender Betreuungsplan für die UMA wird kurz erläutert und vorgestellt.
- Kapitel 8: Kernaussagen und Schlussfolgerungen für die Sozialpädagogik
Die Schlussfolgerungen ergeben einen Trichter der bisher erarbeiteten Themen. Diese sollen nochmals kurz aufgegriffen werden, um anschliessend Handlungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis der Sozialpädagogik zu erläutern. Hierzu wird der Handlungsbedarf für die Sozialpädagogik im Kontext des gegenwärtigen Themas aufgenommen. Es folgen weitere Anregungen, welche in der Arbeit nicht weiter behandelt werden.

- Kapitel 9: Schlusswort und Ausblick

Das Schlusswort erlaubt dem Lesenden eine Einsicht in das persönliche Fazit der Autorinnen sowie deren weiterführenden Gedanken nach der Bearbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit.

1.7 ADRESSATINNEN UND ADRESSATEN

Die Autorinnen möchten durch die vorliegende Bachelorarbeit alle an der Thematik Interessierten sowie die Professionellen der Sozialen Arbeit ansprechen und erreichen. Die Arbeit richtet sich an das sozialpädagogische Berufsfeld, wobei jedoch keine Ausgrenzung von anderen Berufsfeldern beabsichtigt wird. Viel mehr sollen die bearbeiteten Themen dazu anregen, Erkenntnisse daraus zu ziehen – sei es für Fachpersonen oder für Freiwillige.

1.8 BEGRIFFSKLÄRUNG

Relevante Begriffe, welche auf verschiedene Weise interpretiert werden könnten, haben die Autorinnen in der Arbeit laufend definiert und geklärt. Hierbei wird aus Sicht der Autorinnen und die von der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gängigen Begriffe eingegangen und hingewiesen. Des Weiteren wird auf entsprechende Begriffe in Anlehnung an bereits bestehende Definitionen der Literatur angeknüpft und erklärt.

2 UNBEGLEITETE MINDERJÄHRIGE ASYLSUCHENDE IN DER SCHWEIZ

Die aktuelle Thematik der grossen Flüchtlingswelle über Europa ist in der Schweiz omnipräsent. Um im Verlauf der vorliegenden Arbeit jedoch ein einheitliches Verständnis dieser Thematik voraussetzen zu können, werden im folgenden Kapitel die relevanten Begriffe definiert sowie eine Kurzübersicht über das schweizerische Asylwesen aufgezeigt. Im Anschluss wird das Kapitel nochmals kurz zusammengefasst.

2.1 BEGRIFFSDEFINITIONEN

Was ist ein Flüchtling? Wann wird ein Flüchtling anerkannt, wann nicht? Und was ist ein UMA? Im kommenden Unterkapitel werden diese Begriffe erläutert, sowie am Ende definiert, wovon die Autorinnen in der vorliegenden Arbeit ausgehen möchten.

2.1.1 Begriffsdefinition Flüchtlinge

Um sich dem Thema annähern zu können, soll im Voraus die Frage geklärt werden, wer ist ein Flüchtling und wer nicht? Das Schweizerische Asylgesetz (AsylG) lehnt sich an die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951, einem internationalen Abkommen, welches von der Schweiz und 143 weiteren Staaten unterzeichnet wurde. Unter Art. 3 des Schweizerischen Asylgesetzes vom 26. Juni 1998 ist klar definiert, wer als Flüchtling anerkannt wird oder wer abgelehnt wird.

„Flüchtlinge sind Personen, die in ihrem Heimatstaat oder im Land, in dem sie zuletzt wohnten, wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Anschauungen ernsthaften Nachteilen ausgesetzt sind oder begründete Furcht haben, solchen Nachteilen ausgesetzt zu werden.“ (Art. 3 Abs. 1, AsylG)

„Als ernsthafte Nachteile gelten namentlich die Gefährdung des Leibes, des Lebens oder der Freiheit sowie Massnahmen, die einen unerträglichen psychischen Druck bewirken.“ (Art. 3 Abs. 2, AsylG)

„Keine Flüchtlinge sind Personen, die wegen Wehrdienstverweigerung oder Desertion ernsthaften Nachteilen ausgesetzt sind oder begründete Furcht haben, solchen Nachteilen ausgesetzt zu werden. Vorbehalten bleibt die Einhaltung des Abkommens vom 28. Juli 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge.“ (Art. 3 Abs. 3, AsylG)

„Keine Flüchtlinge sind Personen, die Gründe geltend machen, die wegen ihres Verhaltens nach der Ausreise entstanden sind und die weder Ausdruck noch Fortsetzung einer bereits im Heimat- oder Herkunftsstaat bestehenden Überzeugung oder Ausrichtung sind. Vorbehalten bleibt das Abkommen vom 28. Juli 1951 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge (Flüchtlingskonvention).“ (Art. 3 Abs. 4, AsylG)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass ein Flüchtling anerkannt wird, wenn die flüchtende Person im eigenen Land oder Heimatstaat ernsthaften Nachteilen, wie die Gefährdung des Leibes, des Lebens oder der Freiheit, ausgesetzt ist. Wie die Überprüfung solcher Nachteile in der Schweiz geregelt ist und welche Rechtsstatus jeweils erteilt werden können, werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch erklärt.

2.1.2 Begriffsdefinition Unbegleitete Minderjährige Asylsuchende

Bei der Recherche zum Begriff UMA wurde ersichtlich, dass keine allgemein gültige Definition vorliegt. Denn bereits die unterschiedlich genutzten Abkürzungen im internationalen Vergleich weisen auf eine Differenzierung der Begriffsbestimmung hin. Im englischsprachigen Raum wird von *separated children* gesprochen. *Separated children* sind laut dem Separated Children in Europe Programme¹ (SCEP) „(...) under 18 years of age who are outside their country of origin and separated from both parents, or their previous legal/customary primary caregiver.“ (Separated Children in Europe Programme SCEP, ohne Datum). Die französische Bezeichnung dieser Gruppe ist *mineurs non accompagnés* (MNA). Im deutschsprachigen Raum spricht man meist von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) oder auch Asylsuchenden UMA. Bei einer näheren Betrachtung dieses Begriffs wird laut Brigitte Hargasser (2014) ersichtlich, wie vielschichtig der Begriff aufgebaut ist. Denn er besteht aus den Komponenten unbegleitet, minderjährig und Flüchtling, respektive Asylsuchend. (S. 49)

Unbegleitet

Gemäss der United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2009) sind *von ihren Eltern getrennte Kinder* Kinder, welche von beiden Elternteilen oder der Person, der zuvor die Betreuung des Kindes durch Gesetz oder Gewohnheit in erster Linie oblag, getrennt sind, jedoch nicht notwendigerweise von anderen Verwandten. Im Gegensatz dazu zählen als *unbegleitete Kinder* Kinder, welche von beiden Elternteilen und auch von anderen Angehörigen getrennt wurden und entsprechend von keinem Erwachsenen betreut werden, der nach dem Gesetz oder der Tradition hierfür zuständig ist. (S. 5)

Minderjährig

Die Bezeichnung der Minderjährigkeit lässt sich einerseits international definieren, kann aber auch durch das schweizerische Recht erschlossen werden. In Art. 1 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) vom 20. November 1989 ist die Minderjährigkeit folgendermassen definiert: „Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind

¹ Das SCEP wurde im Jahr 1997 gegründet und hat zum Ziel, die Situation unbegleiteter Minderjähriger durch entsprechende Untersuchungen, Analyse der politischen Situation und eindeutige Fürsprache sowohl auf nationaler als auch europäischer Ebene zu verbessern.

anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.“ Im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) ist Volljährigkeit in Art. 14 wie folgt definiert: „Volljährig ist, wer das 18. Lebensjahr zurückgelegt hat.“

Asylsuchend / Flüchtling

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels ersichtlich ist, wird den beiden Begriffen Asylsuchend und Flüchtling oft dieselbe Bedeutung zugewiesen. In gewisser deutschsprachiger Literatur spricht man von Asylsuchenden, in anderer von Flüchtlingen. Es scheint jedoch wichtig, diese beiden Begriffe klar voneinander zu trennen, denn es unterscheidet sie, gemäss Rechtsstatus in der Schweiz, etwas Essentielles: Bei einem Flüchtling, wie unter Kapitel 2.1.1 bereits erklärt, handelt es sich um eine Person, deren Flüchtlingseigenschaft bereits anerkannt wurde. Einem Asylsuchenden steht dieser Schritt jedoch noch bevor. Laut UNHCR (ohne Datum) handelt es sich bei einem Asylsuchenden oder auch Asylbewerbenden um eine Person, die in einem fremdem Land Asyl, also um Aufnahme und um Schutz vor Verfolgung, beantragt hat, aber deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Das Staatsekretariat für Migration SEM (2015a) definiert Asylsuchende ebenfalls als Personen, welche in der Schweiz ein Asylgesuch gestellt haben und noch im Asylverfahren stehen.

Der genaue Unterschied der unterschiedlichen Status in der Schweiz wird in dem noch folgenden Kapitel 2.2.2.3 erklärt.

2.1.3 Begriffsdefinition in der vorliegenden Arbeit

In den vorhergehenden Unterkapiteln wurden die unterschiedlichsten Begriffe definiert und die möglichen Differenzierungen erklärt. In diesem Abschnitt wird nun definiert, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff UMA verstanden wird.

Für die vorliegende Bachelorarbeit wird der Begriff unbegleitete minderjährige Asylsuchende, kurz UMA, verwendet. Die Abkürzung wird sowohl für Einzelpersonen (die Asylsuchende, der Asylsuchende), als auch für die Mehrzahl (die Asylsuchenden) genutzt. Die Autorinnen verwenden den Begriff Asylsuchend, was heisst, dass es sich gemäss gesetzlicher Definition um Minderjährige handelt, welche noch auf einen Asylentscheid warten. Bei der vorliegenden Arbeit wird nicht zwischen den Geschlechtern der Jugendlichen unterschieden, jedoch wird das Alter der Minderjährigen auf Jugendliche im Alter ab 16 Jahren bis zum Erreichen der Volljährigkeit eingegrenzt. Die Autorinnen gehen davon aus, dass es sich bei den UMA um Jugendliche ohne Begleitung jeglicher Bezugsperson, weder Eltern noch weitere Verwandte, handelt.

2.2 ASYLWESEN SCHWEIZ – KURZ ERKLÄRT

In folgenden Unterkapiteln wird das Asylwesen der Schweiz kurz und prägnant erklärt. Da es sich in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich um eine sozialpädagogische Thematik handelt, wird dieser Teil kurz und allgemein gehalten.

2.2.1 Aufenthalt in der Schweiz

Wer in die Schweiz einwandert und sich während seines Aufenthalts länger als drei Monate niederlässt oder arbeitet, muss eine entsprechende Aufenthaltsbewilligung beantragen. Solche Bewilligungen, beziehungsweise Aufenthaltsverfahren, werden nach dem föderalistischen Prinzip den jeweiligen kantonalen Migrationsämtern zugeteilt, wobei zwischen der Kurzaufenthaltsbewilligung (Aufenthalt weniger als 1 Jahr), der Aufenthaltsbewilligung (befristeter Aufenthalt) und der Niederlassungsbewilligung (unbefristeter Aufenthalt) unterschieden wird. (Staatssekretariat für Migration, 2011)

2.2.1.1 Aufenthalt in der Schweiz für UMA

Für die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden UMA muss und soll im Asylverfahren wegen ihres Alters und ihres dementsprechenden Entwicklungsstandes speziell Rücksicht genommen werden. Für die besondere Ausgangslage der UMA sind deswegen spezielle Massnahmen im Schweizer Asylverfahren bestimmt worden. Das Schweizer Asylverfahren für UMA leitet sich aus dem Prinzip der Kinderrechtskonvention ab, bei welchem das Kindeswohl in allen Bereichen Vorrang hat. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, ohne Datum a)

Art. 11 Abs. 1 der Bundesverfassung (BV) ordnet den Anspruch der Kinder und Jugendlichen auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und die Förderung ihrer Entwicklung an. Des Weiteren sollen die Aufenthaltsgesuche der UMA laut dem Asylgesetz AsylG Art. 17 Abs. 2-3 prioritär behandelt werden sowie eine, durch die kantonale Behörde zugewiesene Vertrauensperson für die Minderjährigen erteilt werden.

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz – eine Statistik

Wie in der folgenden Statistik zu lesen ist, hat die Anzahl der UMA in der Schweiz im Vergleich zu den letzten Jahren markant zugenommen. Im Jahr 2013 wanderten 346 UMA in die Schweiz ein und im letzten Jahr hat sich diese Zahl mit 2'736 UMA um einiges vervielfacht. Im Jahr 2015 ist eindeutig zu erkennen, dass die männlichen UMA mit 82,1 Prozent deutlich in der Mehrzahl sind sowie die 16-17 jährigen UMA mit 66 Prozent den Hauptanteil der UMA in der Schweiz ausmachen.

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz (UMA)



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eigenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD
Staatssekretariat für Migration SEM
Direktionsbereich Asyl

Bgd / 11.01.2016

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz (UMA)
Statistiken / Vergleichstabelle
(Zahlen, die ausschliesslich auf das bei der Asylgesuchstellung angegebene Alter basieren)

	2013	2014	2015
Total Asylsuchende	21'465	23'765	39'523
Anzahl und % der UMA	346 (1,61 %)	795 (3,34 %)	2'736 (6,92 %)
UMA 16-17 Jahren	71 %	69 %	66 %
UMA 13-15 Jahren	26 %	27 %	25 %
UMA 8-12 Jahren	2 %	2 %	4 %
Männlich	83,5 %	81,3 %	82,1 %
Weiblich	16,6 %	18,7 %	17,9 %
Wichtigste Herkunftsländer	Eritrea : 59 Afghanistan : 48 Syrien : 36 Guinea : 25 Somalia : 23 Marokko : 17 Guinea-Bissau : 12 Gambia : 11 Mali : 10 Sri Lanka : 10 Tunesien : 9 Kosovo : 6 Belarus : 6 Äthiopien : 6	Eritrea : 521 Afghanistan : 52 Somalia : 50 Syrien : 44 Sri Lanka : 17 Guinea : 13 Marokko : 11 Äthiopien : 10 Tunesien : 9 China, Gambia : 6 Albanien, Senegal : 4 Algerien, Belarus, Irak, DR Kongo, Mali : 3 Nationalität unbekannt : 3	Eritrea : 1'191 Afghanistan : 909 Syrien : 228 Somalia : 109 Irak : 40 Äthiopien : 36 Guinea : 30 Gambia : 27 Nationalität unbekannt : 19 Sri Lanka : 18 China : 14 Albanien : 11 Pakistan, Senegal : 9 Mongolei, Nigeria : 6

Abbildung 1: Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz (Staatssekretariat für Migration SEM, 2016a)

2.2.2 Asylverfahren der UMA

Wie aus der Kinderrechtskonvention KRK Art. 3 Abs.1 hervorgeht, ist das Wohl des Kindes, nebst allen Massnahmen, vorrangig zu betrachten. Gemäss dem schweizerischen Asylgesetz soll im Asylverfahren mit den UMA bestimmt werden, ob diese einen Anspruch auf Schutz geltend machen können. Eine solche Prüfung beziehungsweise das Aufnahmeverfahren führt in der Schweiz das Staatssekretariat für Migration SEM (2016b) durch. Bei den Asylgesuchen wird untersucht, ob der Flüchtlingsstatus gemäss Asylgesetz gerechtfertigt ist. Ist dies nicht der Fall, wird das Asylgesuch abgelehnt, wobei eine vorläufige Aufnahme aufgrund eines Vollzugs der Wegweisung nachgeprüft werden muss. Kommt auch dies nicht in Betracht, besteht die Möglichkeit, Beschwerde beim Bundesverwaltungsgericht einzureichen oder den Entscheid zu akzeptieren und in das Herkunftsland zurückzukehren. Laut dem vom SEM (2015b) erstellten Handbuch für Asyl und Rückkehr lässt sich zusammenfassen, dass das Asylverfahren einzelne Schritte wie die Ermittlung des Sachverhalts, eine Überprüfung der Eintretensvoraussetzungen sowie die Klärung der Flüchtlingseigenschaften beinhaltet. Diese Schritte sind massgebend für den Entscheid einer Asylgewährung oder einer sogenannten Wegweisung. (S. 1)

Auf Seite 13 wird dieses Verfahren grafisch dargestellt.

2.2.2.1 Vertrauensperson

Da es sich bei der beschriebenen Personengruppe um Minderjährige handelt, wird gemäss Art. 17 Abs. 3 des AsylG unverzüglich von den jeweils zuständigen kantonalen Behörden eine Vertrauensperson bestimmt. Diese Vertrauensperson begleitet die UMA laut der Asylverordnung 1, AsylV 1, Art. 7 Abs. 2^{bis} von Beginn der ersten Kurzbefragung bis zum rechtskräftigen Entscheid über das Asylgesuch. Zudem muss die zuständige Vertrauensperson Kenntnisse über das Asylrecht haben (AsylV 1, Art. 7 Abs. 3). Die Schweizerische Stiftung des Internationalen Sozialdienstes (SSIS) (2016) merkt weiter an, dass die Vertrauensperson über psychologisches Wissen verfügen sollte, um die Kinder und Jugendlichen wirksam unterstützen und begleiten zu können (S. 32).

2.2.2.2 Wegweisung

Im Handbuch für Asyl und Rückkehr des SEM (2015b) ist beschrieben, dass bei einem abgelehnten Asylgesuch die Wegweisung zu überprüfen ist. Also wird untersucht, ob die asylgesuchbeantragende Person zurückkehren muss oder ob der Aufenthalt in der Schweiz geregelt ist. Hierzu muss des Weiteren untersucht werden, ob die asylsuchende Person eine Aufenthaltsbewilligung von den kantonalen Behörden besitzt. Ist dies der Fall, tritt die Wegweisung nicht ein. Kann hingegen keine Aufenthaltsbewilligung vorgelegt werden, wird die Wegweisung, solange diese zumutbar ist und keine Gefährdung für die rückkehrende Person besteht, vollzogen. (S. 7-8)

Schematische Darstellung des Asylverfahrens

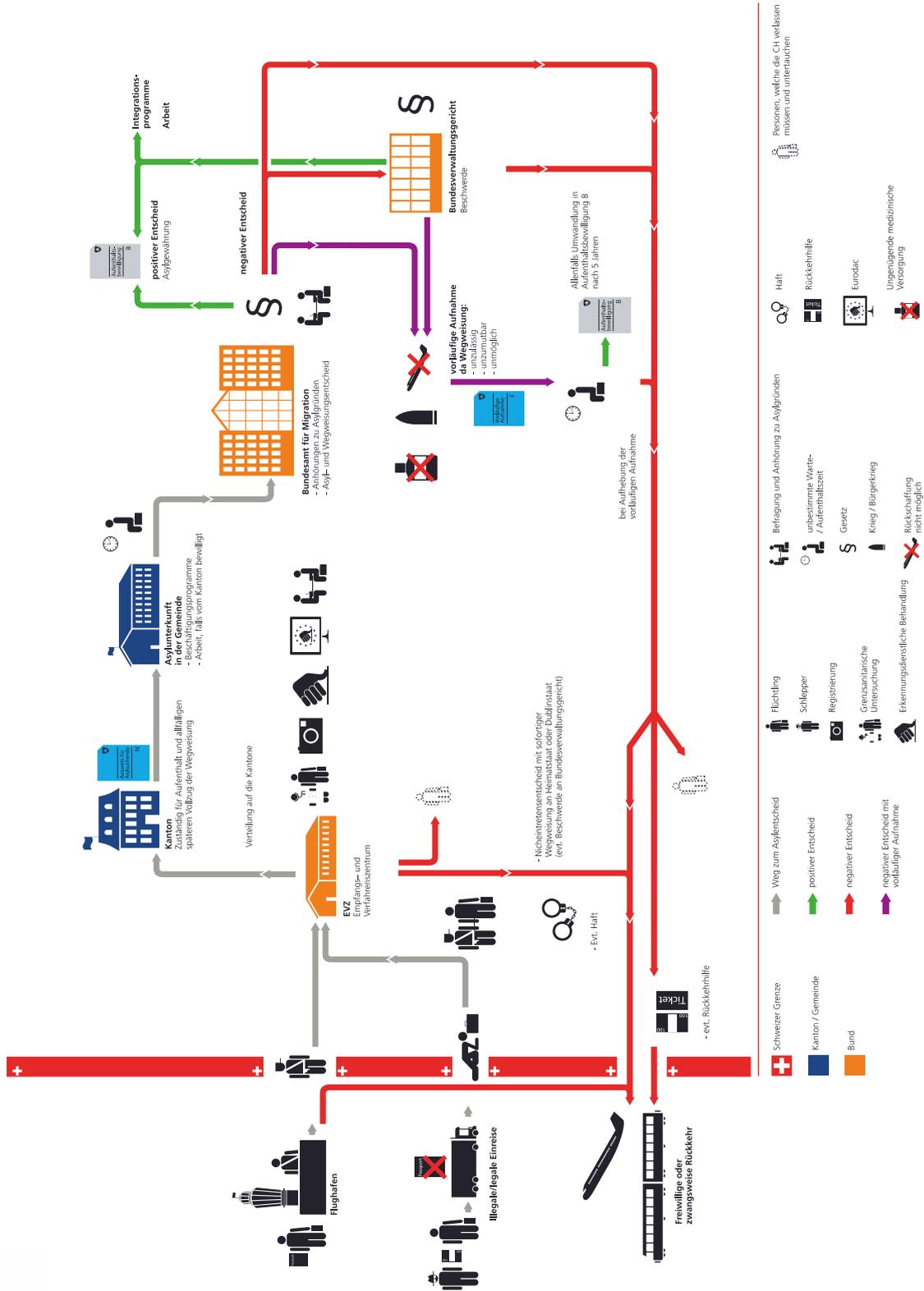


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Asylverfahrens (Staatssekretariat für Migration SEM, 2016c)

2.2.2.3 Aufenthaltsbewilligungen

Wie die obige Darstellung des Asylverfahrens bereits aufzeigt, sind folgende Aufenthalte, respektive rechtliche Status in der Schweiz für Asylbeantragende möglich.

