

Zur Tagung und der Eröffnung dieser Schriftenreihe

Gabriele Erpenbeck
Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen

Hinter dem Begriff Flüchtlingskinder verbirgt sich ein ganzer Kosmos von unterschiedlichen Migrationsbiographien: Kinder und Jugendliche, die mit oder ohne ihre Eltern aus Krieg, ethnischen Konflikten oder politischer Verfolgung kommen. Sie suchen Schutz und nicht zuletzt Rechtssicherheit und stabile demokratische Verhältnisse.

Gerade Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien brauchen eine faire Chance der Eingliederung in das deutsche Schulsystem. Egal, wo sie einmal ihren Lebensmittelpunkt finden werden, die Schulausbildung legt das Fundament für Erfolg oder Mißerfolg im Erwachsenenleben. Aufenthaltsunsicherheit und Diskriminierung führen zu Verunsicherungen und Ambivalenzen, die es den Jugendlichen erschweren, ihre Identität zu entfalten, eine Perspektive für ihr zukünftiges Leben zu entwickeln und die entsprechende Entscheidung, z.B. die der Berufswahl, zu treffen.

Für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist es wichtig, daß auch ihre Eltern, trotz aller Beschränkungen, unter denen sie hier leben müssen, ein weitgehend selbstbestimmtes Leben führen können. Daher müssen auch für Flüchtlinge mit vorübergehendem Aufenthaltsstatus, wie z.B. Kriegsflüchtlinge, wirtschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden. Teilhabe am Arbeitsmarkt heißt immer auch Qualifizierung; nur so können Fertigkeiten erworben und weiter entwickelt werden, die sowohl hier als auch bei der Rückkehr ins Heimatland gebraucht werden. Im Bereich der beruflichen Qualifikation sind jugendliche Flüchtlinge rechtlich benachteiligt - ein Zustand, der für die Betroffenen, aber auch für uns alle schädlich ist. Abhängigkeit von den Leistungen der Sozialhilfe oder dem Asylbewerberleistungsgesetz über mehrere Jahre führt in den allermeisten Fällen auch zur Verkümmern der Fähigkeiten, die im Arbeitsleben gefordert sind. Und wie für die Schule gilt: niemand sollte bei der Berufsausbildung von Gesetzes wegen benachteiligt sein.

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, seien es diejenigen der Verbände oder die der offenen Kinder- und Jugendarbeit, werden bis auf wenige Ausnahmen von jungen Flüchtlingen praktisch nicht genutzt. Das ist nicht verwunderlich, da sie kaum Informationen über diese Möglichkeiten haben, oder die Sprachbarrieren unüberwindlich scheinen, oder das Mitmachen nicht immer kostenlos ist. Positiv könnte sich eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendverbänden auswirken. Durch Aktivitäten der Jugendverbände in den Schulen können Wege gefunden werden, sie an dem Angebot teilnehmen zu lassen. Wichtig bei allen Angeboten ist eine intensive Einbeziehung der Eltern, um deren Zustimmung zu den Aktivitäten ihrer Kinder zu erreichen.

Erforderlich sind Beratung und Hilfen im persönlichen, familiären und erzieherischen Bereich sowie in Partnerschaftsfragen, die einerseits vergleichbar sind mit Problemen der deutschen Bevölkerung, andererseits eine zusätzliche Dimension durch Kultur- und Sozialisationsunterschiede haben. Bei Flüchtlingen kommt noch hinzu, daß sie durch die Flucht, die Gründe ihrer Flucht und ihre eingeschränkten Lebensumstände physisch und psychisch nicht immer in der Lage sind, die einfachsten und für die meisten selbstverständlichen Alltagsdinge selbst regeln zu können.

Ein erster Schritt zur notwendigen Verknüpfung der Arbeit mit Flüchtlingskindern und -jugendlichen von Schule und Sozialpädagogik stellt diese Dokumentation einer Tagung dar, die Ende 1995 zu diesem Thema durchgeführt wurde.

Mit dieser Dokumentation wird auch der erste Band einer Publikationsreihe vorgelegt, die das Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Universität Oldenburg zu Fragen der Migration und besonders zur Entwicklung von Formen zivilen Umgangs zwischen Minderheiten und Mehrheiten plant.

Ich wünsche dieser Reihe einen guten Start und viel Erfolg bei ihrem Bemühen, viele interessierte Leserinnen und Leser zu finden!

Dr. Wilfried Stölting-Richert
Professor für Deutsch als Fremdsprache
Geschäftsführender Leiter des IBKM

Aus Anlaß der Gründung des IBKM im Jahre 1992 nannte dessen erster Leiter, unser kürzlich verstorbener Kollege Heinz Wilms, als das Wesen interkultureller Kommunikation das „Verstehen als Anstrengung“, für das es sich Zeit zu nehmen gilt, auch deshalb, weil Rezeptions- und Produktionsprozesse in einer Zweitsprache weniger automatisch verlaufen.

Die Weiterentwicklung der organisatorischen Vereinigung von VertreterInnen der Interkulturellen Pädagogik, des Deutschen als Fremdsprache und der Migrationssoziologie in unserem Institut zur angestrebten Interdisziplinarität stellt und stellt uns vor Verständigungsprobleme, diesmal zwischen den verschiedenen Disziplinen. Über die Weiterentwicklung der Studiengänge „Interkulturelle Pädagogik“ und „Unterricht mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache“, über praxisbezogene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten unter anderem auf den Feldern der Flüchtlingssozialarbeit, der Beziehungen zu den Ländern des Südens, der europäischen Bildung, der Spracharbeit mit Ausgesiedelten aus Osteuropa und über die Gewinnung oder Sicherung des für diese Aufgaben erforderlichen Personals haben wir uns verständigen lernen müssen. Das hat seine Zeit gebraucht. Mit der Eröffnung einer Publikationsreihe tut das IBKM nun den Schritt, sich verstärkt der Außenkommunikation zuzuwenden; dies ist zugleich ein weiterer Anlaß zur Binnenvständigung.

Der Schritt ist überfällig. Dem IBKM liegen zunehmend Arbeiten aus der Feder von AbsolventInnen und WissenschaftlerInnen vor, die in der Ablage zu lassen unverantwortlich wäre; sie gilt es, in den Diskurs zwischen Berufspraxis und wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit einzubringen. Eine „Reihe“ ermöglicht es, über den Redaktionsausschuß des IBKM die Publikationen redaktionell zu betreuen und durch die Auswahl der Publikationen Schwerpunkte zu setzen, welche unsere Sichtweisen und Erfahrungen auf dem Feld der interkulturellen Kommunikation deutlich werden lassen.

„Wege entstehen beim Gehen“ - aber einige Richtungsangaben für diese Reihe lassen sich schon machen. Die in der interkulturellen Arbeit durchaus auffällige Kluft zwischen erfahrungsgelitetem Han-

deln, das aber der übergreifenden Perspektive und der theoretischen Durchdringung entbehrt, und der theoretischen Verselbständigung des Handlungsfeldes in Forschung und Lehre muß im Interesse aller Betroffenen - besonders zum Nutzen der Zielgruppen - überbrückt werden. Das IBKM versucht dies unter anderem durch das „Forum Interkulturelle Kommunikation“, das den Zusammenhalt zwischen dem Institut und seinen AbsolventInnen sichern soll. Auch die Publikationen dieser Reihe richten sich gleichermaßen an eine wissenschaftliche Öffentlichkeit, die praxisorientiert arbeitet, und an PraktikerInnen, die ihr Handeln wissenschaftlich zu durchdringen bestrebt sind. Der hier vorgelegte erste Band der Reihe macht als ganzes diese Doppelorientierung deutlich.

Ich wünsche mir für die Zukunft, daß auch Arbeiten nicht-deutscher AutorInnen und Texte aus der Binnensicht und der Binnendiskussion der ethnischen Minderheiten veröffentlicht werden. Dem interdisziplinären Charakter des IBKM entsprechend, sind ferner Publikationen vorzusehen, die das Medium Sprache, in dem jegliche Bildungsarbeit stattfindet, und die Sprachlichkeit der interkulturell Kommunizierenden thematisch fokussieren.

Auch die Publikationen dieser Reihe werden den Stempel von Faktoren tragen, die uns von außen vorgegeben sind: die Zwänge der Migrations- und der Arbeitsmarktpolitik, des Büchermarktes, der Publikationssprache Deutsch als lingua franca, der Selbstaffichierung des Instituts. Zu wünschen ist, daß die AutorInnen und der Redaktionsausschuß dafür sorgen, daß die Reflexion über diese Zwänge, gedankliche Gegenentwürfe und einige widerborstige Praxen in diese Textreihe mit eingehen. Denn auch dies leistet Sprache: die empirische Unvermeidbarkeit der Welt zu relativieren und Seinsalternativen zu entwickeln.

Einführende Beiträge

Zur Lage der Flüchtlingskinder in Deutschland - eine Problemskizze

Rolf Meinhardt

Flüchtlingskinder haben bisher in der öffentlichen Diskussion in der Bundesrepublik kaum Beachtung gefunden - weder im wissenschaftlichen Diskurs noch in den politischen Debatten. Symptomatisch hierfür ist der Umstand, daß in den zahlreichen Anhörungen des Deutschen Bundestages zur Änderung des Asylrechtsartikels 16 GG diese Gruppe nicht einmal erwähnt wurde.¹ Auch an einer Lobby fehlt es den Kindern und Jugendlichen bisher beinahe völlig.

Entsprechend groß ist das Kenntnis-Defizit über die Situation geflohener Kinder und Jugendlicher. Der nachfolgende Beitrag soll sowohl den gegenwärtigen Stand gesicherten Wissens als auch die Desiderata deutlich machen.

Wenn ich im folgenden von Flüchtlingskindern und -jugendlichen spreche, meine ich sowohl die Kinder, die sich mit ihren Eltern oder anderen erwachsenen Verwandten in der Bundesrepublik befinden als auch solche, die ohne Begleitung in die Bundesrepublik geflohen sind.