Je nach Ausgang des Asylverfahrens erhalten Personen, die ein Asylgesuch beantragt haben, unterschiedliche rechtliche Status, welche die entsprechenden Rechte für den Aufenthalt in der Schweiz definieren. Im folgenden Abschnitt werden die jeweiligen Status zusammengefasst:

Ausweis N (für Asylsuchende)

Alle Asylsuchenden, die sich noch im Asylverfahren befinden, erhalten den Ausweis N, welcher keine Aufenthaltsbewilligung, sondern eine Bestätigung des gestellten Asylgesuches während dem Aufenthalt in der Schweiz ist. Wenn ein solches Gesuch gestellt wurde, befinden sich die Asylsuchenden vorerst in einem sogenannten Empfangs- und Verfahrenszentrum (EVZ), bis sie vom SEM einem Kanton zugewiesen werden. Diese Zuweisung findet nicht statt oder verzögert sich, wenn ein negativer Entscheid über das Asylgesuch gefällt wird oder eine Wegweisung indiziert wird. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, ohne Datum b) Während den ersten drei Monaten ist eine Erwerbstätigkeit nicht erlaubt, danach dürfen die Asylsuchenden unter Umständen vorübergehend einer unselbstständigen Erwerbstätigkeit nachgehen. Nach der Zuweisung in eine Kollektivunterkunft ist der jeweilige Aufenthaltskanton für die Gewährung der Sozialhilfe zuständig. Die Unterstützung erfolgt meist in Form von Sachleistung und weicht erheblich von der Sozialhilfe für die übrige Bevölkerung der Schweiz ab. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, 2009, S. 299)

Ausweis F (Vorläufig aufgenommene Ausländer)

Der Ausweis F für vorläufig aufgenommener Ausländerinnen und Ausländer bestätigt, dass eine Ausschaffung des Beantragenden nicht erlaubt ist. Sofern eine Wegweisung nicht zumutbar, zulässig und nicht möglich ist, werden Ausländerinnen und Ausländer vorläufig in der Schweiz aufgenommen. Vorläufig aufgenommene Personen dürfen innerhalb des Kantons, dem sie zugewiesen wurden, frei über ihren Aufenthaltswohnort entscheiden. Eine Arbeitsbewilligung ist mit dem Ausweis F erlaubt, jedoch wird kein Anspruch auf Zugang zum Arbeitsmarkt erteilt. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, ohne Datum b)

Ausweis F (Vorläufige Aufnahme anerkannter Flüchtlinge)

Flüchtlinge, die anerkannt sind, können sich vorläufig durch die Aufenthaltsbewilligung F ausweisen. Sobald eine Wegweisung zumutbar, zulässig und möglich scheint, wird die vorläufige Aufnahme aufgehoben. Auch anerkannte Flüchtlinge dürfen innerhalb des Kantons, dem sie zugewiesen wurden, frei über ihren Aufenthaltswohnort entscheiden sowie eine Arbeitsbewilligung beantragen, jedoch ohne Anspruch auf Zugang des Arbeitsmarktes. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, ohne Datum b)

Ausweis B (Asylgewährung)

Bei einem positiven Entscheid des Asylgesuchs wird dem Flüchtling Aufenthaltsbewilligung mit dem Ausweis B gewährt. Den anerkannten Flüchtlingen muss laut der Genfer Flüchtlingskonvention ein Mindestmass an Rechten gewährt werden. Anerkannte Flüchtlinge dürfen frei über ihren Wohnkanton und Wohnort entscheiden. Eine Erwerbstätigkeit ist ohne Einschränkungen möglich, sofern der Arbeitgeber ein entsprechendes Gesuch stellt und die ortsüblichen Lohn- und Arbeitsbedingungen einhält. (Schweizerische Flüchtlingshilfe, ohne Datum b) Nach einem rechtmässigen Aufenthalt von fünf Jahren kann die Person die Erteilung der Niederlassungsbewilligung (Ausländerausweis C) beanspruchen (Schweizerische Flüchtlingshilfe SFH, 2009, S. 302).

2.2.2.4 *Unterkunft für unbegleitete minderjährige Asylsuchende*

Nachdem minderjährige Asylsuchende einem Kanton zugeteilt werden, soll nach einer passenden Unterbringungsart gesucht werden. Die Festlegung einer solchen Unterbringung hängt gemäss SSIS (2016) vom Alter und den spezifischen Bedürfnissen eines Kindes oder Jugendlichen ab. Zudem soll abgeklärt werden, ob sich andere Familienmitglieder bereits in der Schweiz befinden und somit eine Unterbringung bei ihnen möglich ist. Zu bevorzugende Unterbringungsarten in der Schweiz sind, wie bereits erwähnt, Platzierungen im Familienkreis. Weiter gibt es die Möglichkeit einer begleiteten Jugendwohngruppe, einer Pflegefamilie, andere Institutionen für Kinder und Jugendliche sowie Wohnheime für unbegleitete Minderjährige. (S. 40)

Wohnheim für unbegleitete minderjährige Asylsuchende

Um den sozialpädagogischen Zugang dieser Arbeit gewährleisten zu können, grenzen die Autorinnen die Unterbringungsform auf das sogenannte Wohnheim für unbegleitete minderjährige Asylsuchende, kurz WUMA, ein. Bei dieser Unterkunft handelt es sich um eine stationäre Form, worunter man einen 24-Stunden-Aufenthalt in einem Wohnheim versteht, wo die Kinder und Jugendlichen von Fachpersonen betreut, begleitet und unterstützt werden (Regina Rötz-Heinisch, Wolfgang Schröer & Mechthild Wolff, 2009, S. 154).

2.3 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Bachelorarbeit handelt von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden UMA, das heisst von Flüchtlingen unter 18 Jahren, welche in der Schweiz Asyl beantragt haben. Wie die Statistik vom Staatssekretariat für Migration SEM zeigt, sind rund sieben Prozent der Asylsuchenden in der Schweiz unbegleitet und minderjährig, 66 Prozent davon im Alter zwischen 16 Jahren bis zur Volljährigkeit. Deshalb werden sich die Autorinnen im weiteren Verlauf ihrer Arbeit auf dieses Alter eingrenzen. Weiter setzen sie voraus, dass sich die UMA in einem sogenannten WUMA, einem Wohnheim für unbegleitete minderjährige Asylsuchende, befinden, um die sozialpädagogische

Bezugspersonenarbeit auf den stationären Bereich eingrenzen zu können. UMA besitzen den rechtlichen Status eines Ausweises N, was bedeutet, dass sie der zuständigen kantonalen Sozialhilfe unterliegen, welche für Asylsuchende jedoch weitaus tiefer ist als üblich. Zudem wird ihnen eine Vertrauensperson zugeteilt, welche sich um die rechtlichen Anliegen kümmert und die UMA dabei vertritt.

3 ENTWICKLUNG UND IDENTITÄT

Im Bereich der Entwicklungspsychologie gibt es einige unterschiedliche Theorien. Die Entwicklungspsychologie befasst sich mit den psychologischen Veränderungen (und Stabilitäten) im Lebenslauf (Werner Wicki, 2015, S. 13). Um die Ursprünge des heutigen Verständnisses der Entwicklungstheorien zu verstehen, wird zuerst Jean Piagets Ansatz der Entwicklungsstadien erläutert. Neuere Theorien bauen teilweise auf dem sogenannten Stufenmodell auf, welches ursprünglich von Piaget konzipiert wurde. Daher wird im folgenden Kapitel sein Ansatz kurz erklärt, danach wird Erik H. Eriksons Theorie vorgeschellt, welcher seine Theorie auf diesem Stufenmodell basierend weiterentwickelt und als erster Theoretiker die Identitätsbildung erwähnt hatte. Sein Schüler James E. Marcia nahm diese Theorie auf und verfeinerte sie. Im Anschluss wird das moderne Verständnis der Entwicklungstheorien beschrieben.

3.1 URSPRUNG DER ENTWICKLUNGSTHEORIEN

Um die modernen Entwicklungstheorien verstehen zu können, bedarf es eines Grundwissens in den ursprünglichen Theorien der Entwicklung. Damit das weitere Verständnis in der vorliegenden Arbeit einheitlich gestaltet werden kann, folgt im nächsten Kapitel eine kurze Einführung in die Ursprünge der Entwicklungstheorien, basierend auf dem Ansatz der Entwicklungsstadien von Jean Piaget, dem weiterführenden Modell der Entwicklungsstufen von Erik H. Erikson sowie dem sich daraus abgeleiteten Abschnitt zur Identität von James E. Marcia.

3.1.1 Piagets Ansatz der Entwicklungsstadien

Da einige Ansätze der heutigen Entwicklungstheorien aus der Theorie von Jean Piaget hervorgegangen sind (Patricia H. Miller, 1993, S. 43), werden zu Beginn dieses Kapitels einige Grundlagen aus Piagets Theorie vorgestellt. Erikson greift die sogenannten Entwicklungsstadien, respektive -stufen in seiner Theorie ebenfalls auf und postuliert gleichermassen an eine stadiengebundene Entwicklung der Persönlichkeit (ebd., S. 114).

Piagets heute wohl umstrittenste Behauptung besagt, dass die kognitive Entwicklung in Stadien verläuft. Unter einem Stadium versteht Piaget einen Zeitabschnitt, in welchem das Denken und das Verhalten eines Kindes in vielfältigen Situationen eine spezifische geistige Grundstruktur widerspiegeln. Diese Stadien kann man sich quasi als aufeinanderfolgende Ebenen der Anpassung an die Umwelt vorstellen. (Miller, 1993, S. 53) Piaget unterteilt die einzelnen Stadien der Entwicklung in weitere Unterstadien, diese Unterteilung nennt er dann Stufe (ebd., S. 57). Piagets Theorie ist an fünf Merkmale gebunden, welche zum Verständnis der Entwicklungsstufen beitragen (ebd., S. 53).

Fünf Merkmale der Theorie der Entwicklungsstufen nach Piaget (Miller, 1993)

1. Ein Stadium ist ein strukturiertes Ganzes in einem Zustand des Gleichgewichts:

Jedes Stadium ist gemäss Piaget ein durchstrukturiertes und integriertes Ganzes. Das heisst, die Schemata oder Operationen eines Stadiums sind untereinander zu einem organisierten Ganzem verbunden. In jedem Stadium kommt es zu einer Interaktion zwischen dem Kind und der Umwelt, was danach ein ergänzendes, neues Weltbild hervorbringt. Piaget setzte dabei unbewiesen als gegeben voraus, dass es in jedem Stadium zu strukturellen Veränderungen kommt. Diese Veränderungen sind jedoch qualitativ, das heisst, der Typus oder die Art werden verändert und nicht etwa der Grad, die Menge oder Geschwindigkeit spielen eine Rolle. Am Ende eines solchen Entwicklungsstadiums, wenn also alle Veränderungen abgeschlossen worden sind, befinden sich die neu erworbenen kognitiven Strukturen in einem Zustand der Ausgeglichenheit oder des Gleichgewichts. (S. 53) Anschliessend folgt ein neues Stadium.

2. Jedes Stadium geht aus dem vorangehenden Stadium hervor, integriert und transformiert es und bereitet das nachfolgende vor:

Sobald ein Kind ein neues, also das nächste Stadium erreicht hat, ist das Vorangegangene nicht mehr zugänglich. Im vorherigen Stadium erlernte Fertigkeiten bleiben erhalten, ihre Position oder Rolle jedoch haben sich verändert. Auf dem Weg der Vervollkommung wird das vorangegangene Stadium überarbeitet, alte Fertigkeiten werden in neue Fertigkeiten eingebettet und von einer differenzierten Ebene des Denkens gesteuert. Dieses Merkmal zeigt demnach, dass laut Piaget eine unbewusste Rückkehr in ein kindliches Verhalten, eine Regression, nicht möglich ist. (S. 54)

3. Die Stadien bilden eine invariante Sequenz:

Die sogenannten Entwicklungsstadien folgen gemäss Piaget einer bestimmten Reihenfolge, worunter Piaget meint, dass kein Stadium übersprungen werden kann. So enthält zum Beispiel das erste Stadium nicht alle relevanten Elemente, die zur Herausbildung des dritten Stadiums erforderlich wären, weshalb die zweite Stufe unabdingbar ist. (S. 54)

4. Die Stadien sind universell:

Piaget befasste sich vor allem mit den Strukturen und Konzepten, welche von allen Menschen erworben werden (können), indem sie sich als Individuum mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und sich ihr anpassen. Er war sich bewusst, dass geistige Beeinträchtigungen dazu führen können, dass nicht alle Menschen die Stadien der geistigen Entwicklung hinter sich bringen oder diese einfach langsamer durchlaufen. Dennoch postulierte er, dass die jeweils erreichten Stadien in der für alle Menschen vorausgesagten Reihenfolge erreicht werden. Denn auch Menschen ohne Entwicklungsverzögerungen passieren die einzelnen Entwicklungsstadien in

unterschiedlicher Geschwindigkeit. Wichtig ist, dass sich laut Piaget bei den Kindern der ganzen Welt dieselbe Abfolge der Entwicklungsstufen feststellen lässt. (S. 54)

5. Jedes Stadium schreibt voran vom Werden zum Sein:

Im Laufe jedes Stadiums kommt es zu Beginn zu einer Periode der Vorbereitung und am Ende zu einer abschliessenden Periode der Vervollkommung. Der Übergang zu einem neuen Stadium ist jeweils gekennzeichnet durch vorkommende instabile Strukturen, weil dabei eine neue Anpassung an die Umwelt vorgenommen werden muss. (S. 54)

3.1.2 Erik H. Erikson Theorie der Entwicklungsstufen

Ausgehend von Piagets Stufenmodell hatte auch Erikson die Auffassung, dass in den einzelnen Phasen der Entwicklung unterschiedliche Hürden und strukturelle Veränderungen (psychosoziale Krisen) bewältigt werden müssen (Georg-Wilhelm Rothgang, 2003, S. 83).

3.1.2.1 Entwicklungsstufen

In der ersten Stufe – Urvertrauen gegen Ur-Missvertrauen – geht es darum, dass ein Kind das Vertrauen zu seiner Mutter, aber auch zu seinem Vater findet. Erikson (1965) spricht zudem von der ersten sozialen Leistung eines Kindes, wenn dieses versteht, dass die Eltern trotz physischer Abwesenheit auch zu einer inneren Gewissheit geworden sind (S. 241). Die zweite Stufe – Autonomie gegen Scham und Zweifel – beschreibt den Konflikt zwischen Festhalten und Loslassen (ebd., S. 245). Erikson (1965) nennt diese Phase entscheidend für das zukünftige Verhältnis von Liebe und Hass, Zusammenarbeit und Eigensinn, Selbstentfaltung und Unterdrückung. Denn gelingt es dem Kind, ein gutes Gefühl zwischen Herrschaft über sich selbst ohne Verlust der Selbstachtung zu finden, stammt daraus ein Gefühl guten Willens und Stolz, die Autonomie bildet sich stärker aus. (S. 248) Die dritte Stufe – Initiative gegen Schuldgefühl – handelt von der zunehmenden Selbstständigkeit, der Initiative, Neues zu entdecken und dadurch auch Misserfolge zu vergessen, die Autonomie entwickelt sich weiter aus (ebd., S. 249). Gleichzeitig kommt es zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und der sogenannten ödipalen Phase – die Eifersucht und Rivalität gegen das gleichgeschlechtliche Elternteil – was wiederum zu Schuldgefühlen führt. In dieser Stufe bildet sich das Gewissen eines Kindes. (ebd., S. 250-252) In der vierten Stufe – Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl – erlernt das Kind, sich Handfertigkeiten und Aufgaben zuzuwenden, es entwickelt laut Erikson (1965) einen Werksinn. Das Kind erfährt Aufmerksamkeit und Anerkennung. Bleibt diese Anerkennung aus oder kommt das Kind nicht mit den Werkzeugen zurecht, kann dies zu Minderwertigkeitsgefühlen führen. (S. 253-254)

Die Jugendzeit (Adoleszenz) oder auch die fünfte Stufe – Identität gegen Rollenkonfusion – beginnt laut Erikson (1965) nach „der Aufrichtung eines guten Verhältnisses zur Welt der Handfertigkeiten und Werkzeuge und mit Eintritt der sexuellen Reife“ (S. 255). Die körperliche Geschlechtsreife und der rasche Körperwachstum stellen die vorher als zuverlässig empfundenen Werte der Gleichheit und

Kontinuität wieder in Frage. Die Jugendlichen sind entsprechend dieser psychologischen Revolution auch mehr daran interessiert, was die anderen von ihnen denken und suchen so ein neues Kontinuitäts- und Gleichheitsgefühl. (S. 256) Dabei müssen sie Kämpfe der vorherigen Stufen erneut austragen, um eine endgültige Identität aufstellen zu können (Identitätsfindung). Auf der Suche nach ihrer Identität kommt in diesem Stadium der Identitätsfindung jedoch die Gefahr der Rollenkonfusion zu tragen. Die Jugendlichen müssen sich für eine berufsmässige Identität entscheiden, was sie jedoch beunruhigt. Sie fangen an, sich mit Gleichaltrigen, also ihrer Peergroup, zu (über-)identifizieren. (S. 256) Ihre davor gebildete Identität, ihre Persönlichkeit, wird zersplittert (Miller, 1993, S. 162).

Nachdem die Identität in der vorherigen Stufe gebildet werden konnte, ist der junge Erwachsene gemäss Erikson (1965) in der sechsten Stufe – Intimität gegen Isolierung – voller Eifer, diese mit anderen Identitäten zu verschmelzen. Das Individuum ist bereit zur Intimität, fähig sogenannten echten Bindungen nachzugehen. Wenn der junge Mensch nun solchen Erlebnissen aus Angst des sogenannten Ich-Verlusts ausweicht, führt dies zu einem Gefühl der Vereinsamung, zur sozialen Isolierung. (S. 258) Die siebte Stufe – Zeugende Fähigkeit gegen Stagnation – handelt von dem Interesse der unterdessen erwachsenen Person, die nächste Generation zu gründen und erziehen. Entfällt die Bereicherung, eine eigene, neue Generation zu zeugen, kann dies zu einem Gefühl der Stagnation und Persönlichkeitsverarmung führen. In der achten und letzten Stufe – Ich-Integrität gegen Verzweiflung – geht es um die vollende Akzeptanz seines einmaligen und einzigartigen Lebensweges, Erikson (1965) nennt diesen seelischen Zustand eben *Ich-Integrität* (S. 263). Fehlt diese Ich-Integrität, die Akzeptanz seines Lebens, führt dies zur Todesfurcht und der miteinhergehenden Verzweiflung (ebd., 263).

3.1.3 Identität nach James E. Marcia

Identität ist also nicht etwas, was im Jugendalter plötzlich vorhanden ist, sondern gehört zu einem der wesentlichen Aufgaben der Entwicklung, wie Erikson dies beschrieben hat. Trotz allem nimmt die Identitätsentwicklung erst in der Adoleszenz eine tragende Rolle ein, weil in dieser Entwicklungsstufe laut James E. Marcia & Ruthellen Josselson (2013) die nötigen körperlichen, kognitiven und sozial erwarteten Faktoren vorhanden sind, sich mit sich und der Gesellschaft auseinandersetzen zu können (S. 619/ eigene Übersetzung). Die Identitätsentwicklung bezieht sich darauf, dass die Jugendlichen und Erwachsenen das Selbstverständnis ihrer Identität, welche einmalig und unverwechselbar ist, in einem fortlaufenden Prozess konstruieren und weiterentwickeln (Wicki, 2015, S. 117). Diese Definition besagt demnach, dass die eigene Identität nicht einfach vorliegt, sondern im Laufe des Lebens erarbeitet werden muss (ebd., S. 118). James E. Marcia war ein Schüler von Erikson und entwickelte seine Theorie zur Identitätsfindung nach der Auseinandersetzung mit Eriksons Theorie weiter (Vera Maria Weeber & Süleyman Gögercin, 2014, S. 42). Marcia (2014) meint, dass sich jedes Individuum in einem von vier Zuständen, sogenannten Identitätstypen, befindet. Diese Identitätstypen basieren auf „(...) defining

criteria of exploration and commitment in at least the three domains of occupation, ideology, and sexuality.“ (Marcia, 2014, S. 169).

Diffuse Identität

In der diffusen Identität befindet man sich laut Marcia (2014), wenn keine wirklichen Alternativen erforscht wurden und man entsprechend ungebunden ist (S. 169/ eigene Übersetzung). Laut Weeber & Gögercin (2014) haben sich Jugendliche also noch nicht genügend mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben auseinandergesetzt. Jugendliche dieses Identitätstyps engagieren sich kaum, sie können sich daher nicht auf Normen und Werte festlegen. Zudem sind die reflexiven Fähigkeiten nur in einem eingeschränkten Ausmass vorhanden. (S. 43)

Die diffuse Identität lässt sich gemäss Weeber & Gögercin (2014) wiederum in vier Formen der Identität aufteilen, welche Hinweise auf den weiteren Identitätsverlauf der Jugendlichen geben können (S. 44):

- die Entwicklungsdiffusion, sie gleicht am ehesten der diffusen Identität
- die sorgenfreie Diffusion ist charakteristisch dafür, dass zwar Kontakte vorhanden sind, diese aber wenig tiefgehend, eher locker und meist kurzzeitig sind
- die Störungsdiffusion entwickelt sich insbesondere dann, wenn Jugendliche traumatisierende Erfahrungen erlebt haben
- die kulturell adaptive Diffusion tritt in Gesellschaften auf, welche eher locker, offen und unverbunden sind und ein eindeutiges Werte- und Normenmuster nicht angemessen scheint

Übernommene Identität

Zur übernommenen Identität kommt es dann, wenn Verpflichtungen eingegangen werden, ohne diese vorab zu prüfen oder sich mit Alternativen auseinanderzusetzen. Eine Eigenexploration bleibt bei diesem Typ meist aus, so dass die Jugendlichen kaum auf Unstimmigkeiten oder Kontroversen stossen können. Eine Krise findet bei der übernommenen Identität nicht statt, denn jegliche Einstellungen, Zielsetzungen und Werte werden von den Eltern oder anderen autoritären Beziehungspersonen unreflektiert adaptiert. (Weeber & Gögercin, 2014, S. 44) Sie akzeptieren somit eine vorgefertigte Identität einer Autoritätsfigur (Laura E. Berk, 2011, S. 549).

Kritische Identität/ Moratorium

Laut Weeber & Gögercin (2014) ist für die kritische Identität charakteristisch, dass die Jugendlichen sich ausgeprägt erkunden, sich aber nur zu einem geringen Mass verpflichten (wollen) (S. 44). Gemäss Marcia (2014) handelt es sich bei diesem Typ um Individuen, welche sich inmitten der Entdeckungsphase befinden, ihre Verbindlichkeit jedoch noch vage ist (S. 169/ eigene Übersetzung). Daher befinden sich die Jugendlichen dieses Typs in einer Krise, sie suchen nach ihren eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten, setzen sich mit dem weiteren beruflichen und privaten Lebensweg

auseinander und wollen gleichzeitig einen Einfluss auf die Peergroup haben. Trotz allem kann bei diesem Identitätstyp nur eine geringe Bindung an vorhandene Normen festgestellt werden. (Weeber & Gögercin, 2014, S. 44)

Erarbeitete Identität

Bei den Jugendlichen der erarbeiteten Identität ist sowohl die intensive Exploration als auch die Verpflichtung von Bedeutung. Die Jugendlichen konnten bereits eine klare Entscheidung treffen, da sie sich umfassend dem Such-, Erkundungs-, Abwägungs- und Reflexionsprozess gewidmet haben. (Weeber & Gögercin, 2014, S. 44) Berk (2011) merkt an, dass verschiedene Alternativen erkundet wurden und die Jugendlichen somit klar formulierten, sich selbst gewählten Wertvorstellungen und Zielen verpflichten zu können (S. 549). Ob diese Entscheidung nun richtig ist oder nicht, spielt keine Rolle. Viel wichtiger dabei scheint, dass diese eigeninitiativ und verantwortungsvoll getroffen wurde. Die Krise wurde durchlebt und für das eigene Wachstum und für die persönliche Entwicklung genutzt. (Weeber & Gögercin, 2014, S. 44/45)

Der Ablauf dieser Identitätsentwicklung verläuft meist von der übernommenen Identität über die kritische Identität und endet dann bestenfalls mit der erarbeiteten Identität. Marcia konnte laut Weeber & Gögercin (2014) im Rahmen seiner Empirie nachweisen, dass sich ein Übergang in das kritische Identitätsstadium vor allem dann ergeben kann, wenn Jugendliche auf ein neues soziales und kulturelles Umfeld treffen. Ein Übergang in das sogenannte Identitätsmoratorium ist eher selten, kann jedoch durch belastende oder krisenhafte Ereignisse dennoch vorkommen. Entgegen den Postulaten von Piaget und Erikson versteht Marcia diese Identitätsentwicklungsverläufe als sehr individuell und nicht alle Jugendlichen würden all die erläuterten Identitätsformen durchlaufen. (S. 45) Aufgrund dessen, dass die Identität auf unterschiedlichste Weise erarbeitet werden kann, impliziert dies auch, dass die Jugendlichen (oder auch Erwachsene) an dieser Aufgabe scheitern können.