Über die Hälfte der Flüchtlinge auf der Welt sind Kinder oder Jugendliche; in manchen Ländern sind es bis zu 65 %.² In absoluten Zahlen ausgedrückt heißt dies, daß nach vorsichtigen Schätzungen 6-10 Millionen Kinder weltweit auf der Flucht sind.³

Ihre Fluchtgründe unterscheiden sich von denen der Erwachsenen nur wenig: Kinder fliehen vor (Bürger-)Kriegen, politischer, religiöser und ethnischer Verfolgung, wegen Menschenrechtsverletzungen. Es gibt aber auch kinderspezifische Ursachen der Flucht: Kinder und Jugendliche können selbst in der Opposition mitgearbeitet haben (etwa als Kuriere), sie werden als Soldaten zwangsrekrutiert, in Sippen- oder Geiselhaut genommen, wenn man Mitglieder ihrer Familien nicht habhaft werden kann. Kinder fliehen oder werden durch Flucht

1 Vgl. Beauftragte 1994, S. 5

2 Vgl. UNHCR 1995, S. 30

3 Vgl. epd 1995, Petersen 1993, S. 7

in Sicherheit gebracht, wenn ihre Eltern verhaftet, verschleppt oder ermordet wurden (auch während der Nazizeit wurden etwa 20.000 jüdische Kinder unbegleitet auf die Flucht geschickt, um sie vor den Konzentrationslagern zu retten). Die meisten der genannten Flucht-auslöser werden nicht als „asylrelevante Gründe“ anerkannt und führen daher nicht zur Asylberechtigung.⁴

Die jungen Flüchtlinge bilden keine homogene Gruppe, sie kommen vielmehr aus ganz unterschiedlichen Ländern und aus allen Sozial-schichten; sie beherrschen mehr als 50 verschiedene Sprachen; viele sind zweisprachig. Was sie fast alle verbindet, sind die traumatisie-renden Begleitumstände ihrer Flucht. Alpträume, Angstzustände, Apathie, Aggressionen, Depressionen, Bettnässen, Konzentrations-schwierigkeiten sind nur einige der Folgen.⁵

Existenziell bedeutsam für ihre Situation in der Bundesrepublik Deutschland ist vor allem ihr Rechtsstatus. Nur etwa 10 % der unter 16 Jahre alten Flüchtlingskinder besitzen eine dauerhafte Aufent-haltserlaubnis. Nach der Asylrechtsänderung 1993 ist bereits der Zugang von Flüchtlingen zum Asylverfahren drastisch erschwert worden.⁶

Die nachfolgende Tabelle gibt die rechtliche Lage und die Verteilung der Flüchtlingskinder unter 16 Jahren in den Bundesländern wieder. Es handelt sich hier um die einzige umfassende Bestandsaufnahme der vergangenen Jahre (Stichtag: 20.10.1992) aufgrund einer Parla-mentarischen Anfrage im Bundestag (Drucksache 12/4004); neueres Datenmaterial liegt nicht vor.

4 Vgl. Jockenhövel-Schiecke 1994

5 Vgl. Adam 1993, Walter 1995

6 Vgl. Huber 1994

Bundesland	Asylbewerber	Asyl- berechtigte anerkannte	Kontingent- flüchtlinge	im Ausland Flüchtlinge
Baden-Württemberg	12.583	1.651	418	3
Bayern	10.554	928	253	5
Berlin	5.480	246	212	13
Brandenburg	3.886	10	28	15
Bremen	2.299	95	17	4
Hamburg	4.864	572	151	9
Hessen	13.755	2.023	129	11
Mecklenburg- Vorpommern	2.713	14	31	7
Niedersachsen	18.325	606	535	6
Nordrhein- Westfalen	41.281	3.519	677	23
Rheinland- Pfalz	8.872	502	97	5
Saarland	3.46	124	25	-
Sachsen- Anhalt	1.693	8	24	-
Schleswig- Holstein	3.931	124	25	7
Thüringen	1.073	2	25	-
ZUSAMMEN	136.349	10.427	2.696	110

Tab. 1: Rechtsstatus und Verteilung der Flüchtlingskinder auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Quelle: nah + fern. Ein Material- und Informationsdienst für Ökumenische Ausländerarbeit, H.16/1994, S.13

Besonders problematisch ist die Situation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge (behördenlicherseits abgekürzt: UMF). Hierbei handelt es sich um Flüchtlinge unter 16 Jahre, die ohne die Begleitung ihrer Eltern oder anderer Erwachsener in die Bundesrepublik gekommen sind. Sie bewegen sich in einem juristischen Spannungsfeld zwischen Ausländer- und Asylverfahrensgesetz einerseits und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz, dem Haager Minderjährigenschutzabkommen und der UN-Kinderrechtskonvention andererseits. Die völkerrechtlich verbindlichen Normen werden von den Ausländer- und Jugendämtern in der Bundesrepublik allerdings durchweg ignoriert. In der Rechtspraxis werden unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, wenn sie unter 16 Jahre alt sind, in Heimen der Jugendhilfe untergebracht, erhalten einen Vormund und haben die Chance auf eine kindgerechte Betreuung. Wenn sie jedoch über 16 Jahre alt sind, werden sie wie Erwachsene behandelt, in den Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer untergebracht und müssen einen Asylantrag stellen.⁷ Zur Feststellung des Alters werden im Zweifelsfall - auch medizinisch - höchst problematische Handwurzelknochen-Untersuchungen durchgeführt.⁸

Ausgesprochen desolat sind die Kenntnisse über die schulische Lage der Flüchtlingskinder und Jugendlichen. Die Datenbasis ist selbst für die Kinder von ArbeitsmigrantInnen, die seit langem hier leben, wenig tragfähig. Sie hat sich seit 1985 sogar noch dadurch verschlechtert, daß die Nationalität der Kinder in verschiedenen Statistiken nicht mehr berücksichtigt wird.⁹

Erhoben worden ist bisher lediglich der rechtliche Anspruch auf Beschulung der Flüchtlingskinder - auf dem Stand des Jahres 1992. Die nachfolgend wiedergegebene Studie, die auf einer Befragung der Kultusministerien der Bundesländer durch die Arbeitsgruppe FABER der Universität Hamburg beruht, enthält keine Angaben zu Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, weil aus diesen Ländern keine Rückmeldungen kamen. Eine Untersuchung zur Aktualisierung, die auch die curricularen Aspekte mit erfaßt, wird gegenwärtig am IBKM der Universität Oldenburg durchgeführt.

7 Vgl. Jockenhövel-Schiecke 1994 sowie den Beitrag von Khansari in diesem Band, S. 20 ff.

8 Vgl. Schulz-Ehlbeck 1995

9 Vgl. Diehm 1993, S. 21

Grafik nicht in digitaler Form vorhanden

*Tab. 2: Die Beschulung von Flüchtlingskindern in den Bundesländern
(nach: Neumann/Jaeger 1993, S. 52)*

Aus der Übersicht wird deutlich, daß zwei Grundrechte den Flüchtlingskindern nicht in allen Bundesländern gewährt werden: das Recht auf schulische Bildung und das Recht auf Muttersprachen-Unterricht. Ob ihnen diese Rechte zugestanden werden, hängt allein davon ab, welchem Bundesland das Flüchtlingskind zugewiesen ist; es selbst kann nichts tun, dieses Recht zu erlangen.¹⁰

¹⁰ Vgl. Neumann 1995

Wer bei der Entwicklung inhaltlicher Konzepte zur vor- und außerschulischen Versorgung der Flüchtlingskinder Anleihen machte möchte bei Modellversuchen, die einst für die Kinder von ArbeitsmigrantInnen entwickelt wurden, wird auf das überraschende Phänomen stoßen, daß entsprechende Projekte vor rd. 10 Jahren ausnahmslos und ersatzlos eingestellt worden sind:

Im vorschulischen Bereich erschienen zwischen 1976 und 1985 zahlreiche Arbeiten vorwiegend zur kompensatorischen Erziehung der „Gastarbeiter“-Kinder, und es wurden etliche Modellversuche aufgelegt. Zu nennen sind hier vor allem das Projekt „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten“, das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Land Berlin finanziert wurde, das Förderprogramm der Robert-Bosch-Stiftung „Deutsche und Ausländer im Stadtteil - Integration durch Kindergarten“ mit Einzelprojekten in Berlin, München und Stuttgart, sowie die Erprobungsmaßnahme „Ausländische Kinder im Kindergarten“ des Landes Nordrhein-Westfalen, in die 129 Kindergärten und Kindertagesstätten in 13 Städten einbezogen waren. Alle diese Ansätze waren auf das Ziel gerichtet, durch die Entwicklung didaktischer Materialien für die Kindergartenarbeit bzw. durch die Fortbildung von Erzieherinnen die Startchancen benachteiligter ausländischer, aber auch deutscher Schülerinnen und Schüler zu verbessern.¹¹

Auch im Schulbereich kam es ab 1975 zum Start verschiedener Projekte, von denen vor allem der „Krefelder“ und der „Mainzer Modellversuch“ zu nennen sind. Beide Projekte zeichnen sich dadurch aus, daß die Klassen nach ethnischer Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zusammengesetzt waren und der Muttersprache der Kinder - eingedenk des Kausalzusammenhangs von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung und Schulerfolg - eine große Bedeutung zugemessen wurde.¹²

Trotz der durchweg guten Ergebnisse und Zukunftsperspektiven, die ihnen z.T. durch wissenschaftliche Evaluation ausdrücklich bestätigt worden waren, sind diese Modellversuche Mitte der 80er Jahre eingestellt worden. Ob die Ursache des Abbruchs allein in der schlechten Finanzlage der öffentlichen Haushalte zu suchen ist, wie Auernheimer (1990, S. 224) vermutet, sei dahingestellt - sicher ist, daß dieser Diskussionsstrang vor rund 10 Jahren abrupt durchtrennt und seither nicht wieder aufgenommen wurde. Es fehlen bei der Rezep-

11 Vgl. Diehm 1993, S. 17 ff.

12 Vgl. Auernheimer 1990, S. 224 ff.

tion und Konzeption von Unterrichtsmodellen nicht nur die Diskurs-Entwicklung einer Jahresdekade, sondern auch Entwürfe, die der spezifischen Situation der Flüchtlingskinder - insbesondere ihrer psychischen Fragilität - Rechnung tragen.

Dieses Manko wiegt besonders schwer, da die Bedeutung der Schule für Flüchtlingskinder kaum zu überschätzen ist: sie bietet ihnen in der Phase des radikalen Umbruchs ihres Lebens und tiefreichender Irritationen eine Anlaufstelle mit einer festen und kontinuierlichen Zeitstruktur und Bezugsgruppe und mit neuen (Lern-)Aufgaben; manchmal bedeutet Schule auch schlicht nur die Chance, den meist schlecht ausgestatteten Unterkünften zu entrinnen.

Neben dieser stabilisierenden Funktion kommt Schule die Verantwortung zu, Orientierungen für das Leben in der Bundesrepublik anzubieten - eine besonders schwierige und schwer einzulösende Aufgabe angesichts der Gefahr, etwa durch Drogenhandel das „schnelle Geld“ verdienen und damit an begehrte Konsumgüter gelangen zu können.¹³

Angesichts von mindestens 150.000 Kinderflüchtlings in der Bundesrepublik, aber auch angesichts des unabweisbaren Grundrechts auf Bildung duldet die Entwicklung von spezifischen Unterrichtskonzepten zur Förderung dieser Gruppe keinen Aufschub. Die Ausgangslage der Flüchtlingskinder unterscheidet sich von der der deutschen, aber auch der ausländischen Kinder durch folgende Besonderheiten:

- Die Lern- und Lebensgeschichte junger Flüchtlinge ist geprägt durch die traumatische Erfahrung von Verfolgung und Flucht, oft auch Folter.
- Auf die heraus resultierenden Verhaltens- und Lerndispositionen sind die Lehrerinnen und Lehrer kaum oder gar nicht professionell vorbereitet. Am dringlichsten bedarf es m.E. der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, um angemessene Lernkonzepte entwickeln zu können - d.h. der Fähigkeit, den Standort, die Sichtweise dieser Kinder annehmen zu können. Dies meint zunächst, sich die konkreten Lebensumstände der Kinder vergegenwärtigen zu können: die oft sehr schlecht ausgestatteten und überbelegten Unterkünfte (Hotels, Übergangsheime, Container), in denen sie häufig nicht duschen können, nicht hinreichend Schlaf finden etc. Perspektivenwechsel heißt auch, in der Lage zu sein, die in der Sicht

13 Vgl. Neumann 1995 sowie Schindler in diesem Band, S. 168 ff.

der Flüchtlingskinder pathologischen Formen in der Gesellschaft der Bundesrepublik (Desinteresse am Leben anderer Menschen, fehlender Respekt der Jungen vor den Alten, ungehinderter Alkoholkonsum usw.) wahrzunehmen.¹⁴

Ohne die enge Zusammenarbeit mit Einrichtungen der therapeutischen und außerschulischen sozialen Dienste wird die Schule diesen Aufgaben nicht gerecht werden können - wie andererseits diese Dienste den Kontakt zu Schulen suchen müssen.

Diese Tagung unternimmt den Versuch, grundlegende Informationen wie auch praktische Erfahrungen aus den genannten therapeutischen, schulischen und außerschulischen Bereichen zusammen- und bereitzustellen. Daß hierbei Berichte vor allem aus Niedersachsen und Hamburg im Vordergrund stehen, liegt in der ursprünglich verfolgten, dann aber aufgegebenen Absicht begründet, eine Vergleichsbasis zwischen den beiden Ländern zu schaffen.

Der hier vorliegende Band enthält neben der Dokumentation der gehaltenen Referate auch Beiträge, die zusätzlich eingeworben wurden. Durch diesen Umstand, aber auch aus organisatorischen und technischen Gründen kann diese Monographie leider erst jetzt erscheinen.

Literatur

Adam, Hubertus: Terror und Gesundheit. Ein medizinischer Ansatz von Folter, Flucht und Exil, Weinheim 1993

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hg.): Allein im Exil. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1994

Diehm, Isabelle: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt 1993

epd: Kinderflüchtlinge in Deutschland. Leben im Wartesaal. Dritte Welt Information, Heft 7-8/1995

Haller, Ingrid: Lernen im fremden Land. Thesen zur Entwicklung eines Bildungs- und Ausbildungskonzeptes für politische Flüchtlinge, in: Ausbildung oder Sozialhilfe - Alternativen der

14 Vgl. Haller 1985

Eingliederung junger Flüchtlinge, hrsg. von der Otto Benecke Stiftung, Bonn o.J. (1985), S. 69-81

Huber, Berthold: Der rechtliche Status unbegleiteter Flüchtlingskinder, in: Zur Situation unbegleiteter Flüchtlingskinder. Dokumentation einer Fachtagung, hrsg. vom Paritätischen Wohlfahrtsverband (Schriftenreihe Nr. 46), Frankfurt 1994, S. 59-73.

Jockenhövel-Schiecke, Helga: Kinder auf der Flucht, in: Nah und fern. Ein Material- und Informationsdienst für ökumenische Ausländerarbeit, Heft 16/1994, S. 4-5.

Neumann, Ursula/Jäger, Iris: Flüchtlingskinder, in: Pädagogik, Heft 3/1993, S. 50-53

Neumann, Ursula: Die Bedeutung von schulischer Bildung für Flüchtlingskinder, in: Cropley, Arthur J. et al. (Hg.): Probleme der Zuwanderung, Bd. II, Göttingen 1995, S. 104-113

Petersen, Elisabeth: Kinder auf der Flucht, Reinbek 1993

Schulz-Ehlbeck, Gerhard: Altersbestimmung bei Asylbewerber/innen, in: Handbuch der Asylarbeit, hrsg. von Dankward und Angelika von Loeper, Karlsruhe 1995, S. 12.047.001-12.048.001

UNHCR-Report 1995/96: Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt, Bonn 1995

Walter, Joachim: Krieg, Verfolgung und Trauma bei Kindern, in: Peltzer, Karl et al. (Hg.), Gewalt und Trauma, Frankfurt 1995, S. 46-67

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Birgit Khansari

In jeder Fluchtbewegung gibt es auch alleinstehende Kinder. Die Gründe, warum sie fliehen, sind vielschichtig. Sie spiegeln die ganze Bandbreite an Fluchtgründen wider: Krieg, politische Repression, Menschenrechtsverletzungen, Verfolgung von Minderheiten, unerträgliche Not und Perspektivlosigkeit, aber auch kinderspezifische Fluchtgründe, wie z.B. zerrüttete Familien und soziale Verhältnisse als Folge langjähriger Kriegs- und Krisensituation sowie Tod oder Verschwinden der Eltern.

In den letzten Jahren suchten vor allem Kinder und Jugendliche aus den langjährigen Kriegs- und Krisenländern Afghanistan, Iran, Somalia, Eritrea, Sri Lanka, Libanon und Türkei Schutz in Deutschland. Darüber hinaus kamen Minderjährige infolge politischer Umwälzungen vor allem aus Rumänien, Bulgarien, Albanien und den Nachfolgestaaten der UdSSR und Jugoslawiens, aber auch aus afrikanischen Ländern, wie Angola, Liberia, Togo, Zaire, Algerien und Ägypten.

In Niedersachsen wurden 1981 im Heimbereich der Stadt Hannover die ersten unbegleiteten Minderjährigen aus Eritrea aufgenommen. Entsprechend der allgemeinen Entwicklung kamen in den folgenden Jahren vorwiegend Jugendliche aus den Ländern Iran, Afghanistan, Libanon und der Türkei hinzu, ferner Flüchtlingskinder und -jugendliche aus asiatischen und afrikanischen Ländern.

Viele von ihnen werden von Eltern oder Angehörigen mit der Hoffnung ins Flugzeug gesetzt, in Deutschland Sicherheit zu finden. Andere sind seit Jahren auf der Flucht, und ihr Weg führte sie durch mehrere Länder bis nach Deutschland. Sie kommen häufig mit dem Ziel oder der vagen Vorstellung, in Deutschland Verwandte oder Bekannte zu finden. So findet z.B. ein Jugendlicher seinen Bruder, der - kaum älter als er selbst - von Abschiebung bedroht ist. Ab und an werden die Kinder bereits auf der Flucht von einer Flüchtlingsfamilie aufgenommen und/oder später in Deutschland in Obhut genommen. Viele bleiben jedoch allein. Sie alle zeigen mehr oder weniger Spuren einer Traumatisierung aufgrund der Erlebnisse im Heimatland oder auf der Flucht. Auf jeden Fall waren und sind sie

einer enormen Streßsituation ausgesetzt. Was sie in Deutschland erwartet, ist eine asylverfahrens- oder ausländerrechtliche Prozedur, deren Sinn sie meist nicht verstehen und deren Ausgang ungewiß ist, die aber dennoch über ihr weiteres Schicksal entscheidet.

Für die Gruppe aller Kinderflüchtlinge läßt sich in Deutschland keine Gesamtzahl ermitteln. Einzelangaben erfolgen aufgrund unterschiedlicher Kriterien. Statistisch gesehen, verschwinden sie in der Gesamtzahl der Asylsuchenden. Auch für die seit über 20 Jahren in die Bundesrepublik einreisenden unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge gibt es keine exakten Angaben. So legte beispielsweise Berlin Zahlen vor, die unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unter 18 Jahren erfassen, während Köln und Frankfurt mit Einreisezahlen der Kinder unter 16 Jahren aufwarten. Von den Grenzschutzbehörden wurden, offiziellen Angaben zufolge, im ersten Halbjahr 1993 aus der Türkei 15, aus dem ehemaligen Jugoslawien 3 und aus Ägypten 1 unbegleiteter minderjähriger Flüchtling gemeldet.¹ Diese Zahlen stehen in keinem Verhältnis zu denen, die in deutschen Großstädten ermittelt wurden. Allein das Jugendamt Frankfurt ging 1993 - bezogen auf die Altersgruppe unter 16 Jahren - von 329 Einreisen aus.² In Berlin wurden 1993 1817 Personen unter 16 Jahren und 812 16- bis 18-Jährige registriert.³ In Hamburg sind 1993 insgesamt 1616 Kinder unter 16 Jahren eingereist. Schätzungen zufolge lebten im Sommer 1994 in Hamburg rund 3000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge; ein Drittel dieser Flüchtlinge war jünger als 16 Jahre. Laut Behördenangaben sind im Durchschnitt 20-30% der Neuankommenden in Hamburg unter 16 Jahre alt und alleinreisend, d.h. es gibt pro Monat zwischen 40 und 80 Neuaufnahmen.⁴

1 Vgl. Bundesbeauftragte 1994, S. 7

2 Vgl. DPWV 1994, S. 31

3 Vgl. Bundesbeauftragte 1994, S. 8

4 Vgl. Flüchtlingsrat Hamburg 1994, S. 2

Gesetzliche Grundlagen und Rahmenbedingungen

Einig sind sich die pädagogischen Fachleute insoweit, als bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um diesen jungen Menschen gerecht zu werden. Diese Voraussetzungen sind aufgrund der bundesdeutschen Asylpraxis allerdings nicht immer gegeben.

Die Situation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge war bereits in den 80er Jahren nicht unproblematisch, dennoch war sie erheblich besser als heute. Anfang der 90er Jahre wurden mehrere Gesetze novelliert, die für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge von Bedeutung sind: das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das Ausländergesetz (AuslG) und das Asylverfahrensgesetz (AsylvfG). Meist dringt nicht in die Öffentlichkeit, daß es in diesen Gesetzen sich widersprechende Bestimmungen gibt, die für Verwirrung und erhebliche Diskussionen unter den Fachleuten sorgen.