3.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass gemäss dem Verständnis von Piaget die menschliche Entwicklung in Stadien verläuft. Darunter meint er einen Zeitabschnitt, in welchem sich der Mensch mit seiner Umwelt auseinandersetzt und dadurch ein weiterentwickeltes Weltbild hervorbringt. Diese Stadien erfolgen in einer bestimmten Reihenfolge, welche für alle Menschen gleich ist, er nennt also keine kulturellen Unterschiede. Erikson baut auf diesem Verständnis auf und unterteilt die Entwicklung eines Menschen ebenfalls in sogenannte Stufen. Dabei geht es unter anderem um die Erlernung der Autonomie, Selbstachtung, Initiative, um die Gewissensbildung und um die Bildung der Identität. Marcia (Eriksons Schüler) entwickelt das Konzept der Identitätsbildung weiter. Er unterteilt in vier Identitätstypen, welche sich anhand der individuellen Erkundung und Verpflichtung in Beruf, Weltanschauung und Sexualität unterscheiden. Ist die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt gering

und eine Festlegung auf Normen und Werte kaum möglich, handelt es sich um eine diffuse Identität. Werden jegliche Ansichten von einer Autoritätsperson übernommen, ohne diese zu reflektieren oder zu hinterfragen, spricht man von einer übernommenen Identität. Beim dritten Typ, der kritischen Identität oder auch Moratorium genannt, setzt sich das Individuum zwar ausgiebig mit seiner Umwelt auseinander, dennoch kann keine Festlegung stattfinden. Erfolgte eine intensive Auseinandersetzung und können klare Wert- und Normvorstellungen festgelegt werden, handelt es sich um die erarbeitete Identität. Ein Jugendlicher kann bei der Aufgabe der Identitätsfindung alle Typen durchlaufen, muss dies jedoch nicht. Auch impliziert Marcias Konzept, dass ein Scheitern dieser Aufgabe möglich ist.

3.2 MODERNE DER ENTWICKLUNGSTHEORIEN

Wie viele andere Theorien, hat sich auch das Verständnis der Entwicklung verändert. Anders als dies nun Piaget und Erikson behaupteten, muss die Entwicklung im heutigen Verständnis längst nicht mehr immer stufenförmig verlaufen (Wicki, 2015, S. 14). Entwicklung bedeutet Veränderung. Eine Veränderung, die auf die Zeitdimension Alter bezogen werden kann und die in irgendeiner Form kontinuierlich verläuft (Leo Montada, 2008, S. 47). Demnach haben Entwicklungsaufgaben doch ähnlich den Vorstellungen der beiden Theoretiker eine zeitliche Dimension, denn Menschen haben verschiedene Lebensereignisse zu bewältigen. Diese können sowohl normativ (vorhersehbar und erwartungsgemäss), als auch nicht normativ sein, wie Krankheiten, Arbeitslosigkeit oder Krieg (Kitty Cassée, 2010, S. 39). Cassée (2010) nennt die normativen Lebensereignisse, mit welchen alle Menschen konfrontiert werden, Entwicklungsaufgaben. (S. 39) Demzufolge ist eine Entwicklungsaufgabe eine Aufgabe, „(...) die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünschen und Zielsetzungen stellt.“ (Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider & Karin Werner, 2003, S. 32).

Gemäss dieser Definition resultieren laut Cassée (2010) die Erwartungen und Anforderungen aus drei Quellen:

- aus individuellen biologischen Veränderungen (z.B. Geschlechtsreifung während der Pubertät und entsprechende Veränderungen des Körpers) (S. 39); Montada (2008) nennt diese Veränderungen auch Reifungs- und Abbauprozesse (S. 38)
- aus Erwartungen der relevanten Meso- und Makrosysteme² (z.B. Eltern erwarten von den Kindern, dass sie eine Berufsausbildung absolvieren, die Gesellschaft erwartet von ihren Mitgliedern, dass sie ihre Existenz über berufliche Arbeit selbst absichern können) (S. 39)

² Kitty Cassée (2010) definiert diese Ebenen folgendermassen: Makroebene (Gesellschaftsebene), Mesoebene (soziale Systeme, äussere Realität), Mikroebene (Individualebene, innere Realität) (S. 38)

- aus individuellen Wünschen und Erwartungen des Individuums an seine eigene Entwicklung (z.B. Jugendlicher möchte von zu Hause wegziehen) (S. 39)

Unter der zeitlichen Dimension, dem bestimmten Lebensabschnitt, versteht Cassée (2010), dass es innerhalb des Lebenslaufs Zeiträume gibt, die für die Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben vorgesehen sind. Obwohl die Entwicklungsaufgaben grundsätzlich bestimmten Lebensabschnitten zugeordnet sind, können laut Cassée (2010) einzelne Entwicklungsaufgaben auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben bewältigt werden. Werden diese jedoch nicht im vorgesehenen Lebensabschnitt bewältigt, kann dies zu einem grösseren Aufwand führen, wie beispielsweise die Berufsausbildung im Erwachsenenalter. (S. 39) Auch Montada (2008) sagt, dass gewisse Entwicklungsaufgaben gesellschaftlichen Anforderungen unterliegen, gar sozial bestimmt werden können, wie zum Beispiel das Definieren eines Mindestalters für die Eheschliessung (S. 38). Cassée (2010) teilt Entwicklungsaufgaben in solche ein, die innerhalb eines Lebensabschnittes zeitlich abgeschlossen werden, wie beispielsweise der Schuleintritt oder die Pensionierung und diejenigen, welche sich über mehrere Lebensabschnitte erstrecken, wie Kontakte zu Gleichaltrigen oder der Aufbau eines Beziehungsnetzes. (S. 40)

Cassée (2010) schreibt nicht allen Entwicklungsaufgaben die gleiche Wichtigkeit zu. So gibt es gewisse Entwicklungsaufgaben, welche für eine gelungene Sozialisation obligatorisch sind, wie die Schulfähigkeit oder eine Berufsausbildung, während andere Entwicklungsaufgaben mehr als Möglichkeit oder Chance angesehen werden können, wie die Familiengründung. Doch auch sie geht davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zum Erwerb neuer Fähigkeiten führt, welche für die nächste Entwicklungsaufgaben genutzt werden können. Ebenfalls schreibt sie, dass ein Scheitern der Bewältigung einer Aufgabe, aus welchen Gründen auch immer, zu negativen Sanktionen seitens der Gesellschaft führen (Cassée, 2010, S. 42) und die Gefahr einer nachhaltigen Beeinträchtigung des Sozialisationsprozesses besteht (ebd., S. 40). Montada (2008) nennt hierbei einige Faktoren, welche eine Entwicklung nachhaltig beeinflussen können (S. 39):

- biologische Faktoren, wie die geistige und körperliche Gesundheit
- soziale Kontextfaktoren, wie die (Berufs-)Erwartungen wichtiger Bezugspersonen
- psychologische Faktoren, wie individueller Ehrgeiz, Fähigkeiten und Bildungsvoraussetzungen
- gesellschaftliche Faktoren, wie die Qualität der Bildung oder die Verfügbarkeit von Berufspositionen
- kulturelle Faktoren, wie das Vorhandensein eines Wert- und Normenverständnis

3.2.1 Entwicklungsaufgaben

Gemäss dem heutigen Verständnis der Entwicklung im Jugendalter resultieren demnach folgende Entwicklungsaufgaben (Rolf Oerter & Eva Dreher, 2008, S. 279):

- Freundeskreis aufbauen (sogenannte Peergroup)
- altersbedingte körperliche Veränderungen akzeptieren
- (geschlechterspezifische) Verhaltensweisen der eigenen Rolle aneignen
- engere, intime Beziehungen aufnehmen
- Ablösung von den Eltern
- Entscheidung treffen betreffend Ausbildung und Beruf
- Vorstellungen über zukünftige Partnerschaft bzw. Familie entwickeln
- sich selbst kennen und erkennen (Selbstbild), sowie die Betroffenen von anderen wahrgenommen werden (Fremdbild)
- eigene Weltanschauung entwickeln (kennen von Werten und Normen)
- Zukunftsperspektive entwickeln

Cassée (2010) unterteilt die Entwicklungsaufgaben in unterschiedliche Bereiche, in einen physischen, einen sozialen und emotionalen sowie einen kognitiven. Die Entwicklungsaufgabe im physischen Bereich handelt ebenfalls von der Akzeptanz der rasanten Veränderung des Körpers. Beim sozialen und emotionalen Bereich geht es unter anderem um das Entdecken der eigenen Sexualität, um die Gestaltung der weiblichen, beziehungsweise männlichen sozialen Geschlechterrolle, um Beziehungen zu Gleichaltrigen, um die Entwicklung der eigenen Identität oder um die emotionale Ablösung der Eltern. Im dritten Bereich der Entwicklungsaufgaben werden der Aufbau des eigenen Wertesystems sowie die schulischen und beruflichen Anforderungen beschrieben. (S. 289-292)

3.2.2 Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz

Wie im letzten Kapitel herauszulesen ist, werden durch das Lösen von Entwicklungsaufgaben neue Fähigkeiten erlernt, welche wiederum für nächste Entwicklungsaufgaben genutzt werden können. Um im weiteren Verlauf der Arbeit ein klares Verständnis zu haben, aber auch die Unterschiede dieser Begrifflichkeiten zu kennen, werden im folgenden Unterkapitel die Begriffe Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz erläutert.

Ressourcen

Bei Ressourcen wird zwischen individuellen – in der Person verfügbaren – und äusseren – aus der Umwelt erschliessbaren und nutzbaren – Ressourcen unterschieden. Als Ausstattungsmerkmale der Person ermöglichen die individuellen Ressourcen die Entwicklung von Fähigkeiten, die äusseren Ressourcen stellen Anregungen, Chancen und Möglichkeiten zu Entwicklung von Fähigkeiten bereit.

Sowohl auf der Ebene des Individuums als auch in der äusseren Welt gibt es neben Ressourcen (Schutzfaktoren) auch Faktoren und Bedingungen, die die Entwicklung belasten und behindern (Risikofaktoren). (Cassée, 2010, S. 30) Auf diese Begriffe wird später genauer eingegangen.

Fähigkeiten

Unter Fähigkeiten wird alles verstanden, was eine Person denken, fühlen, wollen und tun kann. Fähigkeiten entstehen auf der Basis von individuellen und/oder äusseren Ressourcen. Musikalität ist beispielsweise eine Ressource, Flöte spielen können hingegen, eine Fähigkeit. Allgemeinbildung ist eine kulturelle Ressource, die in einer Berufsausbildung zum Erwerb von konkreten Fähigkeiten genutzt werden kann. (ebd.)

Kompetenz

Damit ist der Gebrauch von Fähigkeiten in konkreten Situationen gemeint, um konkrete Aufgaben zu bewältigen, auf eine Art und Weise, die für die Umgebung akzeptabel ist. Dank einer Berufsausbildung verfügt eine Person über eine Vielfalt von Fähigkeiten, erst in der praktischen Arbeit werden diese zu sogenannten Fachkompetenzen. (ebd.) Um das Beispiel der Flöte nochmals aufzunehmen, kann das professionelle Auftreten vor einem grossen Publikum im Rahmen eines Konzertes als Kompetenz gesehen werden.

3.3 RESILIENZ

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welcher im heutigen Verständnis der Entwicklungstheorien beachtet werden muss, ist die Resilienz. Der Begriff der Resilienz leitet sich aus dem englischen Wort *resilience* ab, was so viel wie Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität bedeutet. Darunter wird entsprechend die Fähigkeit verstanden, dass ein Individuum erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen umgehen kann. (Corina Wustmann Seiler, 2015, S. 18)

Definition

Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln, spricht man von Resilienz. Damit ist keine angeborene Eigenschaft gemeint, sondern ein variabler und kontextabhängiger Prozess. In verschiedenen Langzeitstudien auf der ganzen Welt wurden schützende (protektive) Faktoren festgestellt, die dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen zu unterstützen. (Klaus Fröhlich-Gildhoff & Maike Rönnau-Böse, 2015, S. 9)

Resilienz, respektive resilientes Verhalten zeigt sich sobald ein Mensch eine Situation erfolgreich bewältigen kann, welche als risikoerhöhende Gefährdung für seine Entwicklung eingestuft werden würde. Es handelt sich somit um eine Fähigkeit, belastende Lebensereignisse oder -umstände, wie Armut, Trennung der Eltern, Verlust eines Familienangehörigen, sexueller Missbrauch oder Krieg, ohne psychische Schädigungen bestehen zu können und entsprechende Bewältigungskompetenzen zu

entwickeln. (Franz Petermann, Michael Kusch & Kay Niebank, 1998; zit. in Cassée, 2010, S. 45). Es ist dementsprechend keine Persönlichkeitseigenschaft, welche angeboren ist, sondern sie entwickelt sich in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt, ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess (Wustmann, 2015, S. 28). Wichtig ist auch der Umstand, dass die Resilienz keine stabile Einheit darstellt. Jemand kann zu einem Zeitpunkt resilient sein, unter anderen Umständen, wenn andere Risikofaktoren auftreten, jedoch nicht (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 10).

3.3.1 Schutzfaktoren

Schutzfaktoren sind sogenannte Ressourcen, welche einem Individuum zur Verfügung stehen (Cassée, 2010, S. 45). Schutzfaktoren können in belastenden Situationen aktiviert oder genutzt werden und verhindern das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 28). Diese können sowohl beim Individuum selbst angesiedelt sein, wie die Intelligenz, aber auch in seinem Umfeld, wie verlässliche Bezugspersonen (Cassée, 2010, S. 45). Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2015) merken an, dass der Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann, eine stabile, wertschätzende und emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson ist (S. 32). Auch Wicki (2015) sagt, dass die Eltern zu einer psychisch stabilen Entwicklung beitragen können, indem sie ihren Kindern verständnisvoll und mit emotionaler Wärme begegnen und sie in der Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben unterstützen (S. 126).

3.3.2 Risikofaktoren

Risikofaktoren sind im Gegensatz zu den Schutzfaktoren Belastungen oder Beeinträchtigungen, welche die Entwicklung eines Individuums und somit auch die Bewältigung von Lebensereignissen erschweren können. Diese können einerseits dem Individuum zugeschrieben werden, wie zum Beispiel eine Behinderung oder andererseits seinem Umfeld, wie ein dysfunktionales familiäres Umfeld, mangelnde soziale Absicherung oder Gewalterfahrungen. (Cassée, 2010, S. 45) Sie werden demnach als „(...) krankheitsbegünstigende, risikoh erhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht.“ (Martin Holtmann & Martin Schmidt, 2004, zit. in Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 21). Risikofaktoren oder auch Stressoren entstehen in der psychosozialen Umwelt eines Kindes. Bei Vulnerabilitätsfaktoren spricht man von kindsbezogenen Faktoren, welche die biologischen und psychologischen Merkmale befassen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 21), also die persönliche, individuelle Verletzlichkeit. Diese hängt unter anderem von spezifischen Wirkmechanismen ab, welche unterschiedlich und subjektiv auf ein Individuum einwirken können. Darunter zählen die Kumulation der Belastungen, wie das Auftreten mehrerer Risikofaktoren gleichzeitig, die Dauer der jeweiligen Belastung, das Alter und der

Entwicklungsstand eines Kindes oder Jugendlichen oder auch die subjektive Bewertung einer solchen Risikobelastung. (ebd., S. 25-27)

3.4 ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das Verständnis zum Thema Entwicklung weiterentwickelt hat, dennoch bauen viele Aussagen des heutigen Verständnisses auf denen von Piaget und Erikson auf. So geht es auch gemäss der Autorenschaft der heutigen Zeit um die Auseinandersetzung eines Individuums mit dessen Umwelt und die Festlegung von Werten und Normen. Als einer der Hauptaufgaben der Entwicklung, vor allem im Jugendalter, der sogenannten Adoleszenz, geht es um die Identitätsfindung und -bildung. Dabei werden die Sexualität, die Weltanschauung und der Beruf erkundet und sich darin festgelegt. Es gibt Ereignisse, welche diese Identitätsentwicklung sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können.

Anders als nach früheren Thesen verläuft die Entwicklung in den modernen Theorien nicht stufenförmig, dennoch ist sie gewissermassen zeitgebunden. So gibt es in jedem Alter Entwicklungsaufgaben oder auch normative Lebensereignisse, welchen sich die Kindern und Jugendlichen stellen müssen. Diese ergeben sich aus gesellschaftlichen Erwartungen, sowie aus körperlichen und sozialen Veränderungen. Im Jugendalter handelt es sich dabei zum Beispiel um die Entdeckung der eigenen Sexualität, um die Rollenbildung, um die Ablösung der Eltern oder um die Auseinandersetzung mit der schulischen und beruflichen Laufbahn. Bei der Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben werden neue Fähigkeiten erworben. Dabei kann es jedoch auch zu nicht-normativen, also unerwarteten und unvorhersehbaren, Lebensereignissen kommen, welche als belastende Lebensumstände bezeichnet werden können. Darunter lassen sich Armut, Krieg, der Verlust eines Elternteils, aber auch exemplarisch die Flucht eingliedern. Bei solchen belastenden Lebensereignissen ist die Resilienz, die Widerstandsfähigkeit, von enormer Bedeutung. Bei der Resilienz handelt es sich um eine Fähigkeit, erfolgreich mit solchen Umständen umgehen zu können. Dabei spielen sowohl Schutz- als auch Risikofaktoren eine grosse Rolle. Bei den Schutzfaktoren handelt es sich um sogenannte individuelle und umweltbezogene Ressourcen welche den Jugendlichen zur Verfügung stehen und ihnen dabei helfen, diese Ereignisse bestehen zu können. Risikofaktoren wiederum sind individuelle und umweltbezogene Belastungen und Beeinträchtigungen, welche die Bewältigung enorm erschweren können.

4 FLUCHT UND TRAUMA

In diesem Kapitel wird auf die Flucht- und Traumathematik eingegangen, wobei die Autorinnen die Begriffe Flucht und Trauma benennen und beschreiben sowie die dazugehörenden Faktoren und die daraus ergebenden Auswirkungen aufzeigen möchten. Die aussergewöhnliche und prägende Lebenslage von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden auf der Flucht soll dadurch dargelegt und veranschaulicht werden. In der Literaturrecherche sind die Themen der Flucht, Migration, Flüchtlinge und Minderjährige oft im Zusammenhang mit der Thematik des Traumas sowie der vielleicht einhergehenden Therapie anzutreffen. Weil sich die Autorinnen der vorliegenden Arbeit lediglich auf die sozialpädagogischen Aspekte fokussieren wollen, wird auf psychologisch therapeutische und medizinische Massnahmen und Ansätze des Traumas nicht eingegangen. Zum Abschluss des Kapitels folgt wie gewohnt eine kurze Zusammenfassung, die eine Konklusion zu den beiden Begriffen Flucht und Trauma aufzeigen möchte.

4.1 FLUCHT

Flüchtende Menschen, die aufgrund von Krieg, Verfolgung, Religionszugehörigkeit und weiteren Faktoren ihr Herkunftsland verlassen müssen oder wollen, befinden sich in aussergewöhnlichen Umständen, welche ihre Lebenssituation stark beeinflussen. Bedenkt man, dass Kinder und Jugendliche solch lebensbedrohliche Fluchtwege teils ohne ihre Familie oder Bezugspersonen auf sich nehmen, geht es einher, dass diese nach ihrer Ankunft im entsprechenden Land auf eine sensibilisierte und unterstützend adäquate Aufnahme angewiesen sind.

Nachfolgend wird nun der Begriff Flucht definiert und anschliessend auf die Fluchtsituation sowie deren Faktoren und Einflüsse auf die UMA eingegangen.

4.1.1 Definition Flucht

In Angela Stienens & Manuela Wolfs (2001) Begriffsbestimmung der Flucht muss nicht die Rede von Zwang sein, denn die Flucht kann auch auf freiwilliger Basis geschehen. Durch eine bestimmte und bewusst entschiedene Bewegung in eine bestimmte Richtung zeichnet sich die Flucht durch eine aktive Handlung aus. Dabei lässt sich die Flucht in zwei Formen unterteilen. Einerseits die Binnenflucht, welche eine regionale oder in den Untergrund passierende Flucht meint und die Flucht in einen anderen Staat, welche intern oder extern vollzogen werden kann. (Stienens & Wolf, 1991; zit. in Ubben, 2001, S. 36)

In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der aktuellen politischen Lage sowie der Zuwanderungszahlen (vgl. Kapitel 2.2.1.1) von UMA in die Schweiz ausschliesslich auf eine Flucht in einen anderen Staat eingegangen und die Binnenflucht ausgeschlossen.