Dies soll anhand von Beispielen verdeutlicht werden: Einerseits sieht das Ausländergesetz eine weitgehende Mitteilungspflicht anderer Ämter und Behörden an die Ausländerbehörde vor (§ 75 und 76 AuslG), andererseits kollidiert dies mit dem § 69 KJHG, der einen besonderen Vertrauensschutz vorsieht. Das zweite Beispiel ist in seinen Auswirkungen für die Jugendlichen besonders gravierend. Während das KJHG weiterhin von der Volljährigkeit ab 18 Jahren ausgeht und sogar Ausnahmeregelungen bis 27 Jahre in besonderen Härtefällen vorsieht, geht seit 1991 das Ausländergesetz von der eigenständigen Handlungsfähigkeit von Minderjährigen ab 16 Jahren aus. Nach § 68 AuslG in Verbindung mit § 12 AsylvfG gelten Ausländer/innen als asylrechtlich voll handlungsfähig, wenn sie das sechzehnte Lebensjahr vollendet haben. Sie werden zwar noch immer als Minderjährige bezeichnet, de facto aber wie erwachsene Asylsuchende behandelt.

Aus diesen Zusammenhang resultiert ein weiteres Problem: Durch einen Erlaß des Bundesinnenministeriums vom Juli 1994 wurde die grenzpolizeiliche Behandlung von Flüchtlingen in drastischer Weise verschärft und Minderjährige über 16 Jahren wie erwachsene Asylsuchende der sog. Flughafenregelung (§ 18 AsylvfG) unterworfen. Danach ist das Asylverfahren vor der Entscheidung über die Einreise im Flughafen durchzuführen. Die Minderjährigen sind gezwungen, im beschleunigten Verfahren selbständig Abschiebehindernisse geltend zu machen und einen Asylantrag zu stellen. Meist haben sie die

Anhörung ohne rechtlichen oder sozialen Beistand zu überstehen. Nach Ablehnung ihres Asylbegehrens können sie zurückgeschoben werden. Dabei ist die Abschiebung nicht nur in ihr Heimatland, sondern auch in Transitländer sowie jedes aufnahmebereite Land möglich, ohne daß ihr Wohlergehen abgeklärt und sichergestellt werden muß. Diese Verfahrensweise steht im Widerspruch zu Art. 20 und Art. 22 des „Übereinkommens über die Rechte des Kindes“ von 1989, der sog. UN-Kinderschutzkonvention. Danach haben die Vertragsstaaten sicherzustellen, daß ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder bereits als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz sowie humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesen und anderen Übereinkünften für Menschenrechte festgelegt sind. Dies gilt unabhängig davon, ob das Kind sich in Begleitung seiner Eltern bzw. einer anderen Person befindet oder ohne Begleitung ist. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge haben nach Art. 20 I der UN-Kinderschutzkonvention Anspruch auf den besonderen Schutz und Beistand des Staates. Für sie ist die Betreuung sicherzustellen und, falls erforderlich, die Unterbringung in einer geeigneten Einrichtung (Art. 20 II, III).

In diesem Zusammenhang sei noch das „Haager Minderjährigen-Schutzabkommen“ von 1961 genannt, wonach die Behörden eines jeden Vertragsstaates geeignete Schutzmaßnahmen für Minderjährige zu treffen haben. Damit ist u.a. die Vertretung im Asylverfahren geregelt sowie die Pflicht zur Inobhutnahme. Das beinhaltet für die bundesdeutschen Vormundschaftsgerichte die Verpflichtung zur Bereitstellung von Vormundschaften oder ggf. Pflegschaften für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Auf dieser Grundlage erfolgt darüber hinaus die Unterbringung der Minderjährigen in geeigneten Betreuungseinrichtung.

Konzepte der sozialen Arbeit mit Flüchtlingskindern und -jugendlichen

Im folgenden werden anhand der Stationen der Flüchtlingskinder in Hessen und Niedersachsen Ansätze der sozialen Arbeit sowie der Jugendhilfe dargestellt.

Früher durften unbegleitete minderjährige Flüchtlinge regelmäßig über den Flughafen, in *Hessen* also in Frankfurt a.M., in die Bundesrepublik einreisen. Dem wurde durch den erwähnten Erlaß des Bundesinnenministeriums sowie durch die Einführung der Visums-

pflicht für Personen unter 16 Jahren ein Riegel vorgeschoben. Früher erfolgte nach der Einreise die Inobhutnahme durch das Jugendamt der Stadt Frankfurt (§ 42 KJHG),⁵ die Bestellung der Vormundschaft (§ 1773 BGB) und die Unterbringung in einer sog. Clearingstelle für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, z.B. im Kronberger Heim der AWO. Dort wurden die Minderjährigen kindgerecht versorgt sowie ausländerrechtlich, asylverfahrensrechtlich und jugendhilferechtlich in adäquater Form betreut.

Heute dagegen wird weder dem Sozialdienst am Flughafen, dem Jugendamt noch dem Vormundschaftsgericht die Ankunft eines unbegleiteten Minderjährigen von der Grenzbehörde automatisch mitgeteilt. Im Zuge der sog. Flughafenregelung wird auf alle Menschen, die aus einem als „sicher“ bzw. „verfolgungsfrei“ eingestuftem Herkunftsland stammen oder ohne gültigen Paß nach Deutschland einreisen, das beschleunigte Verfahren angewandt. Dies betrifft auch die Minderjährigen, die ohne Begleitung ihrer Eltern oder anderer Personen einreisen.

Stehen persönliche Daten sowie das Geburtsdatum nicht zweifelsfrei fest, kann das Alter der Jugendlichen auf Anordnung des Bundesgrenzschutzes durch eine medizinisch höchst umstrittene Handwurzelknochenuntersuchung festgelegt werden.⁶ Die Altersangaben der Flüchtlingskinder werden vom Bundesgrenzschutz grundsätzlich bezweifelt. Wird den Jugendlichen aufgrund dieser Untersuchung ein Alter über 16 Jahre bescheinigt, so sind sie gezwungen, wie Erwachsene im beschleunigten Asylverfahren ihre Verfolgungstatbestände und Abschiebehindernisse geltend zu machen.

Ihre Unterbringung erfolgt während dieser Zeit im Transitbereich des Flughafens. Mitglieder der Fachgruppe „Vormundschaft“ der Neuen RichterVereinigung hatten Gelegenheit, sich vor Ort einen Eindruck von der Unterbringung Asylsuchender im Transitbereich zu machen. Sie stellten fest, daß im Frankfurter Flughafen eine kindgerechte Unterbringung schon aus baulichen Gründen nicht möglich ist. Das hermetisch abgeriegelte Unterbringungsgebäude mit vergitterten

5 Inobhutnahme eines Kindes oder Jugendlichen bezeichnet die vorläufige Unterbringung bei einer geeigneten Person, in einer Einrichtung oder in einer anderen betreuten Wohnform. Während der Inobhutnahme sind Unterhalt, Krankenhilfe etc. sicherzustellen. Das Jugendamt übt das Recht auf Beaufsichtigung, Erziehung und Aufenthaltsbestimmung aus.

6 Unsichere Methode zur Bestimmung des Alters eines Kindes oder Jugendlichen.

Fenstern und düster erscheinenden Räumen, in denen bis zu 10 Personen unterschiedlicher Nationalität und kultureller Provenienz untergebracht sind, ist bereits für Erwachsene unzumutbar. Dies gilt erst recht für Minderjährige, die schon durch die Umstände der Flucht und durch die Trennung von den Angehörigen extremen physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt sind.⁷ Auch das Frankfurter Jugendamt hält die Unterbringung am Flughafen für nicht kindgerecht und fordert die Rückkehr zum früheren Clearingverfahren, das allein eine den internationalen Verpflichtungen entsprechende Betreuung und Unterbringung der Minderjährigen ermöglicht.⁸ Zur Darstellung des Verlaufs der Aufnahme und Unterbringung in Hessen dient das Schaubild auf der folgenden Seite (Abb. 1).

In *Niedersachsen* scheint mit der Eröffnung einer Clearingstelle in Norden-Norddeich 1993 das Problem der Erstaufnahme dieser Personengruppe geklärt. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge unter 16 Jahren werden grundsätzlich nicht im Verteilverfahren des Asylverfahrensgesetzes den Kommunen zugewiesen, sondern erhalten eine Zugfahrkarte nach Norden-Norddeich. Dort erfolgt die Inobhutnahme, und eine Vormundschaft kann nach § 1773 BGB eingeleitet werden. Ein erzieherischer Bedarf wird grundsätzlich angenommen.

Die Mitarbeiter/innen des Heimes in Norden sammelten bereits in früheren Jahren Erfahrungen vor allem mit minderjährigen vietnamesischen Flüchtlingen. Dennoch ist vielen Fachleuten unverständlich, warum eine Clearingstelle auf das „flache Land“ im äußersten Nordwesten von Niedersachsen errichtet wurde.

7 Vgl. Neue RichterVereinigung 1994

8 Vgl. Schenk 1994

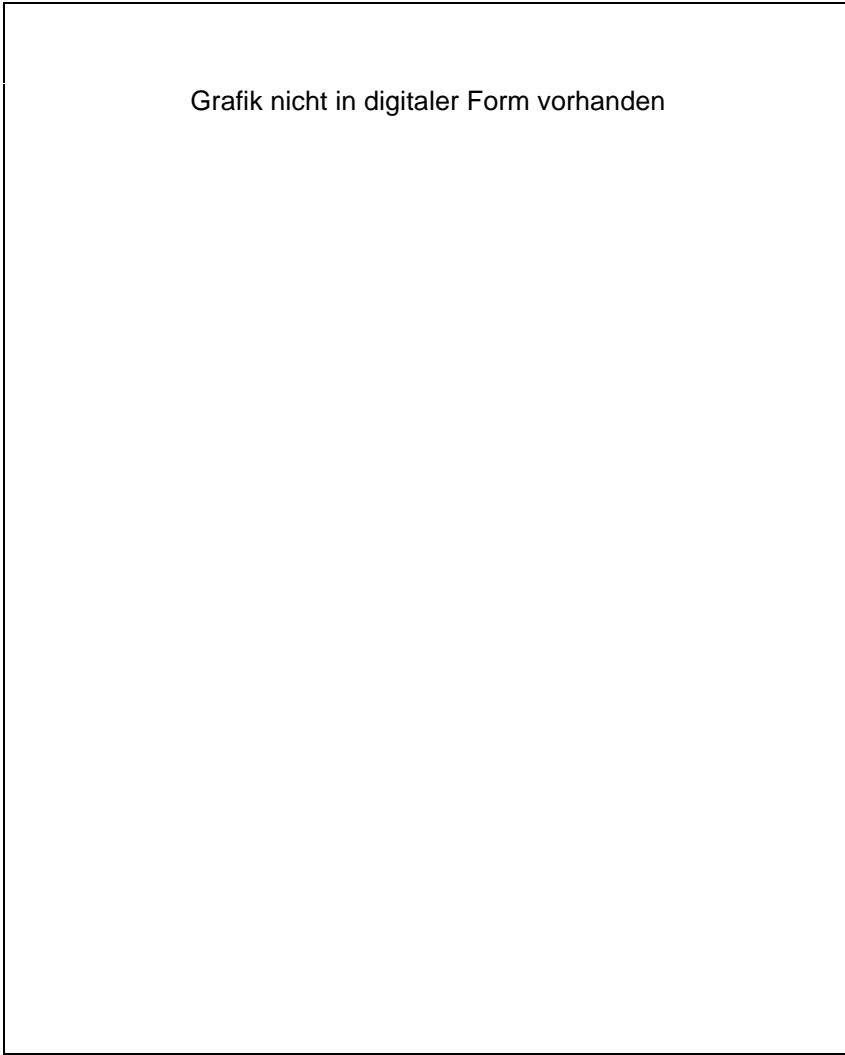


Abb. 1: Behördliche Entscheidungen und Stationen der Einreise der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in Hessen, Quelle: Heun/ Wiesenfeldt-Heun 1993, S. 70

Vor dem Hintergrund, daß sich der überwiegende Teil der Unbegleiteten in Großstädten(wie Hannover) meldet, ist unbegreiflich, warum in Niedersachsen die Clearingstelle ca. 300 km entfernt von der Hauptstadt und vom hauptsächlich zuständigen Jugendamt arbeitet. Deshalb wurde zunächst der Heimverbund der Stadt Hannover aufgefordert, eine Konzeption für eine Clearingstelle in Hannover zu erstellen. Allerdings wurde diese - vermutlich aus Kostengründen - verworfen und die Clearingstelle in Norden eröffnet. Sie wurde dort vor zwei Jahren mit einer Kapazität von 40 Plätzen eingerichtet. Zwischenzeitlich war die Stelle nicht ausgelastet, denn nicht selten kamen die Minderjährigen erst gar nicht in Norden an.

Die Aufgaben der Clearingstelle in Norden-Norddeich sind im einzelnen:

- Suche nach Familienangehörigen, ggf. Kontaktaufnahme,
- Beratung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge und deren Angehörigen,
- Bestellung eines/einer Vormundes/Vormünderin in den Fällen, in denen die Eltern nicht auffindbar sind,⁹
- Klärung des erzieherischen Bedarfs,
- psycho-soziale Diagnose,
- ggf. Asylantragstellung durch den/die Vormund/Vormünderin,
- Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen im Flüchtlingsbereich,
- Vermittlung in geeignete Einrichtungen der Jugendhilfe (gemäß §34 KJHG), z.B. ISD (Interkultureller Sozialbetreuungsdienst GmbH) Hameln, Caritas (wie Kinder- und Jugendheim St. Joseph) oder einer Wohngruppe des Jugendamts,
- ggf. Unterbringung in einer Pflegefamilie,

⁹ In den wenigsten Fällen ist es möglich, den Kontakt zu den Eltern im Heimatland herzustellen und damit evtl. eine Vormundschaft überflüssig zu machen. Vormundschaften sind als individuelle Beziehung auszugestalten. Die Regel sind aber Amtsvormundschaften mit einer hohen Fallzahl (bis 150). Beschwerden darüber, daß Vormünder ungelesene Asylanträge unterschreiben und die Kinder damit allein zum „Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge“ schicken, wurden laut. Bisher kaum entwickelt sind Alternativen wie Vereins- oder Privatvormundschaften. Anzustreben wäre eine Übernahme von Vormundschaften durch Privatpersonen, die eine enge persönliche Beziehung zu ihrem Mündel herstellen. Dies würde einen guten Ausgangspunkt für Kontakte, Unterstützung und Zugang zur deutschen Gesellschaft eröffnen. Geteilter Meinung kann man über Familienpflegschaften sein. Die vereinzelt Unterbringung in deutschen Familien bietet Vorteile, kann aber der Forderung nach weitgehender Orientierung auch an der Kultur des Herkunftslandes entgegenstehen.

- ggf. Unterbringung bei Verwandten,
- Verbleib in Norden aufgrund freier Kapazitäten oder
- ggf. Rückführung ins Heimatland, wenn Kontakt zu Verwandten besteht oder sozial-caritative Einrichtungen die Fürsorge übernehmen.

Für 16- bis 18-Jährige ist die Clearingstelle nicht zuständig. Für sie erfolgt eine Verteilung auf die Kommunen gemäß des Asylverfahrensgesetzes oder, nach Ablehnung des Asylantrags, die Abschiebung ins Herkunfts- oder Drittland. Nach Möglichkeit wird versucht, sie bei Verwandten unterzubringen. Allzu häufig jedoch werden sie wie erwachsene Asylsuchende Flüchtlingswohnheimen zugewiesen. Diese Wohnheime haben z.T. 150 bis 200 Plätze. So war in einem Flüchtlingswohnheim in Hannover, in dem im September 1995 sieben unbegleitete minderjährige Flüchtlinge untergebracht waren, jede/r Sozialarbeiter/in für 50 bis 75 Bewohner/innen zuständig. Zusätzliche Aufgaben, wie der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, begleitende Maßnahmen im Hinblick auf den Schulbesuch, Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz oder die Begleitung im Asylverfahren, können mit dem aktuellen Stand des Personals nicht zufriedenstellend erfüllt werden.

Wie notwendig die Begleitung im Asylverfahren durch Rechtsbeistand und Sozialarbeit ist, zeigt das Beispiel eines 17-jährigen Jungen aus Togo, der über ein halbes Jahr in der Jugendvollzugsanstalt Hameln in Abschiebehaft einsaß. Ebenso wichtig in diesem Bereich sind spezielle Ansätze der Sozialarbeit und der Jugendhilfe für Jugendliche, die in Drogenhandel, Prostitution oder Kriminalität verwickelt sind. Selbstverständlich bestehen diese Kontakte nicht bei allen Jugendlichen, doch ist ein Minderjähriger einmal involviert in derartige Zusammenhänge, ist es sehr schwierig für ihn oder sie, sich ohne Hilfe von außen dem Zugriff wieder zu entziehen. Nach dem KJHG hat jede/r Minderjährige Anspruch auf Hilfeleistungen, wenn er oder sie sie benötigt. Doch bis die Jugendlichen den Weg durch den Behördenschlingel zum Jugendamt gefunden haben, kann es für Hilfestellungen zu spät sein.

Nicht unerwähnt bleiben darf, daß viele Jugendliche sich aus Angst vor Ausweisung erst gar nicht beim Jugendamt melden. So lebt in Hannover, wie auch in anderen Großstädten, eine zunehmende Zahl minderjähriger Flüchtlinge in der Illegalität. Dennoch fand die politische Forderung, wonach in der Stadt Hannover eine Clearingstelle

auch für 16- bis 18-jährige einzurichten sei, bislang - nicht zuletzt aus Kostengründen - keine Umsetzung.

Pädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern und -jugendlichen

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge leiden besonders unter Bezugslosigkeit. Bisherige familiäre, gesellschaftliche und kulturelle Bezüge gehen ihnen verloren, neue Lebensperspektiven sind noch nicht vorhanden oder unklar. Je nach eigener Lebensgeschichte, Alter, Religion und sozialer Orientierung haben sie für sich ein eigenes Selbstverständnis und die Orientierung in die Zukunft zu finden. Die Suche nach einer neuen Identität ist mit vielschichtigen Konflikten verbunden. Die Kinder und Jugendlichen dürfen damit nicht allein gelassen werden. Die wichtigsten Grundlagen für pädagogische Arbeit mit unbegleiteten Minderjährigen wären zum einen eine solide finanzielle Basis für Maßnahmen, die den Kindern und Jugendlichen gerecht werden, und zum anderen eine Verbesserung ihrer rechtlichen Stellung. Beides ist allerdings nicht in Sicht.

Erfahrungen aus der Praxis belegen, daß die Förderung der Bereiche Integration und Selbstfindung sowie auch Selbstorganisation der Flüchtlinge zentrale Ansätze in der Arbeit mit diesen Minderjährigen sein müssen. Überall dort, wo konzeptionelle Überlegungen angestellt werden, laufen diese auf Ähnliches hinaus.

Zwei Aspekte zeichnen sich besonders deutlich ab: Die Erziehung und Lebensweise der Kinder und Jugendlichen im Herkunftsland muß Berücksichtigung finden; parallel dazu müssen ihnen deutsche Kulturtechniken und Verkehrsformen vermittelt werden.

Zum ersten Komplex gehören folgende Aufgaben:

- soweit als möglich monoethnische Unterbringung für Flüchtlingskinder,¹⁰
- Betreuung durch Landsleute - nicht nur als Sprachmittler/innen, sondern als pädagogische Fachkräfte,
- Herstellung von Kontakten ins Herkunftsland, zu Landsleuten in Deutschland und evtl. zu deren Vereinigungen,
- Wahrung der kulturellen Identität durch Förderung der Muttersprache, Landeskunde, Musik, Religion, heimatliche Küche etc. und
- Förderung der Selbstorganisation.

Folgende Aufgaben gehören zum zweiten Komplex:

- Erlernen der deutschen Sprache,
- Integration in das hiesige Schul- und Ausbildungssystem,
- Vermittlung der Lebensweisen in Deutschland und
- Hilfestellung bei der Gestaltung der Freizeit.

Schwierigkeiten treten immer dann auf, wenn die beiden Komplexe (Festhalten an der Herkunftskultur und Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes) einen Widerspruch darstellen. So haben die Minderjährigen immer wieder Konflikte im Hinblick auf ihre Lebensplanung. Zum Beispiel ist ein guter Schulabschluß in Deutschland offensichtlich notwendig, im Herkunftsland ist er dagegen nicht selten vergleichsweise unbedeutend.

Hinzu kommt, daß Jugendliche den Erwartungen ihrer Familien entsprechen möchten, in Deutschland schnell Geld zu verdienen. Nicht von ungefähr gelten bei den Sozialarbeiter/innen die Kinder als unkompliziert, bei denen eine Übereinstimmung der kulturellen Werte und Anschauungen anzutreffen sind, wie z.B. bei Deutschen und Iraner/innen die hohe Wertigkeit der Schulbildung. Weitere Konfliktfelder können die widersprüchlichen Erfahrungen mit einem autoritären Erziehungsstil im Herkunftsland und einer Laissez-faire-Pädagogik in Deutschland sein. Darüber hinaus kann die Diskussion

10 Diese Form der Unterbringung ist zwar umstritten, es ist aber davon auszugehen, daß gerade Kindern, die große Schwierigkeiten haben, sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden, diese Art der Unterbringung eine Stütze sein kann. Für ältere Jugendliche spricht einiges gegen diese Form der Unterbringung. Nicht selten ist der ausdrückliche Wunsch der Älteren, in einer Wohngruppe mit Deutschen untergebracht zu werden. Diese Jugendlichen sind aber auch in der Regel in der Lage, ggf. eigenständigen Kontakt zu Landsleuten und ihren Organisationen aufzunehmen.

um die Geschlechterrollen sowie die gleichberechtigte Erziehung von Mädchen und Jungen Probleme bereiten.