4.1.2 Die Fluchtsituation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen

Die Faktoren und Gründe weshalb jemand auf der Flucht ist, sind laut Uta Rieger (2010) vielfältig und geschehen aus unterschiedlichster Motivation. Die folgende Aufzählung soll die Fluchtgründe, speziell von Kindern und Jugendlichen, aufzeigen und beleuchten (S. 21):

- Bürgerkrieg, die Angst vor Rekrutierung als Kindersoldaten
- Angst vor körperlicher und sexueller Ausbeutung, Genitalverstümmelung und Zwangsheirat
- Furcht vor moderner Art der Sklaverei
- Suche nach Familienmitgliedern
- neue Lebensperspektive und Hoffnung auf ein Leben in Würde

Vor allem minderjährige Flüchtlinge befinden sich aufgrund ihrer alleinigen Fluchtsituation in einer besonders vulnerablen Situation. Sie werden entweder von ihren Eltern auf die Flucht geschickt oder ergreifen die Flucht aus eigener Überzeugung. Es kann auch vorkommen, dass die Minderjährigen erst während ihrem Fluchtweg aus den verschiedensten Gründen von ihren Eltern getrennt werden und alleine, teils bewusst als Waisen oder Halbwaisen, weiterflüchten. Die Fluchtwege weisen oft sehr lange Distanzen auf. Es dauert Monate, wenn nicht sogar Jahre, bis es die Flüchtenden in das entsprechende Ankunftsland geschafft haben. Um Hindernisse oder gar den Abbruch des Fluchtwegs zu verhindern, sind sie oft auf willkürliche Zugeständnisse und die scheinbare Hilfe von Menschenhändler angewiesen. Unter solchen Umständen ist nicht auszuschliessen, dass die Kinder und Jugendlichen Opfer von diversen Gewalttaten werden können. (Rieger, 2010, S. 21)

Die Situation nach der Flucht

Laut Andreas Meissner (2003) befinden sich die UMA während und vor allem nach der Flucht, also bei der Ankunft, in einer für sie fremden und neuen Situation. Die Kinder und Jugendlichen haben ihr gewohntes kulturelles Umfeld verlassen und kennen die ortsfremden kulturellen Umstände, zum Beispiel, die Sprache nicht. Sie besitzen somit keine entsprechenden Ressourcen oder kennen diese nicht. Sie müssen sich während und nach der Flucht mit neuen und fremden Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, was sie in eine unsichere und instabile Situation bringt. (S. 145)

Nicht ausser Acht zu lassen ist das von Meissner (2003) erwähnte Dilemma zwischen Integration und Rückkehr, welches sich für die Minderjährigen ergeben kann. Faktoren, welche die Integration der Minderjährigen unterstützen sollen, reiben sich mit dem Wunsch nach Rückkehr, also zurück in das Herkunftsland und zurück zu den Eltern oder Verwandten zu gelangen. Integrationsprozesse ermöglichen es den UMA, die negativen Gründe für die Flucht zu vergessen oder zu besiegen, wodurch sie wiederum weiter von ihrer Herkunft und ihrer Familie abgetrieben werden. (S. 146)

4.1.3 Die psychisch emotionale Belastung der UMA durch die Flucht

Psychische Belastungen von jungen Flüchtlingen beginnen laut Dima Zito (2010) bereits im jeweiligen Herkunftsland durch Erfahrung von Krieg, Gewalt, Armut und ähnlichem. Mit der Ankunft im Ankunftsland nehmen diese Belastungen nicht etwa ab, sondern können sich gar verschärfen. Die UMA werden in ihrer neuen Umgebung mit weiteren Belastungen wie Ausgrenzung, Unsicherheit und Armut konfrontiert. (S. 113)

Solche belastende Faktoren beziehen sich laut Ilhan Kizilhan (2011) nicht nur auf vergangene Erlebnisse und Verluste, sondern eben auch auf aktuelle Umstände und deren Verarbeitung. Diese Faktoren beinhalten einen langanhaltenden Verarbeitungs- und Anpassungsprozess. Dieser lange Prozess in die Akkulturation, also das Hereinwachsen in die kulturelle Umgebung, kann für eine migrierende Person mit viel Stress verbunden sein und es kann zu psychischen und physischen Belastungen kommen. (S. 54)

Die (teils) unbegleitete Flucht, die Erfahrungen, welche die Flucht mit sich bringt, die Distanz zu der Familie und eine neue fremde Umgebung sind alles Einflüsse, welche die UMA in eine schwierige Lebenssituation bringen lässt und zu psychischen Belastungen führen kann. Wie sich in den obigen Abschnitten zeigt, sind die Umstände, welchen die UMA während und nach der Flucht ausgesetzt sind, problematische sowie aussergewöhnliche Lebensbedingungen. Karin Weiss, Oggi Enderlein & Peter Rieker (2001) nehmen an, dass solche aussergewöhnliche Belastungen alle UMA betreffen, jedoch in einem unterschiedlichen Ausmass, abhängig von den individuellen Erlebnissen, welche die UMA bereits erfahren haben. Die Ungewissheit über die eigenen Zukunftsperspektiven beschreiben Weiss et al. (2001) nebst emotionalen Verletzungen und der sozialen Isolation, als einschneidender Angst- und Belastungsfaktor oder eben als Risikofaktor. (S. 63)

4.2 TRAUMA

Durch die Literaturrecherche hat sich herausgestellt, dass obwohl sich die Traumaforschung in den letzten Jahrzehnten qualitativ und quantitativ enorm entwickelt hat, kein einheitliches allgemeines Konzept zu Trauma besteht. Der Begriff Trauma ist nebst der sogenannten Krankheit, die Posttraumatische Belastungsstörung, ein Begriff, welcher im Kontext mit UMA, Flucht und Entwicklung in der Literatur des Öfteren anzutreffen ist. Deshalb möchten die Autorinnen diese Begriffe nicht aussen vor lassen und gehen beschreibend auf diese Thematik, wie auch auf die Faktoren und Auswirkungen für die UMA ein.

4.2.1 Definition Trauma

Gottfried Fischer & Peter Riedesser (Fischer & Riedesser, 1999; zit. in Schick, 2015, S. 2) beschreiben ein Trauma als ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten. Diese Faktoren und Möglichkeiten gehen mit Gefühlen von Hilf- und

Schutzlosigkeit einher, welche eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis auslösen können.

Laut David Zimmermann (2012) kann der Zugang des Traumas durch zwei Konzeptionen differenziert werden: der psychische Zugang und der psychoanalytische Zugang des Traumas. Ersterer etabliert sich laut Zimmermann (2012) vor allem zur Beurteilung der Leidenssituation von Flüchtlingen. Hierzu macht er auf die Kategorie oder das Symptom der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) aufmerksam. (S. 30-31)

Posttraumatische Belastungsstörung

Laut Hilde von Balluseck & Andreas Meissner (2003) können die psychischen Folgen eines Traumas ein Symptombild der Posttraumatischen Belastungsstörung PTBS auslösen (S. 76).

Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme ICD-10 F43.1 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt die Posttraumatische Belastungsstörung wie folgt:

Die PTBS ist eine verzögerte Reaktion aufgrund eines belastenden Ereignisses, welches über längere oder kürzere Dauer durch aussergewöhnliche Umstände der Bedrohung oder eines katastrophentypischen Ausmasses, eine tiefe Verzweiflung bei fast Jedem auslösen würde. Wiederholtes Erleben des Traumas, (Alp)träume, emotionale Stumpfheit und das Gefühl von Betäubtsein, sind einige Merkmale des PTBS. Der Verlauf des PTBS kann wechselhaft sein, die Dauer des Traumas kann Monate, Jahre oder lebenslanglich andauern. (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), 1994, Version 2014)

Gemäss Edgar Forster, Ingo Bieringer & Franziska Lamott (2003) geht es bei der PTBS um individuelle psychische Reaktionen auf Ereignisse, welche das Individuum in seinem Sein und seinen Fähigkeiten stört und es daran hindert, adäquat auf solche Ereignisse zu reagieren. (S. 25)

Es zeigt sich, dass die Posttraumatische Belastungsstörung aus einem traumatischen Erlebnis entstehen kann. Die PTBS ist, wie der Namen bereits sagt, eine Störung der Psyche, welche das Individuum in seiner Entwicklung sowie in seiner Selbstwirksamkeit hindert. Das Verarbeiten der traumatischen Erlebnisse kann sich auf verschiedene Weisen entfalten, so kann die Verarbeitung positiv verlaufen, aber auch stigmatisierende Verhaltensweisen aufzeigen.

4.2.2 Faktoren und Formen des Traumas

Laut Edgar Forster, Ingo Bieringer & Franziska Lamott (2003) kann es bei Kindern und Jugendlichen in folgenden Fällen zu einer traumatisierten Erfahrung kommen (S. 119-120):

- das Befinden in einer direkten Lebensgefahr
- schwer verletzt oder versehrt worden (Kriegsverletzung, Gefangenenlager)
- das Miterleben von schwerer Verletzung oder Versehrung (Zeuge)
- das Miterleben von Tod oder Todesgefahr eines nahestehenden Menschen (Verlust der Eltern, Verwandten oder Freunden)

Im Kontext des Traumas bei minderjährigen Flüchtlingen wird gemäss von Balluseck & Meissner (2003) zwischen vier Formen der Traumatisierung differenziert (S. 77):

- die erlittene Traumatisierung der Eltern im Herkunftsland, welche sich auf die Kinder überträgt
- selbst erlittene Traumatisierung im Herkunftsland oder während der Flucht
- in der Familie erlebte Traumatisierung der Kinder
- Traumatisierung durch die Behörde

Nicht zu vergessen sind die Faktoren, welche die Identität der Kinder und Jugendlichen durch die Fluchtsituation sowie durch traumatische Erlebnisse stark beeinflussen. Peter Kurzendörfer (1999) beschreibt die traumatischen Erlebnisse der UMA vor, während und nach der Flucht als massiver Einschnitt in die Lebensbiografie. So entsteht stückweit auch ein Verlust der erworbenen Identität der jungen Flüchtlinge, da ihr aufgebautes Selbstbild sowie ihre Lebenskompetenzen stark beeinflusst und gehindert wurden oder werden. Ein solcher Verlust der bisherigen aufgebauten Identität kann wiederum psychische Störungen auslösen. (S. 578) Solche psychische Störungen und deren Folgen sind laut Salah Ahmad & Eva Rudolph (1999) Bewältigungsstrategien, traumatische Erlebnisse zu verarbeiten und zu verstehen. Hierzu sei erwähnt, dass die Minderjährigkeit das Ausmass der Traumatisierung unter anderem ebenfalls stark variieren kann, je nach dem in welcher Entwicklungsstufe, also in welchem Alter sich die UMA befinden. (S. 581)

4.2.3 Auswirkungen des Traumas

Ein Erlebnis oder ein Ereignis, welches nachhaltige Angst und Hilflosigkeit auslöst, beeinflusst die Selbstwirksamkeit eines Kindes oder eines Jugendlichen nachhaltig. Die Fähigkeit des eigenständigen Seins wird beeinflusst und hindert das positive Gefühl der Sicherheit sowie das Wohlbefinden und die integrative Vollständigkeit. Zusammenfassend ist ein Trauma eine beständige Veränderung des psychischen Zustands. Die Verlustangst von wichtigen Bezugspersonen und das Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit sind Ängste, die durch die andauernde Abwehr der Angst ausser Kraft gesetzt werden. Dadurch können solch belastende universelle Ängste ausgelöst werden und die Fähigkeit, traumatische Erlebnisse objektiv zu betrachten, ist gestört. Solch traumatische Ereignisse werden zwar erlebt, jedoch nicht reflektiert, sondern nur registriert. Es geschieht eine Art unbewusste Verdrängung, welche eine seelische Kluft hinterlässt. Um diese Kluft zu bekämpfen, wird versucht, die mit dem Trauma assoziierten

Gefühle durch eine individuelle organisierte, teils vielleicht inadäquate, Weise zu verarbeiten, um sich vor weiteren psychischen Unstimmigkeiten schützen zu können. (Petra Dieckhoff, 2010, S. 99)

Eine traumatische Erfahrung gefährdet laut Cornelia Seidl-Gevers (2003) das Individuum massiv in seiner körperlichen und seelischen Integrität. Das Mass an erlebter Hilflosigkeit sowie das Ausgeliefertsein bestimmen die Auswirkung der Traumatisierung. Solche Erfahrungen kann das Individuum auf körperlicher, psychologischer und sozialer Ebene nur schwer einordnen und eignet sich die oben erwähnten individuellen, teils inadäquaten Bewältigungsstrategien wie Wiedererleben (Flashbacks), Vermeidungsverhalten, Schlaflosigkeit, etc. an. Solche Symptome machen es den traumatisierten Menschen fast unmöglich, normal zu funktionieren. (S. 134)

Weeber & Gögercin (2014) beschreiben die Bedeutung eines Traumaerlebens und die damit einhergehenden Auswirkungen als eine markante Erschütterung und ein damit verbundener Wendepunkt im Leben eines jungen UMA. Wo einst Halt und Vertrauen sowie Geborgenheit war, bestehen nun Unsicherheit und unverlässliche Strukturen. Bisherige Lebensqualitäten schwinden und verlieren an Bedeutung. (S. 35-36)

4.3 ZUSAMMENFASSUNG

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende flüchten aus Ländern, wo Krieg und Folter nicht nur aus den Geschichtsbüchern bekannt sind, sondern wo sie verschiedenste Formen von Gewalt entweder bereits selbst erfahren oder diese Ereignisse zumindest indirekt miterlebt haben, was bei den jungen Menschen verständlicherweise gravierende seelische Spuren hinterlässt. Sie sind unter teils lebensbedrohlichen Umständen alleine, ohne Familie oder Bezugsperson auf der Flucht, welche Monate bis Jahre andauern kann. Es zeigt sich, dass die Gründe der flüchtenden Minderjährigen sehr unterschiedlich sind, jedoch alle aus menschenunwürdigen Gründen ihr Herkunftsland verlassen und bereits in ihren jungen Jahren nach einem Leben in Würde streben. Ist die Flucht geschafft und das Ankunftsland erreicht, wirken neue belastende Faktoren auf die UMA ein. Diese Erlebnisse, ob im Herkunftsland oder erst im Ankunftsland, beeinflussen den psychischen Zustand sowie die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen enorm. Solch traumatische Ereignisse können eine Posttraumatische Belastungsstörung auslösen, wodurch versucht wird, die tiefe Verzweiflung durch wiederholtes erleben der Traumatisierung zu verarbeiten. Hierzu spielen verschiedene Faktoren und Formen der Traumatisierung eine Rolle, welche den Grad des Traumas bestimmen kann. Fakt ist, dass jedes Individuum unterschiedlich auf psychische Belastungen reagiert und diese somit auch nicht gleich stark ausgeprägt sein können. Dennoch zieht das Trauma nachhaltige und tiefe psychische Belastungen mit sich. Sich dessen bewusst zu sein, scheint den Autorinnen erforderlich, um die darauffolgenden Kapitel ausführen und Zusammenhänge herstellen zu können.

5 AUSWIRKUNGEN DER FLUCHT AUF DIE ENTWICKLUNG UND IDENTITÄTSFINDUNG

Im folgenden Kapitel sollen nun die wichtigsten Punkte der vorherigen Kapitel zusammengefasst sowie miteinander in Bezug gebracht werden. Die Autorinnen möchten aufzeigen, welche Auswirkungen die Flucht und die Unsicherheit über den Verbleib im Ankunftsland Schweiz auf die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden und deren Entwicklung haben können. Mit Hilfe dieses Kapitels wird die erste Hauptfragestellung beantwortet:

Welche Auswirkungen können die Fluchtsituation und der ungewisse Aufenthalt in der Schweiz auf die Entwicklung und Identitätsfindung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden haben?

Die Autorinnen wollen hierbei erwähnen, dass es sich um eine Zusammenstellung einer Literaturrecherche handelt und keine dieser Aussagen von ihnen persönlich erforscht wurde.

5.1 AUSWIRKUNGEN AUF DER FLUCHT

Schon während, wenn nicht bereits vor der Flucht ergeben sich für Kinder und Jugendliche aussergewöhnliche Umstände, welche ihre Entwicklung stark beeinflussen können. Im folgenden Unterkapitel werden mögliche Auswirkungen der Flucht auf die Entwicklung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden aufgezeigt.

5.1.1 Entwicklung und Identität

Wie bereits erwähnt, kann die Flucht einen Zwangscharakter haben, oder eine bewusste Entscheidung sein. Kinder und Jugendliche haben bereits im Herkunftsland Erfahrungen mit Krieg, Gewalt und Armut machen müssen. Diese Erfahrungen sowie die damit verbundene Flucht können als unvorhersehbare Lebensereignisse eingestuft werden. Wie sich solche Erfahrungen auf UMA auswirken, hängt einerseits von der Dauer dieser Belastungen ab, andererseits davon, wie diese Belastungen subjektiv bewertet werden oder in welchem Alter sich die Kinder und Jugendlichen befinden. Dennoch erleiden UMA nicht selten ein Trauma, sei dies durch die Kriegssituation im eigenen Land, mögliche Folter, den Verlust der Eltern oder die Flucht an und für sich. Solche Ereignisse können bei den Kindern und Jugendlichen enorme Ängste und Hilflosigkeit auslösen, welche die Selbstwirksamkeit eines Kindes oder eines Jugendlichen beeinflussen und somit auch deren Entwicklung. Wie im vierten Kapitel beschrieben, kommt es der Flucht wegen zu einem massiven Eingriff in die Lebensbiografie, die bereits erworbene Identität wird möglicherweise dekonstruiert. Es kann zu einer Störungsdiffusion kommen und das Selbstbild wird stark beeinflusst. Die nicht selten damit einhergehende Diagnose einer Posttraumatischen Belastungsstörung stört die Jugendlichen ebenfalls in ihrem Sein und kann ihnen ihre

Fähigkeit nehmen, adäquat auf weitere belastende Lebensereignisse zu reagieren. Das Auftreten vieler Risikofaktoren, in diesem Falle externe Faktoren wie Krieg- und Gewalterfahrungen, der Verlust der Eltern oder mangelnder Schutz und Sicherheit, sind krankheitsbegünstigende und entwicklungshemmende Merkmale, welche eine gesunde Entwicklung gefährden.

5.2 AUSWIRKUNGEN IM AUFENTHALTSLAND SCHWEIZ

Haben die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden die Flucht geschafft und ein neues Ankunftsland wie die Schweiz erreicht, erwartet sie selten Schutz und eine herzliche Willkommenskultur, die Jugendlichen durchlaufen erst ein langwieriges Asylverfahren. Welche Auswirkungen ein solches Verfahren und die anschliessende Unsicherheit über den Verbleib im Ankunftsland haben kann, soll das folgende Kapitel aufzeigen.

5.2.1 Entwicklung und Identität

Die vorliegende Arbeit handelt von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden im Alter von 16 Jahren bis hin zur Volljährigkeit, also von Jugendlichen in der sogenannten Adoleszenz. Wie bereits in Kapitel 3.2.1 aufgezeigt wurde, gibt es in diesem Entwicklungsalter gemäss Oerter & Dreher (2008) sowie Cassée (2010) unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, welche gelöst werden sollten. Aufgrund dessen, dass sich die UMA in einer aussergewöhnlichen Situation befinden, können sich bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben mögliche Schwierigkeiten ergeben.

Auswirkungen auf die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz

Gemäss dem von Cassée (2010) definierten sozialen und emotionalen Bereich der Entwicklung geht es unter anderem darum, sich mit den traditionellen Rollenzuschreibungen der Gesellschaft auseinanderzusetzen und seine Ausgestaltung dieser Rolle zu finden. Bei den UMA zeigt sich hierbei jedoch die Problematik der kulturellen Unterschiede. Je nach Herkunftsland können sich einerseits die altersspezifischen, aber auch die geschlechterspezifischen Anforderungen enorm von denen der Gesellschaft des Ankunftslandes unterscheiden. Daher müssen sich die Jugendlichen erneut mit der Rollenfindung auseinandersetzen, mangelnde Kenntnisse über die neue Kultur und Sprache erschweren diese Entwicklungsaufgabe jedoch enorm. Eine weitere Herausforderung im sozialen und emotionalen Bereich kann die Beziehung zu Gleichaltrigen darstellen. In der Adoleszenz nimmt die sogenannte Peergroup immer mehr die Stellung einer Bezugsperson ein, was zu einer fortlaufenden Ablösung der Eltern führt. Für die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden kann sich die Beziehung zu Gleichaltrigen jedoch als herausfordernd erweisen. Die Jugendlichen befinden sich, gemäss Eingrenzung dieser Arbeit, in einem stationären Setting, also einem Wohnheim für UMA. Dies bedeutet, dass die anderen Bewohnerinnen und Bewohner sich meist mit denselben Schwierigkeiten auseinandersetzen und wenig bis keine Orientierung und Stabilisierung bieten können. Um in Kontakt mit den Jugendlichen

des Ankunftslandes treten zu können, bedarf es entsprechenden Begegnungsmöglichkeiten sowie, zumindest zu Beginn des Aufenthalts, besseren sprachlichen Kenntnissen.

Im kognitiven Bereich der Entwicklung zeigen sich weitere Aufgaben, welche in der Adoleszenz bewältigt werden sollten. Die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen stellt ein wichtiger Bestandteil dieses Bereichs dar. Die UMA können hierbei in einen grossen Umbruch geraten, weil sie je nach Alter bereits im eigenen Land vertraute Werte und Normen entwickelt haben. Im Ankunftsland kann es daher zu einem Verlust der bereits gebildeten familiären, kulturellen und religiösen Wertvorstellungen kommen, wodurch eine erneute Auseinandersetzung mit sich stattfindet. Bei dem Treffen auf ein neues kulturelles und soziales Umfeld kann es gemäss Marcia (vgl. Weeber & Gögercin, 2014, S. 45) zu einem Übergang in die kritische Identität kommen. Auch Erikson (1965) erwähnt diese Rollenkonfusion, bei der die zuvor erarbeitete Identität ins Schwanken gerät. Die Entwicklung der eigenen Identität erweist sich sowohl nach früherem Verständnis, als auch nach aktuelleren Theorien, als eine der wesentlichen (Entwicklungs-)Aufgaben der Adoleszenz. Die persönlichen Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen scheinen jedoch in einem neuen kulturellen und sozialen Umfeld unnütz, auf ein soziales Netzwerk kann kaum zurückgegriffen werden und die sprachlichen Barrieren scheinen ohne Unterstützung kaum überwindbar. All dies hat einen enormen Einfluss auf die Identitätsentwicklung eines unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Die Jugendlichen müssen sich jedoch nicht nur mit ihren Wertvorstellungen auseinandersetzen, ein weiterer, wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung und der Rollenfindung basiert auf der schulischen und beruflichen (Weiter-)Entwicklung in der Adoleszenz. Auch hier sind die UMA einer Entwicklungsaufgabe unter erschwerten Bedingungen ausgesetzt. Je nach Herkunftsland weisen sie andere Schulkenntnisse auf oder haben möglicherweise gar nie eine Schule besucht, ganz abgesehen von den vorhandenen Sprachbarrieren. Weil die UMA im Ankunftsland meist keine Regelschule besuchen, wird eine weitere Integrationsmöglichkeit erschwert oder gar verhindert. Denn Hargasser (2014) erwähnt, dass die Schule ein hilfreiches Milieu darstellt, welches Informationen, Orientierung und Verarbeitungshilfe bietet und somit eine schnelle Wiederherstellung einer Alltagsstruktur ermöglichen kann (S. 99).

5.2.2 Fehlende Bezugspersonen

Eine der wesentlichsten Auswirkungen auf die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden, ist für die Autorinnen vorliegender Arbeit der Aspekt einer fehlenden Bezugsperson gleich nach der Ankunft in die Schweiz. Die Jugendlichen wurden bereits früh von ihren Eltern getrennt, sei dies in ihrem Herkunftsland oder möglicherweise erst auf der Flucht. Es zeigte sich in Kapitel 3.2.1 der Entwicklungsaufgaben, dass die Ablösung der Eltern zwar ein wichtiger Schritt in der Adoleszenz ist, diese sollte sich jedoch Schritt für Schritt ereignen, denn die Jugendlichen bleiben meist noch länger (finanziell) abhängig von den Eltern. Zudem verläuft diese Entwicklungsaufgabe parallel zum Aufbau von Beziehungen zu

Gleichaltrigen, welche neue Bezugspersonen darstellen. Dies ist bei UMA in der Schweiz nur erschwert möglich. Es zeigt sich, dass vor allem zu Beginn des Aufenthalts eine Bezugsperson fehlt. Zwar wird ihnen im Verfahren eine Vertrauensperson zugeteilt, diese ist jedoch mehr für rechtliche und administrative Belangen zuständig. Eine Möglichkeit für die Bezugspersonenarbeit bestünde im WUMA und der dort zuständigen sozialpädagogischen Bezugsperson. Auf diese Thematik wird jedoch im nächsten Kapitel genauer eingegangen.

5.2.3 Ungewissheit Rechtsstatus

Eine weitere Belastung für unbegleitete minderjährige Asylsuchende ist der unsichere Rechtsstatus und die damit verbundene Unsicherheit über den Verbleib in der Schweiz. Aufgrund ihres Rechtsstatus N können sie nur von geringer, meist materieller Sozialhilfe profitieren. Die Situation im Wohnheim kann je nach Kanton sehr unterschiedlich aussehen, dennoch kann gemäss den persönlichen Erfahrungen der Autorinnen nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen ein eigenes Zimmer haben. Die Privatsphäre und mögliche Rückzugsorte sind enorm eingeschränkt. Weiter werden Personen mit einem rechtlichem Status N keine bezahlten Integrationsmöglichkeiten vom Staat angeboten.

5.3 RESILIENZ

In den vorherigen Unterkapiteln wurde aufgezeigt, was mögliche Auswirkungen der Flucht und des unsicheren Rechtsstatus sein können. Ein weiterer zu beachtender Aspekt ist die Resilienz. Wie bereits erklärt, handelt es sich bei der Resilienz um die Fähigkeit eines Individuums, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen umgehen zu können – die psychische Widerstandsfähigkeit. Die Flucht, der unsichere Rechtsstatus im Ankunftsland, der Verlust von wichtigen Bezugspersonen, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben unter erschwerten Bedingungen sowie die erneute Auseinandersetzung mit der eigenen Identität im neuen Umfeld sind Situationen und Umstände, welche als risikoe erhöhende Gefährdungen für die Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen eingestuft werden dürfen. In diesem Lebensabschnitt der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden wirken demnach viele Risikofaktoren auf die Jugendlichen ein. Schutzfaktoren hingegen können nur wenige eruiert werden und diese sind, unter diesen Umständen wohl eher beim Jugendlichen selbst angesiedelt. Dennoch kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass sich alle diese Faktoren negativ auf die Jugendlichen und deren Entwicklung auswirken. Denn die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen kompetente, aktiv handelnde Menschen sind, die sich an die schwierige Situation der Flucht angepasst haben und diese durch Einsetzen von Ressourcen und Kompetenzen überlebt und bewältigt haben, gerät in den Hintergrund. Die UMA haben individuelle Schutzmechanismen, Bewältigungsstrategien und eine hohe Überlebenskompetenz entwickelt, welche

in der weiteren (sozialpädagogischen) Zusammenarbeit mit ihnen nicht ausser Acht gelassen werden darf.

5.4 ZUSAMMENFASSUNG

Unbegleitete minderjährige Asylsuchende sind vor, während und nach der Flucht aussergewöhnlichen Umständen ausgesetzt, welche sich nachhaltig auf ihre Entwicklung auswirken können. Nicht selten erkranken die Jugendlichen aufgrund eines erlebten Traumas auf der Flucht an einer Posttraumatischen Belastungsstörung. Im neuen Ankunftsland erwarten sie weitere Herausforderungen, wie die Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur, einer neuen Sprache oder den Entwicklungsaufgaben. Wie sich jedoch herauskristallisiert hat, erfolgt die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unter erschwerten Bedingungen. Kulturelle Unterschiede, mangelnde Kenntnisse der Sprache und fehlende Bezugspersonen stellen mehrere Herausforderungen für die UMA dar. Den Minderjährigen wirken enorm viele Risikofaktoren entgegen, dennoch kann nicht automatisch von einer Gefährdung ausgegangen werden. Denn die Kinder und Jugendlichen haben durch das Einsetzen von Ressourcen und Kompetenzen die schwierige Situation der Flucht überlebt und bewältigt, was auf enorme individuelle Schutzfaktoren zurückzuführen ist. Dies soll in der Zusammenarbeit mit den UMA beachtet und mitberücksichtigt werden.

6 DIE SOZIALPÄDAGOGIK UND IHRE KOMPETENZEN

Folgende Kapitel sollen einen Einblick in das Berufsfeld der Sozialpädagogik sowie deren Kompetenzen gewähren. Hierzu werden jeweils die Begriffsdefinitionen erläutert, um anschliessend auf das entsprechende Thema überzuleiten. Mit einer ersten Definition der Profession Soziale Arbeit wird auf eine differenziertere Definition des Berufsfeldes Sozialpädagogik übergeleitet, welche Raum für verschiedene Definitionen der Autorenschaft lassen soll. Der sozialpädagogische Auftrag sowie die dazugehörigen Aufgaben werden in einem nächsten Schritt beschrieben. Danach sollen die sozialpädagogischen Kompetenzen das Kapitel der Sozialpädagogik abrunden.

6.1 GEGENSTAND DER PROFESSION SOZIALE ARBEIT

Gemäss Husi & Villiger (2012) lässt sich die Profession Soziale Arbeit international geltend definieren, woran sich auch der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz richtet. Gegenstand der Sozialen Arbeit ist, den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen und die Ermächtigung von Menschen zu fördern und deren Wohlbefinden zu ermöglichen und anzukurbeln. Die Profession Soziale Arbeit stützt sich auf die Theorien des menschlichen Verhaltens sowie auf die Theorien der sozialen Systeme und setzt sich im professionellen Handeln damit auseinander. Soziale Arbeit wirkt und vermittelt an diesen Stellen und Orten, wo Menschen in Gruppen oder als Individuen mit ihrem sozialen Umfeld aufeinander treffen und mitwirken. (S. 25) Des Weiteren plädiert die Soziale Arbeit laut Hans Thiersch (2006) darauf, als Profession verstanden zu werden, welche die soziale Gerechtigkeit als Interpretation von Gerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit anstrebt, mit dem Ziel Lebens- und Partizipationschancen zu gewähren (S. 34). Wie auch im eben genannten Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz von AvenirSocial (2010) definiert ist, sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental (S. 11). Es handelt sich bei der Sozialen Arbeit demnach um eine Menschenrechtsprofession, welche die Grundsätze der Menschenwürde und Menschenrechte sowie die der sozialen Gerechtigkeit achtet und dementsprechend agiert.

Die Soziale Arbeit lässt sich gemäss dem Verständnis der Hochschule Luzern in drei verschiedene Berufsfelder unterteilen. Die drei Berufsfelder unterscheiden sich in ihren Tätigkeiten und Funktionen, dennoch gibt es Überschneidungen und Gemeinsamkeiten der Disziplinen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation, welche allesamt dem Gegenstand der Profession Soziale Arbeit gerecht werden. In dem später folgenden Kapitel 6.4.2 werden die Differenzierungen der verschiedenen Berufsfelder anhand einer Tabelle veranschaulicht.

6.2 BEGRIFFSDEFINITION SOZIALPÄDAGOGIK

Christina Köpp & Sascha Neumann (2003) beschreiben die Sozialpädagogik oder das sozialpädagogische Handeln als objektbezogen auf institutionalisierte Handlungsfelder und als zusammenhangsbezogen auf pädagogische Denkformen, welche darauf bedacht sind, die pädagogische Arbeit und Vermittlung von konflikthaften Sachverhalte von Individuum, Gesellschaft und dessen Umfeld zu zentralisieren (S. 21).

In Husis & Villigers (2012) theoretischen Reflexionen und Forschungsergebnissen zur Differenzierung Sozialer Arbeit lässt sich die Sozialpädagogik durch die Abgrenzung von Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation wie folgt erklären und bestimmen. Die Sozialpädagogik legt ihren Fokus in der Arbeit mit Menschen auf die Begleitung, Betreuung und Unterstützung des Menschen im Wohnsetting, wie etwa in Heimen und Wohnhäuser. Dort wird die Klientel meist über einen längeren Zeitraum begleitet. Die Klientel soll befähigt werden, in ihrem Alltag und in der Gesellschaft teilnehmen zu können und möglichst selbstbestimmt zu bestehen, indem Strukturen und ein Umfeld geschaffen werden, wo ihre Entwicklung ermöglicht und gefördert werden kann. In der Sozialpädagogik besteht eine intensive Zusammenarbeit mit der Klientel, weshalb ein professioneller Umgang mit Nähe und Distanz sowie Reflexionsfähigkeit zum pädagogischen Alltag gehören. Häufig gehören Kinder und Jugendliche zu dieser entsprechenden Klientel, wodurch ein weiterer Schwerpunkt der Sozialpädagogik auf Erziehung und Bildung gesetzt werden kann und muss. (S. 69-71)

6.3 AUFTRAG UND AUFGABEN DER SOZIALPÄDAGOGIK

Folgend wird nun der sozialpädagogische Auftrag sowie die dazugehörigen Aufgaben beschrieben und erläutert. Im ersten Abschnitt wird der allgemeine Auftrag der Sozialen Arbeit anhand des Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz aufgezeigt und anschliessend einige Faktoren des sozialpädagogischen Auftrages beleuchtet. Im nächsten Abschnitt wird ein Überblick zu den verschiedenen sozialpädagogischen Aufgaben geboten.

6.3.1 Auftrag

Im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz von AvenirSocial (2010) werden die Grundsätze und -werte sowie die Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit Schweiz determiniert. Der Auftrag der Sozialen Arbeit und somit auch des Berufsfeldes Sozialpädagogik besteht nebst anderen Aspekten bei der sozialen Integration. Es wird darauf abgezielt, dass Menschen gegenseitig auf ihr soziales Umfeld einwirken und dieses unterstützen, dass eine soziale Integration angestrebt und gefördert werden kann. (S. 6)

Der Auftrag der Sozialpädagogik kann je nach Arbeitsfeld variieren, im weiteren Verlauf gehen die Autorinnen beim sozialpädagogischen Auftrag in der vorliegender Arbeit vom stationären Setting, dem Heimwesen mit Kindern und Jugendlichen aus. Laut Annegret Wigger (2005) beschreibt der Auftrag des stationären Settings der Kinder- und Jugendheime die pädagogischen, schulischen und therapeutischen

Bereiche. Im geschlossenen Heimwesen folgen die Bereiche der Krisenintervention sowie die der Massnahmenabklärungen. (S. 54) Hierzu möchten die Autorinnen anmerken, dass dem Setting der geschlossenen Einrichtungen in vorliegender Thematik keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, im Gegensatz zum offenen stationären Setting, welches oben beschriebene Bereiche umfasst. Wigger (2005) sieht den sozialpädagogischen alltäglichen Auftrag im stationären Setting bei der Re-Aktiven Präsenz vor Ort und dem sogenannten Trainieren fürs Leben oder Leben fürs Training.

Re-Aktive Präsenz vor Ort

Das stationäre Setting in Kinder- und Jugendwohnheimen bedarf einer ständigen Begleitung und Betreuung der jungen Menschen. Die Fachpersonen sind während Werktagen, Wochenenden und Feiertagen 24 Stunden in wechselnder Präsenz für die Klientel erreichbar. Diese Re-Aktive Präsenz kann und soll als eigenständige Leistung betrachtet werden, welche die Erzeugung eines strukturierten und angemessenen Tagesablaufs für die Klientel ermöglicht. Die zwei Unterkategorien, das fürsorgliche Strukturieren und das alltägliche Regulieren im Heimalltag mit den Kindern und Jugendlichen, zeichnen die Leistung der Re-Aktiven Präsenz aus. (ebd., S. 54-57)

Trainieren fürs Leben oder Leben fürs Training

Dieses von Wigger (2005) definierte Training strebt die Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen an, welche seitens der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen veranlasst werden soll. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sollen bewegt werden, um die verschiedenen Kompetenzbereiche, das Werte- und Normenverständnis sowie die individuellen Zukunftsperspektiven der Klientel zu fördern. (S. 69)

6.3.2 Aufgaben

Weeber & Gögercin (2014) beschreiben sozialpädagogische Aufgaben und deren Handlungen, insbesondere in der Arbeit mit UMA, anhand eines spiralförmigen Phasen-Verlaufs der sozialpädagogischen Intervention. Dieser Phasenverlauf soll nun in verkürzter Form beschrieben werden (S. 70-82):

1. Erstgespräch

Der Erstkontakt zwischen Fachperson und Klientel ist elementar für den Sicherheits- und Vertrauensaufbau in der Fachperson-Klientel-Beziehung. Ein adäquates Setting, Diskretion, Mandatsabklärung, Ressourcenerhebung, Festlegung von physischen und psychischen Grenzen sowie Zielformulierung. All dies sind Faktoren, welche die Stärkung der professionellen Beziehung zwischen Klientel und Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge unterstützt und fördert.

2. Kennenlernphase

Ritualisierungen, welche die UMA willkommen heissen lassen, übermitteln ein Gefühl des Ankommens, bauen die sozialen Ressourcen aus und fördern die Stabilisierung des Einzelnen. Ferner unterstützt diese Phase die Selbst- und Fremdeinschätzung des UMA ein adäquat erschlossenes Umfeld für den jungen Menschen.

3. Zweitgespräch

Ein Zweitgespräch, welches in der Regel 14 Tage nach dem Erstgespräch erfolgt, soll Raum für Revision und Reflexion ermöglichen. Die bisherigen Phasen werden gemeinsam besprochen und reflektiert, dabei werden weitere Facetten der neuen Umgebung und Umwelt ins Auge gefasst und erörtert.

4. Orientierungs- und Partizipationsphase

Im stationären Setting kommt es bei Neuzugängen folglich zu Veränderungsprozessen und Rollenfindungen. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit soll diese Verfahren leiten und unterstützen, um Ausgrenzungen zu verhindern sowie Aushandlungs- und Partizipationsprozesse zu ermöglichen.

5. Stabilisierungs- und Eingliederungsphase

Regelmässige Gespräche sowie die Revision und Reflexion der Zusammenarbeit lassen Raum für Überprüfungen der bisherigen Phasen mit allfälligen Anpassungen und dienen der Stabilisierung und Eingliederung des UMA. Zur Berücksichtigung gilt, dass es bei Überforderung des UMA eine Phase rückwärtsgehen kann.

Um einer praxisnahen Konklusion bezüglich Auftrag und Aufgaben der Sozialpädagogik zu folgen, haben sich die Autorinnen mit aktuellen Stellenbeschreibungen im stationären Setting der Kinder- und Jugendarbeit, unter anderem auch mit UMA, auseinandergesetzt. Im Auftrag wird unabhängig voneinander vor allem die interdisziplinäre Zusammenarbeit, sei es mit Lehrpersonen, Psychologinnen und Psychologen oder Fachpersonen der Heilpädagogik erwähnt. Die Gestaltung und individuelle (Entwicklungs-)Förderung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen scheint ebenfalls in diesem Kontext zum sozialpädagogischen Auftrag zu gehören. Insbesondere in der Arbeit mit UMA wird hierbei die Sicherstellung des Wohls der Klientel erwähnt sowie die Ermöglichung einer gesunden Entwicklung mit dem Ziel der Förderung der Selbständigkeit und der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit. Bei den Aufgaben der Stellenbeschreibungen finden sich vor allem die fallführende Bezugspersonenarbeit, Elternarbeit (wobei diese bei UMA ausgeschlossen ist) sowie Kenntnisse und Anwendung von sozialpädagogischen Methoden wieder. Auch bei den Aufgaben ergänzen sich die Stellenbeschreibungen im Kontext mit UMA durch interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen sowie die daraus schliessende erwartete kommunikative Fähigkeit der Fachpersonen.

6.4 KOMPETENZEN DER SOZIALPÄDAGOGIK

Im folgenden Kapitel werden die sozialpädagogischen Kompetenzen aufgeführt. Zu Beginn folgt hierzu erneut eine Begriffsdefinition der Kompetenz, um anschliessend mit dem aufgeführten Kompetenzverständnis die Kompetenzen der Sozialen Arbeit, spezifiziert die der Sozialpädagogik zu erläutern. Es soll somit aufgezeigt werden, was die Sozialpädagogik als Berufsfeld der Sozialen Arbeit auszeichnet und welchen Tätigkeiten sie in der Praxis nachgeht.

6.4.1 Begriffsdefinition Kompetenz

Wie bereits früher beschrieben, definiert Kitty Cassée (2010) die Kompetenz als eine Ressource oder die Verfügung von Ressourcen, welche kognitiv, emotional und motorisch zur Verfügung und Anwendung stehen. Diese Fähigkeiten sollen in spezifischen konkreten sozialen Situationen nachhaltig und adäquat angewendet und von der sozialen Umwelt als angemessen empfunden werden. Die Verfügung über solche Kompetenzen versteht sich als Fähigkeit, Aufgaben im Alltag bewusst anzuerkennen und entsprechend zu meistern. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass das sogenannte adäquate Reagieren oder Verhalten auf konkrete Situationen nicht objektiv zu beurteilen ist. Vielmehr lässt sich dies durch die Werte und Normen sowie die Gesellschaftserwartungen der sozialen Umgebung messen. Die Bemessung des angemessenen Verhaltens ist also individuell mit der jeweiligen Position und Rolle des betroffenen Individuums zu beurteilen. (S. 29)

Der Kompetenzbegriff lässt sich wie folgt weiter ausdifferenzieren oder aufteilen (ebd., S. 33):

- die Sozialkompetenz, welche den konstruktiven Umgang mit anderen Menschen meint
- die Selbstkompetenz, welche die reflexive Distanznahme zur eigenen Person meint
- die Fachkompetenz³, welche das grundlegende Wissen sowie Kenntnisse und die elementaren Fertigkeiten im privaten und beruflichen Leben meint

6.4.2 Sozialpädagogische Kompetenzen

Wie weiter oben in diesem Kapitel beschrieben, sollen in diesem Abschnitt die Kompetenzen der drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit erläutert werden. Es hat sich gezeigt, dass die Gliederung der Kompetenzdimensionen je nach Autorinnen oder Autoren voneinander abweichen kann (vgl. Cassée, 2010). Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit halten sich bei der Aufteilung der Kompetenzen an Husis & Villigers (2012) Methodenkompetenz, Fachkompetenz und Sozial- und Selbstkompetenz, weil dies an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit so vermittelt und gelehrt wird.

³ Kitty Cassée (2010) zählt die methodischen Kompetenzen zu der Fachkompetenz, wobei andere Autorinnen und Autoren die Methodenkompetenz als vierte Dimension der Kompetenz ansehen.

Kompetenzen der Sozialen Arbeit

	Sozialarbeit	Sozialpädagogik	Soziokulturelle Animation
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelberatung • Mediation • Netzwerkarbeit • Triage • Konzeptualisierung • Berichte schreiben • Projekte • Administrative Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Methoden • Gruppenarbeit • Alltagsbegleitung auf Entwicklung hin zielgerichtet bewerkstelligen 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektmanagement • Partizipation • Empowerment • Gemeinwesenarbeit • Konferenzen • Zukunftswerkstätten
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Recht und Betriebswirtschaft • Umgang mit Unfreiwilligkeit • Öffentliche Verwaltung • Sozialpolitik 	<ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Wissen • Entwicklungspsychologie • Bildungsprozesse • Elternarbeit • Behinderung • Alltagsbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Milieus • Gruppen • Umfeldanalyse • Politik
Sozial- und Selbstkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Selbstreflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung • Macht und Ohnmacht 	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Selbstorganisation

Tabelle 1: Kompetenzunterschiede nach Berufsprofil der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung auf der Basis von Husi & Villiger, 2012, S. 80)

Wie in der obigen Tabelle ersichtlich ist, unterscheiden sich die Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation der Sozialen Arbeit in ihren Kompetenzen. Bei den Methodenkompetenzen zeigt sich, dass die Sozialpädagogik vor allem Langzeit-Klientel zukommt und sich deshalb auf das Beraten, Begleiten und Unterstützen in ihrem Alltag wendet. Solche pädagogischen Methoden werden in der Sozialpädagogik sowohl mit Einzelpersonen als auch mit Gruppen angewendet. Bei den Fachkompetenzen grenzt sich die Sozialpädagogik durch das Wissen im pädagogischen und entwicklungspsychologischen Bereich von den zwei anderen Berufsfeldern ab. Kenntnisse über Bildungsprozesse, Elternarbeit, Behinderung und Alltagsbewältigung bestehen stets mit dem Fokus, der Klientel Partizipation und Selbstbestimmung zu ermöglichen. Bei den Sozial- und Selbstkompetenzen zeigt sich, dass im sozialpädagogischen Berufsfeld vor allem die Abgrenzung eine wesentliche Verantwortung im Alltag des sozialpädagogischen Handelns darstellt. Wie bereits erwähnt,

arbeiten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit Langzeit-Klientel. Dies bringt eine enge und nahe Zusammenarbeit mit sich, was zu kritischen Machtverhältnissen zwischen den Fachpersonen und der Klientel führen kann. Deshalb bedarf es eines professionellen Umgangs mit Nähe und Distanz und einer hohen Reflexionsfähigkeit der Fachpersonen.

Weiterführende kulturelle sozialpädagogische Kompetenzen

Weeber & Gögercin (2014) erwähnen im Zusammenhang des sozialpädagogischen Handelns mit zugezogenen Menschen, unter anderem auch Flüchtlingen, die Fähigkeit, flexible und vielleicht auch ungewohnte Wege zu gehen. Dabei soll der Fokus auf die migrationsspezifische Bewältigungsthematik gerichtet werden. Demnach soll vorerst weniger Aufmerksamkeit auf den Zugehörigkeitsdiskurs gesetzt werden, also auf die Integration, um dem betroffenen Individuum für selbst entwickelte Bewältigungsstrategien Zeit und Raum zu lassen. Somit können kulturelle Verschiedenheiten geschützt und bewahrt werden. Die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sollen parallel zur Bewältigungsthematik eine gewisse Flexibilität und Offenheit für die zugezogene Person zeigen, damit eine natürliche und authentische Anpassung an neue Lebensformen geschehen kann. Ein solch sozialpädagogisches Handeln befähigt die Klientel, die Grenze zwischen Herkunftsland und Ankunftsland sowie deren Kulturen eigenmächtig zu durchbrechen und miteinander zu vereinbaren. Damit die gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden kann, sind selbstreflexivehaltungsfragen sowie die vernetzte Ressourcennutzung in der sozialpädagogischen Praxis unabdingbar. (S. 50-52)

Nachfolgendes Kapitel beschreibt nun differenziert die kulturellen Kompetenzen in der Sozialpädagogik, um weitere Kompetenzen der Sozialpädagogik in der Praxis mit Flüchtlingen aufzuführen sowie ein Augenmerk auf ergänzende sozialpädagogische Kompetenzen zu setzen.