Besondere Schwierigkeiten haben PädagogInnen oft mit den Kindern und Jugendlichen, die bereits im Herkunftsland am Rande der Gesellschaft gelebt haben und hier mit den vorhandenen Konzeptionen nicht aufgefangen werden können (z.B. häufig unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aus Rumänien). Sie gelten in den Einrichtungen als nicht betreubar. Es stellt sich die Frage, ob nicht neue Konzepte entwickelt werden müssen, um auch diesen Kindern gerecht zu werden. Gerade problematische Zielgruppen erfordern ein besonderes Angebot der Kinder- und Jugendhilfe.

Differenzierte Hilfspläne und deren Umsetzung müssen für jedes einzelne Kind und jede/n Jugendliche/n möglich sein, denn „Pauschalangebote“ sind keine Lösung. Die Jugendhilfeplanung darf nicht mehr der Asylpolitik hinterherlaufen und allein die gesetzlichen Rahmenbedingungen als Maßstab ansetzen. Stattdessen müssen rechtliche, soziale und psychologische Aspekte sowie Schule und Ausbildung in einem Gesamtkonzept neu gefaßt und organisiert werden, das den einzelnen Flüchtlingskindern und -jugendlichen gerecht wird. Ein erster Schritt bestünde darin, bestehende Angebote generell auch 16- bis 18-jährigen Jugendlichen zugänglich zu machen.

Literatur

Bundesbeauftragte für die Belange der Ausländer (Hg.): Allein im Exil, Bonn 1994

DPWV (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband): Zur Situation unbegleiteter Flüchtlingskinder, Frankfurt a.M. 1994

Flüchtlingsrat Hamburg: Das Projekt Malkwitz, Hamburg 1994

Hamburger Ak Asyl e.V.: Da dreht sich Dir der Kopf um - Situation minderjähriger Flüchtlinge in der BRD, Hamburg 1989

Heun, Hans-Dieter/Wiesenfeld-Heun, Dorothea: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland, Limburg 1993

Neue RichterVereinigung, Fachgruppe Vormundschaft: Unbegleitete Flüchtlingskinder auf Rhein-Main: Einbeziehung in die „Flug-

hafenregelung“ nach § 18 a AsylVfG ist rechtswidrig, Stellungnahme vom 1.12.94, Frankfurt

Petersen, Elisabeth: Kinder auf der Flucht, Reinbek 1993

Schenk, Jürgen: Scharfe Kritik am Bundesinnenminister. Kinderbehandlung am Flughafen rechtlich fragwürdig, in: Frankfurter Rundschau vom 5.10.94

Terre des Hommes (Hg.): Kinderflüchtlinge - Flüchtlingskinder. Ein Beitrag zur Rechtsstellung Minderjähriger, Osnabrück 1994

Flüchtlingskinder in der Schule

Schulbesuch unerwünscht. Aspekte der Diskriminierung von Flüchtlingskindern und Kinderflüchtlingen im deutschen Bildungssystem

Gisela Apitzsch

Flüchtlingskinder bzw. Kinderflüchtlinge¹ unterliegen auch in schulischer Hinsicht besonderer Benachteiligung. Mit dem vorliegenden Beitrag wird die Zielsetzung verfolgt, auf einige der bestehenden Mißstände aufmerksam zu machen. Es wäre viel erreicht, wenn hierdurch das Interesse an differenzierteren Analysen zur Bildungssituation junger Flüchtlinge geweckt werden könnte.

Die Schulpflicht für alle in Deutschland lebenden Kinder - noch immer keine Selbstverständlichkeit

Die nachfolgenden Daten und Fallbeispiele stammen überwiegend aus Hessen und damit aus einem der wenigen Bundesländer, in denen die Schulpflicht auch für die Kinder von AsylbewerberInnen bzw. minderjährige AsylbewerberInnen gilt. Dies ist besonders unterstreichenswert, denn in der Mehrheit der Bundesländer wird von schulpolitisch Verantwortlichen die Schulpflicht für alle minderjährigen Flüchtlinge, die nicht zu der vergleichsweise außerordentlich kleinen Gruppe derjenigen gehören, deren Asylanträge positiv beschieden wurden, unter Verweis darauf, ein "gewöhnlicher Aufenthalt" sei nicht gegeben, nach wie vor verneint. Außer in Hessen besteht - zum Teil erst seit wenigen Jahren, - die Schulpflicht für Kinder aus Flüchtlingsfamilien bzw. Kinderflüchtlinge lediglich in Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Schleswig-

1 Sofern keine weitere Differenzierung erfolgt, gebrauche ich den Terminus "Flüchtling" in diesem Beitrag im Sinne der UNHCR-Definition: "Flüchtling ist, wer aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit er besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will" (UNHCR1993, S.2).

Holstein.² Kinder bzw. Jugendliche, deren Aufenthaltsrecht auf einer Duldung beruht, sind allerdings selbst in diesen Bundesländern von der Schulpflicht ausgenommen. Erwähnenswert ist auch in diesem Zusammenhang, daß die Quote solcher Flüchtlinge, die aus humanitären Gründen ein vorübergehendes Bleiberecht (eine Duldung bedeutet Aussetzung der Abschiebung) in Deutschland haben, diejenige der unanfechtbar als asylberechtigt anerkannten Flüchtlinge um ein Vielfaches übersteigt.³

Keineswegs bleibt überall dort, wo keine Schulpflicht besteht, jungen Flüchtlingen der Weg zu den Schulen versperrt. Ein sogenanntes "Recht auf Schulbesuch" wird diesen Jungen und Mädchen nämlich zugestanden. Dies bedeutet freilich, daß es den Schulen weitestgehend selbst überlassen bleibt, ob und wieviele der nicht Schulpflichtigen sie aufnehmen. Eine Unterstützung erhalten sie hierfür allenfalls im Ausnahmefall. Von den örtlichen Gegebenheiten, den personellen und materiellen Voraussetzungen an den einzelnen Schulen, der Bereitschaft des jeweiligen Kollegiums, den Chancen der Erziehungsberechtigten, sich über das Schulsystem zu informieren, dem Engagement der (oftmals ehrenamtlich) in der Flüchtlingssozialarbeit Tätigen hängt es ab, ob und in welcher Weise Flüchtlingskinder Zutritt zu den Schulen erhalten. Schwer zu schätzen ist vor diesem Hintergrund, wieviele Kinder und Jugendliche im Schulalter in Deutschland über Jahre leben, ohne jemals eine Schule von innen zu sehen. Dies gilt umso mehr, als trotz der Fülle erhobener Daten zu Flüchtlingen bzw. Asylantragstellenden keine Angaben darüber vorliegen, wie hoch die Zahl der Minderjährigen unter den in Deutschland Schutzsuchenden ist.⁴ Vereinzelt lassen jedoch deutlich werden, daß es zu beträchtlichen Anteilen Kinder und Jugendliche sind, die unter den Auswirkungen des neugeschaffenen Asylbewerberleistungsgesetzes⁵ wie aller weiteren Maßnahmen zu leiden haben, die unter der politischen Devise "Verhinderung von materiellen Anreizen" aus Abschreckungsgründen gegenüber Flücht-

2 Vgl. S. 15 in diesem Band.

3 Vgl. Bade 1994, S. 33 f.

4 Vgl. Petersen 1993 und Apitzsch 1996

5 Siehe hierzu Pro Asyl 1993 und Bundesarbeitsgemeinschaft 1995

lingen ergriffen wurden und die Akzeptanz einer breiten Mehrheit der deutschen Bevölkerung finden.⁶

Nicht allein die Schulbesuchsquote von Flüchtlingskindern liegt im Dunkeln; es sind vielmehr auch viele andere Fragen, die im Zusammenhang mit der Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen stehen, bislang noch unbeantwortet.

Die SchülerInnen aus „sonstigen Staaten“- eine beachtenswerte Gruppe der „ausländischen“ SchülerInnen

Publikationen, die den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen anderer als deutscher Staatsangehörigkeit zum Gegenstand haben, beziehen sich nach wie vor nahezu ausschließlich entweder auf die Gesamtheit der "ausländischen" SchülerInnen oder aber auf die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit einer der Staatsangehörigkeiten der ehemaligen Hauptanwerbestaaten. Einer der Gründe hierfür dürfte sein, daß allgemein zugängliche Schulstatistiken bis heute in aller Regel differenzierte Daten nicht einmal zu Schülerinnen und Schülern solcher Nationalitätengruppen ausweisen, die in verschiedenen Bundesländern seit Jahren zahlenmäßig weitaus stärker vertreten sind, als dies insbesondere auf Jungen und Mädchen spanischer und portugiesischer Staatsangehörigkeit zutrifft. Allein der Blick auf die Rubrik "Sonstige Staaten" in den Schulstatistiken läßt den Rückschluß zu, daß sich seit dem Ende der 80er Jahre die Zusammensetzung der nichtdeutschen SchülerInnen erheblich gewandelt hat: Den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz ist zu entnehmen, daß sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht eine der Staatsangehörigkeiten der ehemaligen Hauptanwerbestaaten haben, an den allgemeinbildenden Schulen zwischen 1984 und 1993 von 14,9% auf 26,6% erhöht hat.⁷ Ebenfalls erhöht hat sich die Quote der Schülerinnen und Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien (von 12,3% 1984 auf 16,9% 1993),

6 So meldete beispielsweise das Nachrichtenmagazin "Der Spiegel", daß sich unter den knapp 900 Flüchtlingen, die 1995 in der Sammelunterkunft in Schwäbisch Gmünd untergebracht waren, 200 Kinder befanden, 130 davon im schulfähigen Alter (vgl. Der Spiegel 33/1995, S.46). MitarbeiterInnen von Behörden schätzten, daß 1994 allein die unbegleitet eingereisten Jungen und Mädchen unter 16 Jahren bereits 20 bis 30% aller neuankommenden Flüchtlinge in Hamburg darstellten (vgl. Flüchtlingsrat Hamburg 1994, S.2, und Grenz 1994, S.34).