6.4.3 Interkulturalität und Transkulturalität

Über die Diskussion der Interkulturalität und Transkulturalität sowie deren Kompetenzen ist eine breite Auswahl an Literatur vorhanden. Vor allem zum Thema der interkulturellen Kompetenz lässt sich einiges an Literatur finden. Die Autorinnen und Autoren der untersuchten Literatur scheinen sich im Grossen und Ganzen einig zu sein, was interkulturelle Kompetenz meint und wie diese im pädagogischen Alltag eingesetzt werden muss. Zum Thema Transkulturalität gibt es in der Literaturrecherche ein weniger breites Angebot anzutreffen, dennoch genügte es, im Rahmen der zu bearbeitenden Themen ein vertieftes Verständnis zu diesem Begriff zu erlangen. Den Autorinnen der vorliegenden Arbeit wurde ersichtlich, dass die transkulturelle Kompetenz oft im Zusammenhang mit pflegerischen Aspekten genannt wird und die interkulturelle Kompetenz im sozialen Kontext erwähnt wird. Dennoch scheint den Autorinnen die Bedeutung beider Begriffe zentral für die sozialpädagogische Arbeit, wobei oder gerade weil sich die Begriffe nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Die Diskussion scheint teils eher unübersichtlich, da kein einheitlicher Konsens der beiden Begriffe zu erkennen ist. Um diese

zentralen Begriffe der Sozialpädagogik im Zusammenhang mit UMA zu bündeln und die Relevanz hervorzuheben, werden die beide Begriffe folgend nun einzeln definiert und erklärt. So soll im Anschluss die Gemeinsamkeiten und Abweichungen der beiden Begriffe benannt sowie die Bedeutsamkeit für die sozialpädagogischen Kompetenzen hervorgehoben werden. Eine kurze Einführung in den Kulturbegriff ermöglicht ein einheitliches Verständnis für die weiterführenden Kapitel.

6.4.3.1 Kultur

Der Kulturbegriff kommt vom Lateinischen *cultura*, was als Land bebauen verstanden wird. Der neu geprägte Begriff der Kultur ist von Ethnologen und Anthroposophen geprägt und wird als eine Lebensform in einer Gesellschaft gesehen, die durch materielle und nicht materielle Aspekte geführt wird. (Galina Koptelzewa, 2004, S. 55)

Kultur ist eine Kennzeichnung von vielen verschiedenen, und nicht einzeln zugeordneten, Eigenschaften des Menschen und seiner Umwelt. Alter, Geschlecht, Generation, etc. werden berücksichtigt und auf Zuschreibungen oder Abgrenzungen wird beim Kulturverständnis (vor allem in der Sozialen Arbeit) verzichtet. (Veronika Fischer, 2005, S. 34)

6.4.3.2 Transkultur

Laut Dagmar Domenig (2001) will die Transkulturalität den Übergang des bestehenden sowie des neuen Verständnisses von Kulturen aufgreifen und miteinander verbinden. Hier kann also auch die Rede von einem Übergangsprozess der Kulturen sein, welcher den Wandel von einem alten in ein neues Paradigma symbolisiert. Um Transkulturalität zu erleben, soll ein Perspektivenwechsel gewohnter und neuer Dinge zugelassen und erlaubt werden. Somit ermöglicht man sich neue Differenzierungen und Kenntnisse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, welche bisherige Barrieren durchbrechen können. (S. 35-36)

Transkulturalität in der Praxis / transkulturelle Kompetenz

Um Transkulturalität im pädagogischen Alltag zu gewähren, benötigt es laut Domenig (2001) eine möglichst adäquate situations- und kontextabhängige Anpassung in der Zusammenarbeit mit der Klientel. Hierzu zählt man zum Beispiel die Flexibilität im Umgang den Methodenkompetenzen oder in Bezug auf die Kommunikation und die Beziehungsgestaltung. Um die Beziehungsgestaltung im Praxisalltag zu gewähren, bedarf es seitens der Fachpersonen an Empathie sowie an ernsthaftem Interesse der Lebensgeschichte der migrierenden oder flüchtenden Person. Um die Voraussetzungen der transkulturellen Kompetenz zu erfüllen, ist die Selbstreflexion allgegenwärtig. Die Auseinandersetzung mit sich selbst sowie das Erkennen und Zugestehen eigener Vorurteile und Stereotypisierungen soll eine möglichst neutrale und unvoreingenommene Zusammenarbeit mit kulturell anders geprägten Menschen ermöglichen. Die Hinterfragung eigener Wert- und Normvorstellungen lässt die Relativierung dieser Vorstellungen zu und ermöglicht das Bewusstsein

sowie das Erkennen neuer und vieler verschiedenen Möglichkeiten der kulturellen Kompetenzen in der sozialen Praxis. (S. 36-39)

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass transkulturelle Kompetenz eine Fähigkeit ist, welche eigene und sogenannte fremde Lebensweisen und Lebensvorstellungen in verschiedenen Situationen anerkennt und versteht, um adäquate Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und anzuwenden. Auch das Schweizerische Rote Kreuz (SRK) (2010) beschreibt in ihrem Weiterbildungsangebot Transkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit, sich reflexiv mit den eigenen sozialen Hintergründen auseinandersetzen zu können und die daraus ergebenden Einflüsse auf die Interaktion und den Umgang mit Migrantinnen und Migranten oder eben UMA zu erkennen (S. 105).

6.4.3.3 Interkultur

Interkulturelles Handeln meint laut Veronika Fischer (2005) einen individuellen Wertehintergrund einer Person, welcher durch die persönliche Haltung und Einstellung entwickelt wird, also kein angeeignetes vorgegebenes Instrument mit entsprechenden Mitteln, welche in passenden Situationen nach Schema F angewendet werden können. Die Entwicklung der Interkulturalität scheint ein ständiger Prozess zu sein, welcher sich an die laufenden Veränderungen der gesellschaftlichen Realität orientiert und anpasst. (S. 34)

Interkulturalität in der Praxis / interkulturelle Kompetenz

Von Balluseck (2003) erwähnt in der Zusammenarbeit mit jungen Flüchtlingen und der sogenannten Fremde der Flüchtlinge die interkulturelle Kompetenz. Um den Flüchtlingen unvoreingenommen zu begegnen, braucht es die Fähigkeit, zwischen den anderen und den eigenen Vorstellungen vermitteln und die eigenen Normen bewahren zu können. Solche Kompetenzen können die Toleranz sowie der Respekt der Andersartigkeit und der Verzicht auf Zuschreibung aufgrund einer bestimmten ethnischen Zugehörigkeit sein. Es geht in der Interkulturellen Kompetenz darum, von beiden Normvorstellungen eine gewisse Distanz zu erlangen, um Hilfestellung und deren Möglichkeiten zu entwickeln. Gemischte Arbeitsteams, welche von regelmässigen kollegialen Beratungen profitieren, können die Leistungen der Interkulturellen Kompetenz besonders erfolgreich machen. (S. 167-168)

Bei der interkulturellen Kompetenz handelt es sich laut Fischer (2005) um eine soziale Kompetenz oder eine Beziehungskompetenz. Zur Anwendung der essentiellen Teilkompetenzen, der Interaktion und der Kommunikation kommt es, sobald Fachpersonen (mit oder ohne Migrationshintergrund) entsprechend sensibilisiert auf Klientel mit Migrationshintergrund treffen und mit ihr zusammenarbeiten. Die interkulturelle Kompetenz ergibt sich aus verschiedenen Teilkompetenzen, welche aus kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Faktoren bestehen und basiert auf dem Werteverständnis, der Gemeinsamkeit in der Gesellschaft. (S. 35-37) Interkulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation der beruflichen Fähigkeit der Sozialen Arbeit, welche das Reflektieren der eigenen Werte- und

Normvorstellungen beinhaltet und das eigene Verhalten und Handeln kritisch hinterfragt (ebd., S. 49). Auch Koptelzewa (2004) beschreibt die interkulturelle Kompetenz in der Praxis als die Fähigkeit, eigenreflexiv die kulturellen Vorstellungen und Erwartungen kennen und durch Empathie die Gefühlslage der Klientel erkennen und nachzuvollziehen zu können. Andere kulturelle Vorstellungen werden zugelassen und akzeptiert, was wiederum eine Vertrauensbasis in der Zusammenarbeit ermöglichen kann und einen kultursensiblen Umgang miteinander zulässt. (S. 86) Die Zusammenarbeit mit der Klientel in der Praxis ermöglicht des Weiteren, laut Ioanna Zacharaki (2005), den Zugang zu unterschiedlichen, wechselseitigen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und somit die Begegnung mit unterschiedlichen individuellen kulturellen Prägungen (S. 175).

Das Verständnis von diversen Kulturhintergründen soll, laut Koptelzewa (2004), die aus der Kultur herausgehenden spezifischen Verhaltens- und Handlungsmuster öffnen, wodurch den Professionellen auch die Möglichkeit geboten wird, die Gründe des individuellen Verhaltens ihrer Klientel zu deuten (S. 64-65).

Es ist viel Unterschiedliches, aber auch Gemeinsames über die Interkulturelle Kompetenz in der Literatur zu lesen, wobei die Autorinnen, angelehnt an Koptelzewa (2004), die Gemeinsamkeiten in drei Merkmale unterteilen, um einen zusammenfassenden Überblick zu schaffen (S. 65):

- Persönlichkeitsmerkmale wie Empathie, Toleranz und Unvoreingenommenheit
- kognitive Merkmale wie Bewusstsein der kulturellen Unterschiede, der Normen und Werte und Kenntnisse der eigenen und fremden Kulturen
- soziale Kompetenzen wie Sprachfertigkeiten, Fähigkeit zum Beziehungsaufbau und selbstreflektier Umgang

Interkulturelle Kompetenz meint demnach, dass in der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und Klientel ein gegenseitiger unvoreingenommener und respektvoller Umgang bestehen soll und die Klientel in ihrer Entwicklung gestützt und unterstützt wird. Die Individualität und die Kultur der Individuen soll anerkannt, respektiert und die Diversität der Kulturen ebenfalls wahrgenommen und geschätzt werden.

6.4.3.4 Vergleich Transkultur und Interkultur

Wie bereits erwähnt, zeigt sich die Diskussion über die beiden Begriffe als wenig übersichtlich und schwer voneinander abzugrenzen. Dennoch soll folgend ein kurzer Vergleich der Transkulturalität und Interkulturalität gemacht werden, um im Anschluss relevante Schlüsse für die sozialpädagogische Arbeit mit UMA ziehen zu können.

Die Transkulturalität zeichnet sich vor allem, wie der Begriff *Trans* bereits aussagt, durch das Aufgreifen und Verbinden des individuell bestehenden und neuen Verständnisses des Kulturbegriffs aus. Dieser

Prozess des individuell bestehenden und des neuen Wissens des Kulturbegriffes wird als sogenannter Übergangsprozess beschrieben, welcher einen Perspektivenwechsel gewohnter und neuer Dinge zulassen und somit auch das Erreichen neuer Kenntnisse ermöglichen soll. Die Interkulturalität definiert sich durch einen bereits persönlichen Wertehintergrund, worin sich eine individuelle Haltung entwickelt. Dies ist ein laufender Prozess, der durch die gesellschaftliche Realität geprägt wird. Hier ist demnach die Rede von einem individuellen und einem der gesellschaftlich angepassten Prozess des Kulturverständnisses, wobei bei der Transkulturalität von einem individuellen Übergangsprozess die Rede ist, welcher sich von der Verschmelzung von alten und neuen Eindrücken des Kulturverständnisses entwickelt. Domenig (2001) beschreibt diese Abgrenzung wie folgt: Interkulturalität geht von Kulturen aus, welche auf- oder nebeneinander und zwischeneinander existieren und Kulturen zusammenstossen können. Die Transkulturalität hingegen geht über Grenzen hinaus und hindurch und beschränkt sich nicht nur auf das kulturell Hinausgehende, sondern eben auch über das Hindurchgehende und das Vermischende. (S. 35)

Die transkulturellen und interkulturellen Kompetenzen zeichnen sich durch ihre Ähnlichkeit wie Empathie, Interesse, Unvoreingenommenheit und Selbstreflexion aus, wobei die Selbstreflexion bei den transkulturellen Kompetenzen als Hauptkompetenz genannt wird und die interkulturellen Kompetenzen sich vor allem durch die Interaktion und Kommunikation auszeichnen. Bei beiden Kompetenzen geht es jedoch um das Hinterfragen der eigenen Wert- und Normvorstellungen, um das Verständnis von anderen Kulturen zu öffnen und diese zulassen, akzeptieren und schätzen zu lernen.

Aufgrund der nicht eindeutigen Unterscheidung der transkulturellen und interkulturellen Kompetenzen können und wollen sich die Autorinnen nicht für eine bestimmte, sogenannt richtige Kompetenz für die sozialpädagogische Flüchtlingsarbeit entscheiden. Vielmehr soll es darum gehen, dass sich die Fachpersonen sowie die sozialen Organisationen dieser Begriffe bewusst sind und diese Kompetenzen im pädagogischen Alltag erlangt und eingesetzt werden. Hierzu ist eine differenzierte Vertiefung mit den Begriffen Voraussetzung, was Weiterbildungen und regelmässige kollegiale Beratung im pädagogischen Setting bedingt. Die Aneignung solcher Kompetenzen führt in der Arbeit mit UMA zu gegenseitigem Respekt und erleichtert den Beziehungsaufbau sowie deren Gestaltung. Ferner kann den jungen Flüchtlingen die Schweizer Kultur nähergebracht werden, was wiederum ein Schritt in eine gelingende Integration ermöglichen kann. Auch die Fachpersonen können und sollen fremde Kulturen kennenlernen und von diesen profitieren, was das Erreichen von neuen Möglichkeiten der kulturellen Kompetenzen in der sozialen Praxis ermöglicht und zu einem erfolgreichen Handeln in der Zusammenarbeit mit den UMA führt. Es kann förderlich sein, wenn die Fachpersonen sich über aktuelle politische und gesellschaftliche Debatten informieren und sich entsprechend miteinander austauschen. Die Kenntnis sowie der Besitz und die Umsetzung der eben beschriebenen Kompetenzen sehen die Autorinnen als ein wesentliches Qualitätsmerkmal einer Organisation und deren Fachpersonen, um

dem professionellen Handeln in der sozialpädagogischen Praxis mit Migrantinnen und Migranten sowie mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden gerecht zu werden.

6.5 ZUSAMMENFASSUNG

Die Soziale Arbeit möchte Menschen in ihrer Autonomie ermächtigen und fördern sowie deren Wohlbefinden ermöglichen, stets mit dem Bewusstsein des sozialen Wandels und der Beachtung von Menschenrechten sowie der sozialen Gerechtigkeit.

Die Soziale Arbeit wird in drei Berufsfelder unterteilt: die Sozialarbeit, die Soziokulturellen Animation sowie die Sozialpädagogik. Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf Letztere, die Studienrichtung der Autorinnen. Die Sozialpädagogik befasst sich mit der Begleitung, Betreuung und Unterstützung von Menschen. Dabei liegt der Auftrag in der Befähigung dieser Menschen zur Selbstbestimmung sowie Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, indem die Entwicklung des Individuums gefördert wird. Dazu gehören im stationären Setting Aufgaben wie Gespräche, welche Orientierung, Partizipation und Stabilisierung bieten und schliesslich zur Eingliederung in das gesellschaftliche Leben beitragen sollen. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, bedarf es gewissen Kompetenzen, die sogenannten Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen. Darunter zählen pädagogisches Wissen, Kenntnisse über die Entwicklung, Alltagsbewältigung, das Bewusstsein über die Balance zwischen der Nähe und Distanz, aber auch die für diese Arbeit relevanten interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen, worunter Empathie, Interesse und Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstreflexion gehören.

7 DIE BEZUGSPERSONENARBEIT MIT UNBEGLEITETEN MINDERJÄHRIGEN ASYLSUCHENDEN

Folgendes Kapitel beschreibt die Bezugspersonenarbeit im sozialpädagogischen Kontext. Auftrag und Aufgaben der Bezugspersonenarbeit werden hierzu ebenfalls erklärt. Darüber hinaus wird ein weiterführender Einblick in die bezugspersonenarbeitsbezogene Aufgaben und Kompetenzen gemacht. Anschliessend wollen die Autorinnen die aktuellen, von der Schweizerischen Stiftung des Internationalen Sozialdienstes SSIS erarbeiteten Betreuungsetappen zur Begleitung von UMA vorstellen und aufzeigen.

7.1 BEGRIFFSDEFINITION BEZUGSPERSONENARBEIT

Für die Bezugspersonenarbeit lassen sich in der Literatur verschiedene Begriffe finden. Die Autorinnen wählen in vorliegender Arbeit den Begriff Bezugspersonenarbeit und betreffend auf die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die sogenannte Bezugsperson.

Die Bezugspersonenarbeit in der Sozialpädagogik stellt der Klientel eine Fachperson zur Verfügung, die ihre Ansprech- und Kontaktperson ist und neben dem spezifischen Fallwissen auch in psychosozialen Angelegenheiten der Klientel zur Seite steht. Wie intensiv die Betreuung und Begleitung der Klientel ist, hängt von deren individuellen Bedürfnissen und Notwendigkeiten ab. Es ist wichtig, dass die Bezugsperson regelmässige Gespräche mit der Klientel arrangiert und eine aufmerksame und vertrauensvolle Haltung wahrnimmt. Im Rahmen der Beziehungsgestaltung zwischen Fachperson, insbesondere zugewiesene Bezugsperson und Klientel, ist ein respektvoller sowie transparenter Umgang fundamental. (Weeber & Gögercin, 2014, S. 82-83)

Winfried Noack (2001) erwähnt bei dieser Thematik die Einflussnahme der Bezugsperson bezüglich der Normenbildung. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen vermitteln Bezugspersonen eine bedeutsame Rolle betreffend des Gesellschafts- und Kulturverständnisses. (S. 82)

Professionelle Beziehung

Es gilt im Rahmen der Bezugspersonenarbeit klar von einer professionellen und einer persönlichen Beziehung abzugrenzen. Folgend wird definiert, was die Autorinnen unter einer professionellen, sozialpädagogischen Beziehung verstehen.

Während dem Studium an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wurde in unterschiedlichen Modulen erläutert, dass keine allgemein gültige Definition darüber vorliegt, was eine professionelle Beziehung ist. Dennoch gibt es einige Aspekte, welche eine solche Beziehung ausmachen. Bei einer professionellen Beziehung handelt es sich um eine Beziehung zwischen einer professionellen Fachperson und seiner Klientel. Diese Beziehung ist entsprechend an ein Arbeitsbündnis gebunden, was einen Zweck und ein

Ziel dieser Beziehung beinhaltet. Was in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen den Autorinnen dieser Arbeit wichtig zu sein scheint, ist, dass diese zeitliche Begrenzung und die damit einhergehende Ablösung von Anfang an transparent aufgezeigt werden. Damit soll von Beginn an eine fachliche Distanz gewährleistet werden. Weiter nimmt eine professionelle Beziehung gemäss Maja Heiner (2004) eine empathische, partizipative und wertschätzende Gestaltung an, wobei es dabei zu einer prinzipiellen Asymmetrie dieser Beziehung kommen kann (S. 110). Als Fachperson der Sozialen Arbeit gilt es generell, sich dieser Asymmetrie bewusst zu sein und sich diese daraus ergebende Machtposition nicht zu Nutze zu machen.

Eine professionelle Beziehung unterliegt im Gegensatz zu einer persönlichen Beziehung einem professionellen Auftrag, ist also zeitlich begrenzt und zweckgebunden. Weiter weist sie eine Asymmetrie auf, da die Klientel von der Hilfe der Professionellen abhängig ist und durch diese kontrolliert wird. Dennoch ist nach AvenirSocial (2010) zu gewährleisten, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit dieser Positionsmacht bewusst sind und sorgfältig damit umgehen (S. 11).

7.2 AUFTRAG UND AUFGABEN DER BEZUGSPERSONENARBEIT

Der Auftrag und die Aufgaben der sozialpädagogischen Bezugspersonenarbeit werden nun folgend in zwei Unterkapiteln aufgezeigt. Der Auftrag soll die ergänzenden bezugspersonenbezogenen Komponenten nebst den allgemeinen sozialpädagogischen Komponenten hervorheben. Die Aufgaben der Bezugspersonenarbeit werden im gleichen Rahmen beschrieben, wobei noch ein Link zu der Kommunikation gemacht wird, welcher für die Autorinnen eine relevante Aufgabe zu sein scheint.

7.2.1 Auftrag

Eine sichere Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson scheint laut Corinna Scherwath & Sibylle Friedrich (2012) ein zentraler Schutzfaktor zur Unterstützung der Resilienz zu sein (S. 90). In der Literaturrecherche wird deutlich, wie wichtig die zwischenmenschliche Beziehung für Menschen ist. Scherwath & Friedrich (2012) erwähnen hierzu die verstärkende Wirkung der autonomen Entwicklung der Klientel, die eine sichere Beziehung durch emotionale Sicherheit herstellen kann. Vor allem im stationären Setting ergibt sich die Möglichkeit eines wirksamen Beziehungsaufbaus zwischen Klientel und Bezugsperson. Dabei scheint der Bedarf einer beziehungsorientierten Betreuung seitens der Bezugsperson hierzu wegweisend zu sein. (S. 92)

Die Bezugsperson ist demzufolge ein zentraler Drahtzieher der Hilfeplanung, wozu folgende Kompetenzen für eine beziehungsorientierte Betreuung vorausgesetzt werden (Scherwath & Friedrich, 2012, S. 92):

- die emotionale Verfügbarkeit meint die Fähigkeit, aufmerksam der Klientel zur Verfügung zu stehen, sich aber dennoch in den passenden Momenten abzugrenzen
- die Herzlichkeit steht für Feinfühligkeit und Empathie und die Fähigkeit mit Überzeugung erreichbar zu sein
- Selbst- und Stressregulation lässt die eigenen Impulse im Geschehen wahrnehmen und steuern
- die Selbstreflexion meint die eigenen Angelegenheiten zu kennen und einzuordnen, um möglichst wertefrei fremden Angelegenheiten begegnen zu können

7.2.2 Aufgaben

Die bezugspersonenspezifischen Aufgaben lassen sich grundsätzlich mit den im vorherigen Kapitel genannten sozialpädagogischen Aufgaben gleichsetzen. Bei der Bezugspersonenarbeit geht es jedoch darum, dass diese Aufgaben selbständig von einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen, welche beziehungsweise welcher ein oder mehrere Bezugskinder- oder jugendliche führt, durchgeführt werden. Der in Kapitel 6.3.2 beschriebene Phasen-Verlauf der sozialpädagogischen Intervention wird laut Erachtens der Autorinnen hauptsächlich von der zugewiesenen Bezugsperson durchgeführt. Dies beinhaltet unter anderem auch die spezifischen Bezugspersonenarbeiten wie die Triage zu weiteren Instanzen, Standortgespräche, Elternarbeit und Förderplanung. Des Weiteren erachten die Autorinnen, besonders im Kontext mit UMA, die kommunikativen Fähigkeiten sowie auch die Kenntnisse der zwischenmenschlichen Kommunikation als eine entscheidende Aufgabe und Kompetenz in der Bezugspersonenarbeit. In der Arbeit mit Klientinnen und Klienten, welche sprachlichen und kulturellen Barrieren ausgesetzt sind, scheint die Sensibilisierung der Kommunikation sowie deren Funktionen für die Autorinnen ein zentrales Hilfsmittel im Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Hierzu sollen nun im folgenden Kapitel die Theorien der Kommunikation erläutert werden. Die Autorinnen haben sich dabei auf Theorien gestützt, welche sie im Verlauf ihres Studiums an der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit erlernt und geübt haben.

Kommunikation

Paul Watzlawick, Janet H. Beavin & Don D. Jackson (2011) beschreiben eine einzelne Kommunikation als eine Mitteilung oder als eine Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen hingegen kann als Interaktion verstanden werden. Kommunikation besteht keineswegs lediglich aus Worten, sondern auch aus prälinguistischen Phänomenen, wie der Tonfall, das Tempo der Sprache oder Lachen. All dies beeinflusst nebst der Körperhaltung sowie der Körpersprache die Kommunikation. (S. 58) Watzlawick et al. (2011) definieren fünf verschiedene Axiome, welche in der menschlichen Kommunikation vorkommen (S. 58-81):

1. Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“
2. Axiom: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“
3. Axiom: „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.“
4. Axiom: „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax.“
5. Axiom: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“

Auch Friedmann Schulz von Thun (2013) beschreibt verschiedene Aspekte der Kommunikation. Gemäss Schulz von Thun bestehen vier Aspekte einer Nachricht oder wie oben genannt, einer Mitteilung (S. 14-15):

1. Sachaspekt: Meint die Sachverhalte einer Mitteilung klar und verständlich auf sachlicher Ebene zu überbringen.
2. Beziehungsaspekt: Meint die Interpretation der Art der Kommunikation. Nach Art und Weise der Mitteilung kann sich das Gegenüber akzeptiert oder eben nicht akzeptiert fühlen.
3. Selbstoffenbarungsaspekt: Meint, dass der Ausdruck einer Mitteilung gleichzeitig auch einen Einblick in die Person – welche etwas mitteilt – bringt.
4. Appellaspekt: Meint das Ziel hinter dem Gesagten, was durchaus auch zu Einfluss und Manipulation führen kann.

So kann also von einem sogenannten quadratischen Gebilde die Rede sein, welches die vier Seiten einer Mitteilung veranschaulicht. Dieses Quadrat eignet sich laut Schulz von Thun (2013) zur Analyse der Mitteilung sowie für das Erkennen von Kommunikationsstörungen. Die Kommunikation kann demnach als eine vier dimensionale Aufgabe verstanden werden, welche das Kommunikationsverständnis zwischen Sender und Empfänger darstellen lässt und demnach vereinfachen kann. (S. 15-16)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kommunikation ein äusserst wichtiger Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit ist, insbesondere mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Wichtig ist dabei die Tatsache, dass die Kommunikation nicht nur aus Worten, sondern auch aus nonverbalen Aspekten besteht, welche die sprachliche Barrieren sowohl erweitern, als auch vermindern können. So kann es in der Arbeit mit UMA zu enormen Missverständnissen kommen: die Aussage einer Mitteilung kann falsch aufgenommen oder fehlinterpretiert werden, nonverbale Kommunikation, wie Gestik,

Mimik aber auch Symbole oder Bilder, können wiederum aufgrund unterschiedlicher kultureller Herkunft nicht oder falsch verstanden werden. Dieser Herausforderung müssen sich die Professionellen der Sozialen Arbeit bewusst sein. Dennoch kann insbesondere die nonverbale Kommunikation als Hilfsmittel dienen. Es wird mit Händen und Füßen versucht zu kommunizieren, einige Bilder können die Kommunikation doch erleichtern. Gelingt eine Kommunikation ohne die beschriebenen Missverständnisse, kann dies zu einer positiven Entwicklung der (Bezugspersonen-)Beziehung führen. Nichts desto trotz handelt es sich in dem professionellen Setting um eine asymmetrische Beziehung, was zwangsläufig komplementäre Kommunikationsabläufe mit sich bringt.

7.3 DIE ETAPPEN DER BETREUUNG VON UMA NACH SSIS

Die Schweizerische Stiftung des Internationalen Sozialdienstes SSIS (2016) hat aufgrund der Aktualität des Themas UMA ein Handbuch zur Betreuung dieser Kinder und Jugendlichen in der Schweiz erstellt. Bei diesem Handbuch handelt es sich um ein noch nicht vollkommenes, in Bearbeitung stehendes Dokument. Dieses Handbuch beschreibt im Hauptkapitel die von der SSIS beschriebenen Etappen der Betreuung von UMA, welche eine genannte Interventionskette bilden. Diese speziell für die Klientel UMA entwickelten Etappen werden nun im Rahmen der Bachelorarbeit dargestellt und ergänzende Betreuungsaufgaben der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, insbesondere der zuständigen Bezugsperson aufgezeigt. In vorliegender Arbeit wird der Fokus vor allem ab der dritten Etappe weisend sein, da ab diesem Moment von einer Betreuung seitens der Fachpersonen ausgegangen wird.

Die neun Etappen und deren Schritte in der Betreuung von UMA in der Schweiz (SSIS, 2016):

1. Ankunft und Identifizierung (S. 20-26)
 - würdevoller Erstkontakt gewähren
 - Aufnahme und Registrierung (UMA über Rechte und Pflichten informieren, Vertrauensperson ernennen)
 - adäquate Befragung zu den Empfangsumständen im Aufnahmeland
 - Identifizierung durch das Staatssekretariat für Migration SEM
2. Asylverfahren (S. 28-33)
 - Bestimmung des übergeordneten Interesses des Kindes oder Jugendlichen
 - besondere Umstände der UMA sind individuell zu begutachten
 - bestmögliche Zukunftsaussichten kundig machen
3. Aufnahme und Betreuung (S. 36-46)
 - individuelle Unterstützung: UMA adäquate Strukturen geben
 - sozialpädagogische Betreuung und Unterbringung, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird

- Ernennung eines gesetzlichen Vertreters und einer Bezugsperson
 - Zugang zu ärztlicher und psychologischer Betreuung ermöglichen
 - effiziente Zusammenarbeit der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit verschiedenen Akteuren, dem kantonalen Netzwerk
 - Beurteilung und Festlegung der Lebenswelt des UMA und dementsprechend die Art und Weise von Unterbringung und Begleitung gewährleisten
 - Zugang zu schulischer und beruflicher Bildung veranlassen
4. Provisorische Integration (S. 48-54)
- UMA Entwicklungsgerechte und zukunftsorientierte Lebensgestaltung ermöglichen, unabhängig davon, wo die UMA später leben werden
 - Durchführung schulische und berufliche Bildung
 - gesellschaftliche Beziehungen fördern, soziales Umfeld aufbauen
5. Situationsabklärung im Herkunftsland (S. 56-63)
- Abklärung der familiären Situation sowie der sozioökonomischen lokalen Situation
 - eventuell bei der Suche nach Familie begleiten und unterstützen
 - Fluchtfaktoren und soziale Verhältnisse im Herkunftsland kundig machen
 - Evaluation des psychischen und emotionalen Umfelds der Familie, der Ressourcen, Bedürfnisse und Voraussetzungen, welche den UMA ein sicheres Leben gewähren
6. Situationsabklärung im Gastland (S. 66-72)
- Festlegung einer nachhaltigen, dauerhaften Lösung im Sinne des übergeordneten Interesse des UMA
 - Entwicklung vertrauensvoller Beziehungen, UMA von sich erzählen lassen und aktives Zuhören
 - gemeinsam mit UMA persönliche Bedürfnisse, Ziele und Perspektiven besprechen und bewerten
7. Suche nach einer dauerhaften Lösung (S. 74-82)
- konkrete Lösung bestimmen, welche der Situation des UMA entspricht: Wiedereingliederung im Herkunftsland, Integration in die Schweiz oder Umsiedlung in einen Drittstaat
 - Förderung der aktiven Teilnahme des UMA bei der Suche nach einer dauerhaften Lösung
8. Nachbetreuung (S. 84-91)
- Unterstützung und individuelle Nachbetreuung bei einer der oben genannten dauerhaften Lösungen
 - Unterstützung des UMA bei der Gestaltung des zukünftigen Lebensweges

9. Unterstützung junger Erwachsener (S. 94-100)

- bei Erreichung des 18. Lebensjahres kann es für die UMA zu einer kritischen Lebensphase kommen
- auf Veränderungen des jungen Erwachsenen vorbereiten
- effiziente Gestaltung des Übergangs in das Erwachsenenalter sicherstellen

Nach jeder der neun Etappen hat die SSIS unterstützende Checklisten erstellt, welche bei der Orientierung und Sicherstellung in der Zusammenarbeit mit den UMA helfen sollen. Die Überprüfung der angemessenen Umstände für die UMA, ob auf diese eingegangen wird, ob Bedürfnisse und Rechte berücksichtigt werden und worauf besonders zu achten ist, sind Inhalte dieser Checklisten. Des Weiteren wird in den Etappen auch die Aufteilung zwischen der gesetzlichen Vertretung berücksichtigt, welche vor allem für administrative und rechtliche Aufgaben zuständig ist, und der Bezugsperson, welche für die Betreuung, die individuellen und sozialen Umstände der UMA aufkommt.

7.4 ZUSAMMENFASSUNG

Ein wichtiger Aspekt der sozialpädagogischen Arbeit ist die Bezugspersonenarbeit. Dabei geht es darum, dass jede Klientel eine (Haupt-)Ansprech- und Kontaktperson innerhalb einer Institution hat, welche für administrative und personenbezogene Arbeiten zuständig ist. Darunter gehören Gespräche mit zuständigen Personen und Diensten, Koordination von Terminen und die Förderplanung. Ein wichtiger Punkt in der (Bezugspersonen-)Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden ist die Kommunikation, denn mit ihr kann eine Beziehung gestaltet und Vertrauen aufgebaut werden. Gleichermassen können sprachbedingte Missverständnisse eine Beziehung gefährden. Das Bewusstsein dieser Herausforderung ist ein relevanter Aspekt der sozialpädagogischen Bezugspersonenarbeit mit UMA.

8 KERNAUSSAGEN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK

In den vorhergehenden Kapiteln wurde das Asylwesen der Schweiz kurz erklärt. Danach wurde den Lesenden einen Einblick in die Theorien der Entwicklung und Identität geboten und die Begriffe Flucht und Trauma wurden definiert, woraus eine erste Zusammenfassung und Verknüpfungen über die Auswirkungen der Fluchtsituation auf die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden gemacht werden konnten. In einem zweiten Teil wurde der Auftrag, die Aufgaben und Kompetenzen der Sozialen Arbeit sowie der Sozialpädagogik aufgezeigt und die sozialpädagogische Bezugspersonenarbeit erläutert. Im folgenden Kapitel möchten die Autorinnen nun aus den vorgegebenen Rahmenbedingungen Kernaussagen und Schlussfolgerung für die Soziale Arbeit in der Schweiz aufzeigen und in einem Schlusswort eine persönliche Stellung dazu einnehmen.

8.1 DIE RELEVANZ DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN BEZUGSPERSONENARBEIT MIT UNBEGLEITETEN MINDERJÄHRIGEN ASYLSUCHENDEN

Die Autorinnen dieser Arbeit wollten mittels Literaturrecherche aufzeigen, welche Relevanz die sozialpädagogische Bezugspersonenarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden hat. Im ersten Teil der Arbeit befassten sich die Autorinnen mit der Fragestellung, welche Auswirkungen die Flucht(-situation) sowie der unsichere Rechtsstatus im Ankunftsland Schweiz auf die Entwicklung und Identitätsfindung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden haben. Dabei hat sich gezeigt, dass die Flucht, die damit verbundenen (traumatischen) Erlebnisse, der Verlust der Eltern als primäre Bezugspersonen sowie der Verlust von bekannten Werten und Normen, die Identitätsentwicklung so beeinflussen können, dass es zu einer Störungsdiffusion kommen kann. Ihre womöglich bereits eruierten und erarbeiteten Werte und Normen gelten auf und nach der Flucht nicht mehr. Im Ankunftsland fehlt es dann wiederum an sprachlichem, kulturellem und sozialem Wissen, um sich genügend intensiv mit den neuen Werten und Normen, den Anforderungen an die eigene Rolle und den für die Adoleszenz massgebenden Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen. Solche belastenden Lebensumstände sowie die Neigung zu einer Posttraumatischen Belastungsstörung können die Entwicklung und Identitätsfindung eines UMA enorm belasten. Fehlende Schutzfaktoren in solch einer Situation fördern das einhergehende Auftreten einer psychischen Störung oder einer für die Gesellschaft im Ankunftsland unangepassten Entwicklung. Wie in der Arbeit erläutert wurde, kann das Vorhandensein einer persönlichen Bezugsperson enorm positive Auswirkungen haben, denn diese kann viele Risikofaktoren abpuffern und zu einer gelingenden Entwicklung beitragen. Dies führt zur zweiten Frage dieser Arbeit:

Welche Aspekte können aus Sicht der Sozialpädagogik gewinnbringend in die Bezugspersonenarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz eingebracht werden?

Es ist ersichtlich, dass die Fachpersonen der Sozialpädagogik bereits massgebliche Kompetenzen aufweisen, wie pädagogisches Wissen, Kenntnisse in Entwicklung oder Wissen über die Gestaltung einer professionellen Beziehung. Weiter wird angenommen, dass eine fachliche Betreuung und Begleitung durch spezialisierte Fachpersonen von grosser Bedeutung ist. Die UMA benötigen in ihrem Alltag eine Bezugsperson, welche ihnen zuhört, sie unterstützt und ihnen eine Orientierungshilfe bietet. Mit stabilen Unterstützungsmöglichkeiten in ihrer Betreuungssituation können gemäss Hargasser (2014) den negativen Auswirkungen des Verlusts von wichtigen Bezugspersonen entgegengewirkt werden (S. 105). Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen haben zudem Kenntnisse in der Standortbestimmung ihrer Klientel, was heisst, dass sie Erst-, respektive Aufnahmegespräche führen, Ressourcen und Kompetenzen erkennen können und diese fördern und entwickeln, um so ihre Klientel bestmöglich zu befähigen, selbstbestimmt und partizipativ in einer Gesellschaft zu leben. Die Sozialpädagogik kann ihr Wissen und ihre Kompetenzen in die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden einbringen. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass es sich um eine professionelle und auftragsgebundene Beziehung handelt.

Ungeachtet dessen hinterliessen die Erarbeitung der Themen zu Sozialpädagogik und bezugspersonenspezifischen Angelegenheiten in der Verknüpfung mit UMA aus Sicht der Autorinnen einige Unklarheiten. Die sozialpädagogische Bezugspersonenarbeit scheint in den Schweizer Kinder- und Jugendheimen gut strukturiert und nach schematischen Faktoren durchführbar zu sein. Dies kristallisierte sich jedenfalls in der Literaturrecherche heraus. Andererseits ist nur wenig aktuelle Literatur zu finden, die nun diese vorhandene und funktionierende Bezugspersonenarbeit mit der aktuellen Thematik der UMA in der Unterbringung des stationären Settings zu verknüpfen versucht. Die Autorinnen empfinden die Ansätze dieser aktuellen Literatur als sehr wertvoll und verständlich umsetzbar. In der Praxis jedoch konnten Fragen sowie pädagogisch wertvolle Lösungen nicht vollumfänglich geklärt und erkannt werden. So scheint es zum Beispiel noch unklar, inwiefern sich eine professionelle sozialpädagogische Beziehungsgestaltung entwickeln kann und Ziele gesetzt werden können, wenn der Zeitrahmen des Aufenthalts der UMA noch unbestimmt ist. Des Weiteren scheint für die Autorinnen das Bewusstsein der kommunikativen Fähigkeiten, unter anderem im interkulturellen und transkulturellen Bereich unabdingbar in der Zusammenarbeit mit den UMA. Hierzu lassen sich auf verschiedenen Ebenen die Ansprüche der Kommunikation mit UMA erkennen, aber ein konkreter Aneignungs- und Ausführungsplan ist noch nicht erkennbar. Die Autorinnen kamen in die Erfahrung, dass hierzu noch keine allzu hohe Erwartungen bestehen sollen und keine allgemein gültige Lösung erwartet werden kann, denn es handelt sich bei dieser Thematik um ein sehr gegenwärtiges Thema. Die Kinder und Jugendlichen bringen individuelle Lebensgeschichten mit, was von verschiedensten Seiten

Heraus- und Überforderung auslösen kann. Umso fundamentaler empfinden es die Autorinnen, dass ein gewisses Verständnis sowie Kenntnis zu dieser Thematik besteht, um in kleinen, aber durchdachten Schritten pädagogisch arbeiten zu können. Vielleicht kann hier ein neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in Erwägung gezogen werden, welches mehr Zeit und Raum für eine adäquat durchdachte sozialpädagogische Zusammenarbeit mit UMA und weiteren Instanzen ermöglicht. Die Motivation müsste bestehen, eine Lösung im Sinne des Interessens der UMA zu finden und durchsetzen zu können. Den Autorinnen ist bewusst, dass dies bereits schon so existiert, jedoch scheint es noch an Transparenz und zusammenführenderer Koordination unter den Fachpersonen zu fehlen.

8.2 LEGITIMATION EINES HANDLUNGSBEDARFS

Aufgrund der Erarbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit sehen die Autorinnen nun Handlungsbedarf sowie Massnahmen, welche sie nachfolgend aufzeigen möchten. Um diesen Handlungsbedarf jedoch aus Sicht der Sozialen Arbeit, aber auch der Sozialpädagogik zu legitimieren, bedarf es sich einer Auseinandersetzung unterschiedlicher von der Schweiz unterzeichneten Richtlinien sowie dem Berufskodex der Sozialen Arbeit.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit halten sich an den Kodex, welcher besagt, dass die Soziale Arbeit ein gesellschaftlicher Beitrag ist „(...) insbesondere an die Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind.“ (AvenirSocial, 2010, S. 6). Dabei werden die Menschen begleitet, betreut und geschützt und ihre Entwicklung wird stabilisierend und sichernd gefördert (S. 6). Die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden, welche diesen Gruppen von Menschen zugeordnet werden können, sind bei ihrer Betreuung jedoch auf weitere Reihen von Richtlinien angewiesen, um ihre Rechte wahren und fördern zu können. Die für die Schweiz verbindliche Kinderrechtskonvention KRK fordert in Art. 3 Abs. 3 für die Fürsorge und den Schutz des Kindes von den verantwortlichen Institutionen, Dienste oder Einrichtungen festgelegte Normen, vor allem im Bereich der Sicherheit und Gesundheit, sowie die fachliche Eignung des zuständigen Personals. Weiter wird in der KRK unter Art. 3 Abs. 1 festgehalten, dass bei allen Massnahmen das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen ist. Zudem sollen UMA laut Art. 17 über ihre Rechte und Pflichten informiert werden, und ihnen wird gemäss Art. 12 das Recht zugesichert, sich eine Meinung zu bilden und diese auch äussern zu dürfen, was auch den Grundsätzen der Sozialen Arbeit entspricht: Selbstbestimmung, Partizipation und Ermächtigung (AvenirSocial, 2010, S. 8-9).

8.3 HANDLUNGSBEDARF UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN

Die Relevanz der sozialpädagogischen Bezugspersonenarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden konnte in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden. Dennoch ergab sich aus der vorliegenden Arbeit sowie der Legitimation, Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit im Allgemeinen, aber auch für die Sozialpädagogik als Teildisziplin. Dieser soll im folgenden Kapitel dargelegt werden. Die Autorinnen haben sich anhand dieses Handlungsbedarf Umsetzungsmöglichkeiten überlegt, welche sie mit Aussagen aus der Literatur stützen wollen.

Die unbestimmte Aufenthaltsdauer der Jugendlichen erweist sich als grosse Hürde, denn der professionelle Beziehungsaufbau, welcher unter anderem an eine Zeitdimension gebunden ist, kann sich nur unter erschwerten Bedingungen entwickeln. Allein der unsichere Aufenthalt erschwert die sozialpädagogische Arbeit, denn eine Orientierung und Stabilisierung im Ankunftsland verzögert sich und Integrationsmassnahmen werden seitens des Staates nicht finanziell unterstützt. Dennoch ist es gemäss Duff (2008) unumstritten, dass sich eine gelungene Integration positiv auf das Selbstverständnis eines jungen Menschen auswirkt und somit Integrationsmassnahmen in der Schweiz letztlich auch die (Re-)Integration im Herkunftsland erleichtern (S. 171). Es stellt sich also die Frage, weshalb nicht eine umfassende Verbesserung der Asylpolitik angestrebt wird, denn zusätzliche Kosten könnten sich auch in Zukunft lohnen. Nicht nur Investitionen in Integrationsmassnahmen würden sich lohnen, auch in die Wohn- und Betreuungssituation müsste investiert werden. Denn es zeigt sich aufgrund unterschiedlicher Literatur, aber auch anhand eines Expertinnengespräch⁴ mit Frau Eva Prim, Sozialpädagogin im WUMA Wendepunkt in Aarau⁵, dass eine enorme Ressourcenknappheit in der Betreuung der UMA vorliegt. Bedingt durch den niedrigen Betreuungsschlüssel fehlt es an zeitlichen Ressourcen, die Jugendlichen adäquat zu fördern und den sozialpädagogischen Aufgaben gerecht zu werden. Wie Eva Prim erklärte, ist bei ihnen eine Fachperson für bis zu sechs Jugendliche zuständig, was wiederum eine intensive sozialpädagogische Betreuungs-, Unterstützungs- und Förderungsarbeit verhindert und nicht mit dem Schlüssel eines üblichen stationären Settings übereinstimmt. Weiter ergab das Interview, dass sich die Jugendlichen meist ein Zimmer teilen müssen. Den Autorinnen ist bewusst, dass diese Umstände je nach Wohnheim unterschiedlich sind, dennoch sehen sie auch hier einen Handlungsbedarf. Die Schaffung von positiven räumlichen Rahmenbedingungen, wie Einzelzimmer für jeden Jugendlichen, ordentliche und gepflegte Gruppenräume und ein allgemein grosszügiges Raumangebot schaffen Bedingungen, unter welchen sozialpädagogisch gearbeitet werden kann (Weeber & Gögercin, 2014, S. 67). Weiter merken sie an, dass bei einem Einzelzimmer die Privatsphäre gewährleistet und die Eigenkreativität in der Gestaltung des Zimmers gefördert werden

⁴ Interview am 23. Mai 2016, um 16:00 Uhr im Wohnheim

⁵ Das Wohnheim bietet bis zu 39 unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden beider Geschlechter im Alter von 14 bis zum Erreichen von 18 Jahren einen Wohnplatz

kann und somit ein Übergang von Fremd- zu Selbsterziehung stattfindet (ebd.), was wiederum dem Grundsatz der Partizipation entspricht.