7 Vgl. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1994, S. 18

während Jungen und Mädchen mit griechischer, italienischer, spanischer, türkischer und portugiesischer Staatsangehörigkeit 1993 deutlich schwächer unter den nichtdeutschen SchülerInnen vertreten waren als 1984.⁸ Hochinteressante Ergebnisse erbringt ein Vergleich der Anteilsquoten von SchülerInnen aus „sonstigen Staaten“ an der „ausländischen“ SchülerInnenschaft in den Schuljahren 1984 und 1993 an einzelnen Schularten:

SchülerInnen aus „sonstigen Staaten“ unter den „ausländischen“ SchülerInnen in %⁹

	1984	1993
Grundschule	13,2	28,4
Hauptschule	8,4	19,5
Realschule	19,0	22,8
Gymnasium	43,7	41,9
Sonderschule für Lernbehinderte	8,4	20,5

„SeiteneinsteigerInnen“ - einige Daten aus Hessen

Anhand einer seit dem Schuljahr 1988/89 fortgeschriebenen Statistik des Hessischen Kultusministeriums¹⁰ wird besonders deutlich, daß die Schulen nicht allein durch die Aufnahme einer hohen Zahl von Kindern deutscher AussiedlerInnen in den letzten Jahren verstärkt vor die Herausforderung gestellt wurden, Schülerinnen und Schülern ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen, die erst im schulpflichtigen Alter aus dem Ausland zuzogen, bestmöglich zu fördern: In den Jahren 1988/89 bis 1993/94 wurden in Hessen mehr als

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Berechnet nach: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1994, S.37, 45, 53, 59 und 74

¹⁰ Vgl. Hessisches Kultusministerium 1993 und 1995

95.400 "SeiteneinsteigerInnen" gezählt.¹¹ Zum besseren Verständnis der Größenordnung: Diese Zahl entspricht ziemlich genau der Zahl "ausländischer" Schülerinnen und Schüler, die an allgemeinbildenden Schulen in Hessen im Schuljahr 1993/94 unterrichtet wurden.¹²

Zu 58% sind die in der "SeiteneinsteigerInnen-Statistik" erfaßten SchülerInnen Kinder und Jugendliche mit anderer als deutscher Staatsangehörigkeit. Es ist davon auszugehen, daß ein hoher Prozentsatz der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler Flüchtlingskinder sind, wengleich die Zahlenangaben des Hessischen Kultusministeriums dies nicht auf den ersten Blick erkennbar werden lassen. So ermöglicht die Statistik für die Schuljahre 1991/92 bis 1993/94 die Berechnung, daß von 50166 "SeiteneinsteigerInnen" 61% eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit haben.¹³ 7844 oder 25,8 % hiervon wurden als AsylbewerberInnen bzw. Asylberechtigte aufgeführt. Ebenfalls der Gruppe der Flüchtlinge dürfte jedoch die Mehrheit der SchülerInnen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens angehören. Mit 8491 Kindern und Jugendlichen sind diese Mädchen und Jungen besonders stark unter den "SeiteneinsteigerInnen" vertreten; sie stellen insgesamt einen Anteil von 27,9%. Spekulationen überlassen bleibt es auch, wie groß der Anteil von Flüchtlingskindern aus der Türkei ist. Obwohl etliche dieser Jungen und Mädchen zu den AsylbewerberInnen zu zählen sein dürften, wurden die 5855 SchülerInnen türkischer Staatsangehörigkeit in der Statistik des Kultusministeriums lediglich unter der Rubrik "ausländische Kinder aus den sog. Anwerbestaaten" aufgeführt. Ihr Anteil an der Gruppe der "SeiteneinsteigerInnen" anderer als deutscher Staatsangehörigkeit beläuft sich auf 19,2%. Die 2956

11 Beziffert wird hierdurch die Zahl der als "SeiteneinsteigerInnen" aufgenommenen Jungen und Mädchen, die am jeweiligen Schuljahresende noch die Schulen besuchten.

12 Vgl. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 1994, S. 23

13 Zu beachten ist, daß die Relation großen regionalen Schwankungen unterliegt. Die Kinder von AussiedlerInnen werden besonders an Schulen in peripheren Räumen in großer Zahl aufgenommen und stellen in Bereichen einzelner Schulämter mehr als 70% der "SeiteneinsteigerInnen". Im Regierungsbezirk Darmstadt bzw. im Rhein-Main-Gebiet sind hingegen unter den "SeiteneinsteigerInnen" besonders viele Jungen und Mädchen mit anderer als deutscher Staatsangehörigkeit vertreten. So zählten bspw. von den 1465 im Schuljahr 1994/95 an Frankfurter Schulen neu aufgenommenen "SeiteneinsteigerInnen" 1080 zu den "ausländischen" SchülerInnen (vgl. Staatl. Schulamt für die Stadt Frankfurt a.M. 1996).

SchülerInnen italienischer, griechischer, portugiesischer, marokkanischer und spanischer Staatsangehörigkeit stellen hingegen zusammen lediglich 9,7% der in den Schuljahren 1991/92 bis 1993/94 aufgenommenen ausländischen "SeiteneinsteigerInnen".

Berechnen läßt sich auf der Grundlage der angegebenen Statistiken auch, daß im Schuljahr 1993/94 in Hessen allein 7,7% der "ausländischen" SchülerInnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in diesem Schuljahr neu aufgenommene "SeiteneinsteigerInnen" waren. Von einer wesentlich höheren Quote ist in den Grundschulen und im Bereich der Sekundarstufe I auszugehen. Zu unterstreichen ist hierbei, daß die Kinder deutscher AussiedlerInnen, die als "SeiteneinsteigerInnen" besonders in Hinblick auf ihre Förderungsbedürftigkeit in der deutschen Sprache zu hohen Anteilen mit "ausländischen" SchülerInnen zu vergleichen sind, bei dieser Angabe keine Berücksichtigung finden.

Schulpolitisch Verantwortliche betonen häufig, daß an den Schulen inzwischen langjährige Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorliegen, für die das Deutsche Zweitsprache ist. Als ungerechtfertigt erscheint es aber, aus der Tatsache, daß Jungen und Mädchen mit anderer als deutscher Staatsangehörigkeit inzwischen seit Jahrzehnten in großer Zahl an den Schulen präsent sind, schließen zu wollen, "SeiteneinsteigerInnen" seien heutzutage kaum noch von schulischer Benachteiligung betroffen. Wenn auf Daten früherer Jahre verwiesen wird und nun von einer allgemein zu beobachtenden "Normalisierung" im Sinne der Angleichung an die Bildungsbeteiligung deutscher SchülerInnen die Rede ist, wird oftmals übersehen, daß die seit den 80er Jahren zu konstatierenden und nicht selten auf besondere Leistungen der Schulen zurückgeführten Veränderungen in der Bildungsbeteiligung nichtdeutscher SchülerInnen stark mit außerschulischen Faktoren zusammenhängen:

Im Verlauf der 80er Jahre hatten die an den Schulen bestehenden Schwierigkeiten, "SeiteneinsteigerInnen" gerecht zu werden, gegenüber dem vorangegangenen Jahrzehnt zunehmend an Bedeutung verloren. Die in der Folge des Anwerbestopps von 1973 verstärkt erfolgende Familienzusammenführung von ArbeitsmigrantInnen war weitgehend abgeschlossen, die Zahl der aus dem Ausland zuziehenden Kinder und Jugendlichen sank entsprechend, und aus statisti-

schen Veröffentlichungen geht hervor, daß die Schulerfolgsbilanz "ausländischer" Jungen und Mädchen immer positiver ausfiel, je weiter sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler minimierte, die nicht in Deutschland geboren waren.

Seit einigen Jahren nun haben sich nicht zuletzt die GrundschullehrerInnen erneut darauf einzustellen, daß viele der von ihnen zu unterrichtenden Kinder bis vor kurzem nicht in Deutschland gelebt haben. Fast die Hälfte aller "SeiteneinsteigerInnen", die in den letzten Jahren von hessischen Schulen aufgenommen wurden, waren noch im Grundschulalter.¹⁴ Es ist nur wenig bekannt darüber, wie sich die schulische Entwicklung dieser Jungen und Mädchen gestaltet.

Die Grundschulen - wenig selektiv auch im Hinblick auf Kinder mit anderer als deutscher Muttersprache?

Gemeinhin werden vor allem Daten, die sich auf die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten nach Abschluß der Grundschulzeit beziehen, sowie die Statistiken zu den verschiedenen Schulabschlüssen betrachtet, wenn es gilt, Aussagen über den Stand der schulischen Integration "ausländischer" Kinder und Jugendlicher zu treffen. Wesentlich geringere Beachtung erfährt hingegen die Situation im Primarbereich der Schulen. Noch immer wird vielfach angenommen, die Probleme von Kindern mit anderer als deutscher Muttersprache seien umso geringer, je jünger die Kinder zum Zeitpunkt ihres Eintritts in das deutsche Schulsystem sind. Weit verbreitet ist die Vorstellung, insbesondere die Schwierigkeiten des Zweitspracherwerbsprozesses könnten von Kindern im Grundschulalter quasi spielerisch bewältigt werden. Überdies gelten die Grundschulen als die reformfreudigsten und am wenigsten auf Selektivität bedachten Schulen; auch aus diesem Grund wird nicht selten unhinterfragt davon ausgegangen, eine angemessene Berücksichtigung der Lernausgangslagen nichtdeutscher SchülerInnen sei in den Grundschulen, die erklärtermaßen den Auftrag haben, Schulen für alle Kinder zu sein, noch am ehesten gewährleistet.