Was den Autorinnen ebenfalls in der Arbeit mit UMA relevant erscheint und auch Irene Meissinger (2002) erwähnt, ist die Aneignung von interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen seitens der Professionellen der Sozialpädagogik (S. 181). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen und entsprechenden Wert- und Normvorstellungen scheint unumgänglich, wie auch verschiedenste Stelleninserate aufzeigten. Dennoch sind genannte Kompetenzen in der sozialpädagogischen Arbeit noch nicht allgegenwärtig, was auch das Expertinnengespräch mit Frau Prim ergab. Überdies sehen die Autorinnen Handlungsbedarf darin, sich intensiver mit der Situation der UMA auseinanderzusetzen. Beim Zusammenstellen der vorliegenden Arbeit ist ihnen aufgefallen, wie viel Kenntnisse man über das Asylwesen, über die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, aber auch über die Themen Flucht und Trauma benötigt, um die Situation ansatzmässig zu verstehen und dementsprechend sozialpädagogisch behandeln zu können. Dabei geht es gemäss Meissinger (2002) mehr um die Auseinandersetzung mit solchen Themen, also um die Auswirkungen von zum Beispiel Traumatisierungen frühzeitig erkennen zu können und den UMA spezialisierte Fachpersonen zugänglich machen zu können (S. 181). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen scheint hierbei ebenfalls von enormer Wichtigkeit. Die Autorinnen sehen hierbei Chancen in internen Weiterbildungen, Fachtagungen, Interventionen, Supervisionen und in der kollegialen Beratung, um ein einheitliches Verständnis dieser Thematiken zu schaffen.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Auswirkungen der Flucht sowie der Situation im Ankunftsland aufgezeigt. Die Jugendlichen haben zum Teil Unvorstellbares erlebt. Die Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur und entsprechenden Wert- und Normvorstellungen hemmt ihre Entwicklung. Die Sprache stellt in vielen Situationen eine Herausforderung dar, wodurch ihre erarbeitete Identität im Herkunftsland zerfällt. Eine Plattform zu bieten, um über sich selbst und seine Erfahrungen zu reden, sehen Tony Ryan & Rodger Walker (2007) in der Biografiearbeit. Obwohl ihr Konzept eigentlich für adoptierte Kinder gedacht ist, erkennen die Autorinnen viele Parallelen zum vorliegenden Thema. So kann die individuelle Vergangenheit rekonstruiert werden, die Fachperson zeigt Interesse und Akzeptanz, was die Beziehung fördert. Weiter können politische, wirtschaftliche und kulturelle Unterschiede von Herkunftsland und Ankunftsland aufgezeigt werden (ebd., S. 139). Auch Scherwath & Friedrich (2012) sehen die Biografiearbeit als Chance, denn durch die Auseinandersetzung der Situation können Ressourcen zur Lebensbewältigung aufgedeckt werden (S. 124), was sich wiederum positiv auf die Identitätsfindung auswirken kann.

8.4 SPANNUNGSFELDER UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Autorinnen haben nun den Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit aufgezeigt und Umsetzungsmöglichkeiten dargelegt. Dabei sind sie jedoch auf einige Spannungsfelder gestossen, welche weitere Herausforderungen an die Soziale Arbeit nach sich zieht.

Das grösste Spannungsfeld sehen die Autorinnen zwischen dem Berufsbild zugrundeliegenden (ethischen) Grundlagen und Prinzipien und deren Umsetzungsmöglichkeiten, welche durch gesetzliche Vorgaben und Erwartungen enorm eingeschränkt sind. Dies zeigt sich anhand der zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen, welche in einem Wohnheim für unbegleitete minderjährige Asylsuchende zur Verfügung stehen. Die eigentliche sozialpädagogische Arbeit, in diesem Fall die Jugendlichen zu betreuen, unterstützen und zu fördern, kommt für die Autorinnen zu kurz, da es an zeitlichen und finanziellen Mitteln fehlt. Dies führt zu einem weiteren Spannungsfeld zwischen der sozialpädagogischen und der staatlichen Arbeit. So müssen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in WUMA viele staatliche Angelegenheiten erledigen, für sozialpädagogische Aufgaben und Zielsetzungen reichen die Ressourcen wiederum nicht. Tanja Kraushofer (2004) merkt hierbei an, wofür es denn eigentlich noch Fachpersonen der Sozialpädagogik in diesem Bereich benötige, denn Amateure seien kostengünstiger (S. 219). Ein weiteres Spannungsfeld sehen die Autorinnen in einem Grundsatz der Sozialen Arbeit, der Integration und dem unsicheren (zukünftigen) Aufenthalt in der Schweiz. Die Schweiz investiert bei einem Rechtsstatus N nicht in die Integration dieser Personen. Wie sich bereits zuvor gezeigt hat, würde sich eine solche Investition lohnen, denn die (von der Schweiz meist angestrebte) Re-Integration in das Herkunftsland könnte dadurch ebenfalls erleichtert werden. Solche Investitionen würden zudem die Möglichkeiten einer Begegnung mit Gleichaltrigen erhöhen, die Auseinandersetzung mit der neuen Kultur würde ermöglicht sowie sprachliche Barrieren schneller behoben werden, was sich wiederum positiv auf die Entwicklung und Identitätsfindung der Jugendlichen auswirkt. Dies wiederum verringert das Auftreten einer psychischen Störung, was im Falle einer medizinischen und psychiatrischen Behandlung ebenfalls zu Kosten führen würde.

Eine weitere Schwierigkeit stellt in der Schweiz der Föderalismus dar, denn die Betreuung unbegleiteter minderjähriger Asylsuchender fällt in den Zuständigkeitsbereich der Kantone (SSIS, 2016, S. 4), was eine einheitliche Praxis in diesem Bereich beinahe verunmöglicht. Die Autorinnen sehen jedoch das ausgearbeitete und verfasste Handbuch der SSIS (2016) als grosse Chance, die Arbeit mit UMA zu vereinheitlichen und eine angemessene Betreuung gemäss den unterzeichneten und somit geltenden Richtlinien einhalten zu können. Neben den Richtlinien kann mit Hilfe dieses Handbuchs die komplexe und individuelle Abklärung der Jugendlichen gewährleistet werden.

8.5 GESAMTFAZIT

Die Arbeit möchte die aktuelle Situation von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden, also von Flüchtlingen unter 18 Jahren, welche ohne ihre Eltern oder weitere Verwandte in die Schweiz gelangt sind und dort Asyl beantragt haben, aufgreifen. Es handelt sich um junge Menschen, welche keinen anerkannten Flüchtlingsstatus besitzen. Nach der Ankunft im neuen Land Schweiz werden sie gemäss einem vorgegebenen Verfahren einem zuständigen Kanton zugeteilt und in einer Unterbringung platziert. Aufgrund ihres Rechtsstatus N (Asylsuchend) sind sie an geringe Sozialhilfe gebunden, ihre Integration wird finanziell nicht unterstützt und ihre Wohnsituation in einem Wohnheim für UMA entspricht daher nicht den standardisierten schweizerischen Anforderungen eines Wohnheims für Kinder und Jugendliche. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass sich die Flucht und der Verbleib im Ankunftsland enorm auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken können. Die eingegrenzte Altersgruppe von 16 Jahren bis hin zur Volljährigkeit hat unterschiedliche und bedeutungsvolle Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, welche sich jedoch aufgrund verschiedener Einflüsse massiv erschweren können. Auch kann sich die Begegnung mit einem neuen kulturellen und sozialen Umfeld, das Fehlen einer Peergroup, die erneute Auseinandersetzung mit der eigenen Rollenfindung oder das Fehlen einer Bezugsperson negativ auf die Entwicklung und Identitätsfindung auswirken. Dies, weil die UMA unter solch erschwerten Lebensumständen zusätzlichen Risikofaktoren ausgesetzt sind und sich die Gefahr einer psychischen Störung oder einer krankheitsfördernder Entwicklung verstärken könnte.

Diesen Umständen und Wichtigkeiten soll die Sozialpädagogik als Teildisziplin der Sozialen Arbeit entgegenwirken. Da die Personengruppe der UMA in den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit eingegliedert werden kann, weil sich die Soziale Arbeit an Menschen oder Gruppen richtet, „(...) die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind.“ (AvenirSocial, 2010, S. 6). Weiter legitimieren die geltenden Richtlinien der Kinderrechtskonvention die professionelle, sozialpädagogische Arbeit mit UMA. Fachpersonen der Sozialpädagogik weisen viele Kompetenzen auf, welche in der Arbeit mit jungen Menschen benötigt werden. Eine Chance sehen die Autorinnen hierbei in der Bezugspersonenarbeit, welche meist als eine Teilaufgabe der Sozialpädagogik gilt. Bezugspersonenbezogene Kompetenzen seitens der Sozialpädagogin oder des Sozialpädagogen lassen Raum für eine adäquate und intensive Zusammenarbeit zwischen Fachperson und Klientel. Die Fachperson kann durch typische Merkmale der Bezugspersonenarbeit fachgerecht handeln und somit einen Beitrag an die Resilienz sowie die positive Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen leisten. Weitere bereits hervorgehobene Kompetenzen führen zu einer ergänzenden und abrundenden Betreuung und Begleitung der UMA, welche Verständigungsbarrieren mit sich bringen, sei es aus sprachlichen und oder kulturellen Gründen. Die bereits beschriebenen Umsetzungsmöglichkeiten und

Spannungsfelder zeigen auf, dass die Soziale Arbeit bereits im Asylwesen eingespannt ist, dennoch besteht die Tatsache, dass im Bereich der UMA noch einiges an Pionierleistung in Form von Aufbauarbeit getätigt werden könnte und sollte. Es ist jedoch nicht ausser Acht zulassen, dass es sich bei den UMA um eine neue Gruppe in dem Ausmass handelt, welche die Soziale Arbeit einbindet und eine adäquate professionelle Aufbauarbeit seitens der Sozialpädagogik Zeit und Erfahrung in Anspruch nimmt, was mit der Aktualität vorliegender Thematik schwer zu kumulieren ist. Ein einheitliches Konzept dazu, wie zum Beispiel oben genanntes Handbuch der SSIS, könnte die künftige Grundlage bilden, dass eine möglichst schweizweit gewinnbringende sozialpädagogische Bezugspersonenarbeit mit den UMA entstehen und gefördert werden kann. Des Weiteren scheint es für die Autorinnen erstrebenswert, dass die Fachpersonen der Sozialen Arbeit und aus anderen Disziplinen des Asylwesens sich miteinander austauschen und einen gemeinsamen Auftrag benennen und im gemeinsamen Interesse handeln können.

Wird die Lupe wieder rückblickend auf die Relevanz der Sozialpädagogik im stationären Setting mit UMA gesetzt, lassen sich nun einige Schlüsse ziehen. Es haben sich einige gewinnbringende Aspekte im Bereich der Bezugspersonenarbeit gezeigt, welche im Schlusswort nochmals aufgegriffen werden möchten.

Abschliessend wollen die Autorinnen nochmals auf die etwas provokative Aussage von Tanja Kraushofer (2004) eingehen. Mit der vorliegenden Bachelorarbeit konnte aufgezeigt werden, dass eine professionelle Betreuung der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden enorm wichtig ist, denn die Fachpersonen der Sozialpädagogik weisen entsprechende Kompetenzen auf, um die Jugendlichen adäquat, ressourcenorientiert und nachhaltig zu betreuen, unterstützen, fördern und zu integrieren.

9 SCHLUSSWORT UND AUSBLICK

Die vorliegende Bachelorarbeit bot den Lesenden einen Einblick in die Thematik der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden. Die Autorinnen haben den Themenbereich aufgrund des vorgegebenen Umfangs der Arbeit eingegrenzt, weshalb weitere interessante Bereiche nicht mitberücksichtigt werden konnten. Es wäre in einem nächsten Schritt interessant, weitere Differenzierungen aufzuzeigen, wie zum Beispiel grössere Altersspannen, Genderthemen und Unterschiede der Herkunftsländer der UMA.

Die Autorinnen haben sich während der Literaturrecherche mit vielen spannenden Quellen befasst. Dabei gerieten sie des Öfteren an weiterführende Literatur, welche sie aufgrund der Eingrenzung nicht weiter verfolgen konnten. Die kurze jedoch intensive Auseinandersetzung mit dem Asylwesen der Schweiz bot den beiden künftigen Sozialpädagoginnen ein neues und herausforderndes Themenfeld, welches während des Studiums nicht, beziehungsweise kaum thematisiert wurde. Dennoch empfanden die Autorinnen die erste Begegnung mit dem Asylwesen als sehr hilfreich, um sich der Komplexität und Wichtigkeit dieser Thematik, auch für die Arbeit mit UMA, bewusst zu werden. Die Autorinnen erachteten die differenzierte Auseinandersetzung mit vorliegender Thematik als eine neue Ressource, denn ihr vertieftes Wissen wollen sie zukünftig in der Praxis anwenden. Die Recherche zum Thema Flucht und Trauma rief bei den Autorinnen eine grosse Ernüchterung hervor. Was Flüchtlinge auf ihrer Flucht alles erleben und welche Auswirkungen damit einhergehen können, sehen die zukünftigen Sozialpädagoginnen als wichtigen Aspekt in der sozialpädagogischen Arbeit im Bereich des Asylwesens. Das Bewusstsein über die zusätzlichen Herausforderungen führt ihres Erachtens zu einer höheren Akzeptanz und Toleranz verschiedener Ethnien gegenüber.

Für die Profession der Sozialen Arbeit scheint es nun elementar, dass ein allgemeines Bewusstsein darüber herrscht, wie viele unterschiedliche Faktoren in der Arbeit mit (unbegleiteten minderjährigen) Asylsuchenden beachtet werden sollten.

Weiterführende Gedanken, welche sich die Autorinnen während der Erarbeitung der Bachelorarbeit gemacht haben, ist der Ausbau der Freiwilligenarbeit. Hier sehen sie ein grosses Potenzial mit einem Einbezug der Zivilgesellschaft, wie dies bereits einige Organisationen in der Schweiz anbieten, namentlich die Caritas, das Schweizerische Rote Kreuz oder die Schweizerische Flüchtlingshilfe. Den Autorinnen stellte sich die Frage, ob eine professionelle Betreuung dieser Freiwilligen nicht ein neues Arbeitsfeld der Sozialpädagogik entwickeln könnte.

Abschliessend möchten die Autorinnen festhalten, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Bachelorarbeit zu neu erworbenem Wissen und zu einem erweiterten Bewusstsein der Themenstellung führte. Sie erkannten mitunter die Relevanz, andere Professionen sowie die Zivilgesellschaft und die Politik zu dieser Thematik zu sensibilisieren.

10 QUELLENVERZEICHNIS

- Ahmad, Salah & Rudolph, Eva (1999) Traumatisierung. In Woge E.V./ Institut für Soziale Arbeit E.V. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen* (S. 581-588). Münster: Votum.
- Asylgesetz vom 26. Juni 1998 (Stand am 1. Oktober 2015) (SR 142.31)
- Asylverordnung 1 vom 11. August 1999 (Stand am 29. September 2015) (SR 142.311)
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.
- Berk, Laura E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. überarb. Aufl.). München: Pearson.
- Bundesverfassung von 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2016) (SR 101)
- Cassée, Kitty, Los-Schneider, Barbara & Werner, Karin (2003). *SIM – ein integratives Modell für die Soziale Arbeit. Zürcher Beiträge zur Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 7. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Haupt Verlag.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information (1994, Version 2014). *ICD-10-GM Version 2014*. Gefunden unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/kodesuche/onlinefassungen/htmlgm2014/block-f40-f48.htm>
- Dieckhoff, Petra (Hrsg.). (2010). *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Domenig, Dagmar (2001). *Migration, Drogen, transkulturelle Kompetenz*. Bern: Hans Huber.
- Erikson, Erik H. (1965). *Kindheit und Gesellschaft* (2., überarb. Aufl.) (Marianne von Eckardt-Jaffé, Übers.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag (engl. *Childhood and Society*, New York: WW. Norton and Comp. 1950, 1963).
- Fischer, Veronika (2005). Interkulturelle Kompetenz – ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In Veronika Fischer, Monika Springer & Ioanna Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. (S. 33-47). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Forster, Edgar, Bieringer, Ingo & Lamott, Franziska (Hrsg.) (2003). *Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit*. Münster: Lit Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike (2015). *Resilienz* (4. Akt. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hargasser, Brigitte (2014). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Heiner, Maja (2004). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Husi, Gregor & Villiger Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact Verlag.
- Kizilhan Ilhan (2011). Potentiale und Belastungen psychosozialer Netzwerke in der Migration. In Theda Borde & Matthias David (Hrsg.), *Migration und psychische Gesundheit. Belastungen und Potentiale* (S. 53-67). Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Koptelzewa, Galina (2004). *Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. Strukturelle Voraussetzungen und Strategien der Sozialarbeit mit Migranten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Köpp, Christina & Neumann, Sascha (2003). *Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells*. Weinheim und München: Juventa.
- Kraushofer, Tanja (2004). Quo vadis, Aliou? Perspektiven für die pädagogische Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In Büttner Christian; Mehl, Regine; Schläffer, Peter und Nauck, Mechthild (Hrsg.), *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien* (S. 215-221). Frankfurt: Campus Verlag.
- Kurzendorfer, Peter (1999). Psychische Störungen. In Woge E.V./ Institut für Soziale Arbeit E.V. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen* (S. 576-581). Münster: Votum.
- Marcia, James E. (2014). From Industry to Integrity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 14 (3), 165-176.
- Marcia, James E. & Josselson, Ruthellen (2013). Eriksonian Personality Research and Its Implications for Psychotherapy. *Journal of Personality*, 81 (6), 617-629.

- Meissner, Andreas (2003). Zur besonderen Situation unbegleiteter junger Flüchtlinge. In Hilde von Ballusek (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 144-147). Opladen: Leske und Budrich.
- Messinger, Irene (2002). Aufgaben und Grenzen sozialer und (sozial)pädagogischer Arbeit. In Fronek, Heinz und Messinger, Irene (Hrsg.), *Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Recht, Politik, Praxis, Alltag, Projekte* (S. 176-186). Wien: Mandelbaum.
- Miller, Patricia H. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie* (Angelika Hildebrandt-Essig, Übers.). Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag (engl. *Theories of Development Psychology*, New York: W. H. Freeman and Company 1993).
- Montada, Leo (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 3-48). Weinheim: Beltz Verlag.
- Noack, Winfried (2001). *Sozialpädagogik. Ein Lehrbuch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Rolf Oerter & Lea Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271-332). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rieger, Uta (2010). Kinder auf der Flucht. In Petra Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 21-26). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rothgang, Georg-Wilhelm (2003). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Rötz-Heinisch, Regina, Schröer, Wolfgang & Wolff, Mechthild (2009). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Scherwath, Corinna & Friedrich, Sibylle (2012). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. München: Ernst Reinhardt.
- Schick, Matthis Dr. med. (2015). *Trauma aus medizinischer Sicht*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Schulz von Thun, Friedmann (2013). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (50. überarb. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schweizerische Flüchtlingshilfe (ohne Datum a). *Asylrecht. Asylverfahren. Minderjährige*. Gefunden unter <https://www.fluechtlingshilfe.ch/asylrecht/das-asylverfahren/minderjaehrige.html>
- Schweizerische Flüchtlingshilfe (ohne Datum b). *Asylrecht. Rechtlicher Status*. Gefunden unter <https://www.fluechtlingshilfe.ch/asylrecht/rechtlicher-status.html>

- Schweizerische Flüchtlingshilfe (2009). *Handbuch zum Asyl- und Wegweisungsverfahren* (Hrsg.). Bern: Haupt Verlag.
- Schweizerische Stiftung des Internationalen Sozialdienstes SSIS (2016). *Handbuch zur Betreuung unbegleiteter Minderjähriger in der Schweiz. Praxisorientierter Leitfaden für Fachleute*. Gefunden unter http://www.ssiss.ch/fr/system/files/u151/ssi_book_DE_view_01_1.pdf
- Schweizerisches Rotes Kreuz SRK. (2010). *Einschluss und Ausschluss. Betrachtungen zu Integration und sozialer Ausgrenzung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Seidl-Gevers, Cornelia (2003). Fremdheitserfahrungen in der Arbeit mit traumatisierten Migrantinnen. In Edgar Forster, Ingo Bieringer & Franziska Lamott (Hrsg.), *Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit*. Münster: Lit Verlag.
- Separated Children in Europe Programm (ohne Datum). Separated Children. Who are separated children? Gefunden unter <http://www.separated-children-europe-programme.org/p/1/68/separated-children>
- Staatssekretariat für Migration (2011). *Einreise und Aufenthalt. Aufenthalt*. Gefunden unter <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt.html>
- Staatssekretariat für Migration (2015a). Ausweis N (für Asylsuchende). Gefunden unter https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt/nicht_eu_efta/ausweis_n__asylsuchende.html)
- Staatssekretariat für Migration (2015b). Handbuch Asyl und Rückkehr. Artikel C4. Was ist im Asyl- und Wegweisungsverfahren zu prüfen? Gefunden unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/hb/c/hb-c4-d.pdf>
- Staatssekretariat für Migration (2016a). *Publikationen und Service. Statistiken. Asylstatistik. Statistik UMA*. Gefunden unter https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/statistik_uma.html
- Staatssekretariat für Migration (2016b). *Asyl und Schutz vor Verfolgung. Asylverfahren*, Gefunden unter <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/asyl/asylverfahren.html>
- Staatssekretariat für Migration (2016c). *Schematische Darstellung des Asylverfahrens*. Gefunden unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/bfm-asylschema-d.pdf>

- Thiersch, Hans (2006). Randnotizen zu Situationen und Perspektiven der Sozialen Arbeit. In Cornelia Schweppe & Stephan Sting (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (S. 31-40). Weinheim und München: Juventa.
- Ubben, Caren (2001). *Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen. Fallstudie über einen Beratungs- und Therapieansatz*. Oldenburg: BIS Verlag
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0.107)
- United Nations High Commissioner for Refugees - The UN Refugee Agency (2009). Richtlinien zum Internationalen Schutz: Asylanträge von Kindern im Zusammenhang mit Artikel 1 (A) 2 und 1 (F) des Abkommens von 1951 bzw. des Protokolls von 1967 über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. Gefunden unter http://www.unhcr.ch/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_1_voelkerrecht/1_1_3/FR_int_vr_rl-Richtlinie_08.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees - The UN Refugee Agency (ohne Datum). Mandat. Asylsuchende. Gefunden unter <http://www.unhcr.ch/mandat/asylsuchende.html>
- Von Balluseck, Hilde (2003). Grundlagen. In Hilde von Balluseck (Hrsg.) Grundlagen (S. 159-175). Opladen: Leske und Budrich.
- Von Balluseck, Hilde & Meissner, Andreas (2003). Formen und Auswirkungen von Traumatisierung bei minderjährigen Flüchtlingen. In Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme* (S. 76-78). Opladen: Leske und Budrich.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien* (12. unüberarb. Aufl.) Bern: Hans Huber.
- Weeber, Vera Maria & Gögercin, Süleyman (2014). *Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell*. Herboldzheim: Centaurus Verlag & Media UG.
- Weiss, Karin, Enderlein, Oggi & Rieker, Peter (2001). *Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wicki, Werner (2015). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Wigger, Annegret (2005). *Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag*. Opladen: Barbara Budrich.

- Wustmann Seiler, Corina (2015). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Zacharaki, Ioanna (2005). Interkulturelle Kompetenz in der Beratung. In Veronika Fischer, Monika Springer & Ioanna Zacharaki (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. (S. 173-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Zimmermann, David (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Giessen: psychosozial-Verlag.
- Zito, Dima (2010). Alleine konnte ich das nicht schaffen. Psychische Belastung und Therapie bei jungen Flüchtlingen. In Petra Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 113-123). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (Stand am 1. Juli 2014) (SR 210)