Bereits die Tatsache, daß Kinder - und besonders Jungen - anderer als deutscher Nationalität an den Sonderschulen für Lernbehinderte

14 Vgl. Hessisches Kultusministerium 1993 und 1995

erheblich überrepräsentiert sind,¹⁵ sollte eine verstärkte Diskussion darüber hervorrufen, inwieweit unter den gegebenen Rahmenbedingungen GrundschullehrerInnen auch in Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit anderer als deutscher Muttersprache dem Prinzip zu folgen vermögen, die Kinder "da abzuholen, wo sie stehen".¹⁶ Auch im Grundschulbereich wird bis heute - allen realen Verhältnissen zum Trotz - an der "Fiktion einer deutschen Muttersprachschule" festgehalten; dies dürfte einer der entscheidenden Gründe dafür sein, daß Kinder aus sprachlichen Minderheiten viel stärker als deutsche Kinder von Selektionsmechanismen betroffen sind.¹⁷ Der "monolinguale Habitus der multilingualen Schule"¹⁸ dominiert, kulturelle Differenz wird von Lehrerinnen und Lehrern selbst in Großstädten noch immer weitgehend ausgeblendet.¹⁹

Schulversagen wird weiterhin primär als das Versagen des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin, kaum jedoch als Versagen der Schule begriffen. Von systematischer Benachteiligung sind viele Kinder jedoch bereits betroffen, sobald sie vor der ersten Hürde des Schulsystems stehen:

15 Vgl. Kornmann/ Klingele 1996, Apitzsch 1990 und 1994

16 Sofern über die Sonderschulproblematik, von der zunehmend auch die Kinder von Flüchtlingen betroffen sind (vgl. Baulig 1994) öffentlich diskutiert wird, sind VertreterInnen der Institutionen, in denen die Kinder und Jugendlichen "auffällig" wurden, und von denen ein Überprüfungsverfahren beantragt wurde, d.h. Grund- und HauptschullehrerInnen, kaum je auf den RednerInnenlisten vertreten. Gemeinhin kommt es primär den SonderschullehrerInnen zu, den Ausschluß von Kindern und Jugendlichen aus dem Regelschulsystem zu legitimieren; dies geschieht zumeist unter Verweis auf gravierende individuelle bzw. familiäre Problemstellungen der betroffenen Jungen und Mädchen. Die Lernbedingungen an den abgebenden Schulen, zu denen auch die Qualifikation der LehrerInnen in Hinblick auf eine angemessene Förderung nichtdeutscher SchülerInnen zu zählen ist, werden in diesem Zusammenhang jedoch noch immer kaum thematisiert.

17 Vgl. Glumper 1991

18 Ausführlich hierzu im gleichnamigen Buch von Gogolin 1994

19 Vgl. Auernheimer 1992

Schon die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme schulpflichtiger Kinder in die Anfangsklassen der Grundschulen steht in unmittelbarer Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit, der nationalen Zugehörigkeit und dem Wohnort der zur Einschulung anstehenden Kinder, wie Ergebnisse einer von mir vorgenommenen Sekundäranalyse unveröffentlichter Daten zur hessischen Schulstatistik belegen.²⁰ Befunde wie etwa der, daß in Hessen im Schuljahr 1992/93 6,7% der zur Einschulung anstehenden deutschen Mädchen²¹ für nicht schulfähig erachtet wurden, während gleichzeitig 22% aller Jungen mit anderer als deutscher Staatsangehörigkeit vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, aber auch der, daß mit afghanischen und pakistanischen wie auch marokkanischen Jungen und Mädchen gerade solche Kinder in Vorklassen besonders stark überrepräsentiert sind, die nur selten als zweite, dritte oder gar vierte Nachfolgegeneration von EinwandererInnen beschrieben werden können, lassen es ebenso geboten erscheinen, die Diskussionen über institutionalisierte Diskriminierung zu vertiefen, wie die Resultate regionalspezifischer Analysen zu Zurückstellungs- und RepetentInnenquoten: Durch keine Untersuchung zuvor trat eine so starke regionale Variation zutage, wie sie nun die ermittelten Daten zu Zurückstellung, Vorklassenbesuch und Klassenwiederholung von Kindern anderer als deutscher Staatsangehörigkeiten erkennbar werden lassen.

Unter verallgemeinernden Zuschreibungen haben nichtdeutsche SchülerInnen noch immer besonders zu leiden

Der Schwenk von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung ist in der schulischen Praxis gemeinhin noch nicht nachvollzogen worden, es läßt sich vielmehr konstatieren, daß am ehesten noch (ethnische) Stereotypisierungen, wie sie die Ergebnisse der frühen "Ausländerforschung" oftmals nahelegten, die Blickrichtung vieler Lehrerinnen und Lehrer lenken. Das Individuum mit seiner spezifischen Lebenserfahrung und aktuellen Lebenssituation tritt zuweilen völlig in den Hintergrund, es ist demgegenüber noch immer

20 Vgl. Apitzsch 1996

21 Zu beachten ist, daß zu den deutschen Mädchen auch die Kinder von AussiedlerInnen zählen, die oftmals ähnliche Schuleintrittsprobleme haben wie Kinder anderer als deutscher Staatsangehörigkeit.

sehr verbreitet, Kinder und Jugendliche als "typische" RepräsentantInnen des Herkunftslandes ihrer Familie wahrzunehmen. So eilt vielen Jungen und Mädchen allein aufgrund ihrer nationalen Zugehörigkeit der Ruf voraus, besonders "schwierig" zu sein, andere werden allein schon aufgrund ihrer Nationalität in die Kategorie "fleißig" bzw. "leicht integrierbar" eingestuft. Als "gut integriert" gelten gemeinhin vor allem solche Schülerinnen und Schüler, deren Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit nicht (mehr) unmittelbar sinnfällig ist. Vielfach bagatellisiert wird zugleich - nicht allein an den Schulen -, daß Kinder, die sich durch ihr äußeres Erscheinungsbild besonders stark von der Mehrheit ihrer MitschülerInnen unterscheiden, oftmals einen besonderen Kampf um Anerkennung führen müssen. Insbesondere Schwarze Kinder und Jugendliche sind von negativer Stigmatisierung, Vorurteilsfreudigkeit, Rassismus und Ethno- wie Eurozentrismus betroffen. Wohlwollende Herablassung kennzeichnet vielfach die "fortschrittlichste" Variante pädagogischen Handelns gegenüber Schwarzen Jungen und Mädchen. Die Vorstellung, diese SchülerInnen müßten sich besonders glücklich schätzen - und entsprechende "Dankbarkeit" zeigen, überhaupt im reichen Deutschland leben und überdies eine Schule besuchen zu können - prägt noch immer das Verhalten vieler LehrerInnen. Rassistische Einstellungen sind auch unter Lehrkräften und Eltern existent, es ist jedoch nicht zuletzt in LehrerInnenzimmern und auf Elternkonferenzen noch immer weitgehend tabuisiert, über diesen Tatbestand zu sprechen.

"Flüchtlingskinder" bzw. "Kinderflüchtlinge" sind zweifelsohne ebenso wenig als homogene Gruppe anzusehen, wie "die Kinder von ArbeitsmigrantInnen" oder gar "die ausländischen Kinder". Diese schlichte Erkenntnis sollte jedoch nicht davon abhalten, darüber nachzudenken, welche besonderen Gemeinsamkeiten die mit diesen Begriffen angesprochenen Individuen verbindet.

Von einer Diskussion darüber, wie pädagogisch angemessen mit Kindern und Jugendlichen umzugehen sein könnte, die aus Kriegs- und Krisengebieten stammen, vielfach traumatische Erfahrungen machen mußten und - insbesondere unter dem Damoklesschwert drohender Abschiebung - oftmals keineswegs das Bewußtsein zu entwickeln vermögen, "Gleichwertige unter Verschiedenen" zu sein, ist nicht allein an den Schulen, sondern auch in universitären Kreisen

bis heute nur wenig zu vernehmen. Flüchtlingskinder bzw. Kinder von Flüchtlingen haben bislang kaum eine Lobby.²² Ihren spezifischen Problemstellungen wird - nicht allein unter Bildungsaspekten - bislang nur geringe Aufmerksamkeit zuteil.

Dies gilt auch in Hinblick auf die sogenannten minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge, auf deren Situation nachfolgend besonderer Bezug genommen werden soll. Vorab sei betont, daß davon auszugehen ist, daß zwischen dieser Gruppe und den mit einem oder beiden Elternteilen eingereisten minderjährigen Flüchtlingen in Hinblick auf Beschulungsfragen enge Gemeinsamkeiten bestehen.

Zur Erstunterbringung und zu schulischen Problemen minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge - einige Erfahrungen aus Hessen

Hessen gehört - wie schon dargelegt- zu den Bundesländern, in denen die Kinder von AsylbewerberInnen bzw. minderjährige AsylbewerberInnen der Schulpflicht unterliegen. Allerdings gilt die Schulpflicht auch in Hessen für Jungen und Mädchen, die in sogenannten Erstaufnahmeeinrichtungen leben, nicht. Sie tritt vielmehr erst dann in Kraft, wenn die Flüchtlinge einer Gebietskörperschaft zugewiesen wurden.

Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, die bei ihrer Einreise zwischen 16 und 18 Jahre alt sind, werden nicht nur in Hessen, sondern überall in Deutschland aufgrund des Asylverfahrensgesetzes wie Erwachsene behandelt. Gleiches gilt für Jungen und Mädchen, die ihr Geburtsdatum nicht nachweisen können und deren Alter nicht selten kurzerhand auf mindestens 16 Jahre festgelegt wird. Diese Jungen und Mädchen müssen ihr Asylverfahren allein bestreiten, unterliegen der bundesweiten Umverteilung und werden in Erwachsenenunterkünften ohne pädagogische Betreuung untergebracht. Um ihre Bildungssituation kümmert sich in aller Regel niemand.

Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge zwischen acht und sechzehn Jahren werden in Hessen nach erfolgter Einreise in aller Regel von MitarbeiterInnen des Jugendamtes Frankfurt in Obhut genommen und nach Möglichkeit zunächst in dem seit 1988 bestehenden

22 Vgl. Apitzsch 1992

Aufnahmeheim der Arbeiterwohlfahrt in Kronberg untergebracht.²³ Es wird ihnen ein Vormund zugewiesen und geklärt, welche Perspektiven in jedem Einzelfall gegeben sind. Zumeist wird für die Kinder und Jugendlichen ein - in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle aussichtsloser - Asylantrag gestellt und die MitarbeiterInnen des Jugendamtes bemühen sich darum, eventuell in Deutschland lebende Verwandte ausfindig zu machen und möglichst schnell einen geeigneten Platz zu finden, an dem die Jungen und Mädchen in Zukunft leben können. In den ersten Tagen des Aufenthaltes erfolgt eine Gesundheitsuntersuchung und die sogenannte "Ersteinkleidung". Für die pädagogische Betreuung zuständig sind nicht allein deutsche ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, vielmehr sprechen viele der im Aufnahmeheim beschäftigten BetreuerInnen eine der Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen: Mehr als ein Drittel der pädagogischen MitarbeiterInnen hat selbst die Erfahrung von Flucht machen müssen und stammt aus einem der Hauptherkunftsstaaten der jungen Flüchtlinge.

Die Erstunterbringung bzw. Versorgung unbegleiteter Flüchtlinge unter 16 Jahren in Hessen wird oftmals als vorbildlich bezeichnet - nicht zuletzt wegen der vergleichsweise guten personellen und materiellen Ausstattung des Aufnahmeheims der Arbeiterwohlfahrt.²⁴ Berechtigt erscheint eine solche Beurteilung insbesondere vor dem Hintergrund der nur skandalös zu nennenden Versorgungssituation minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge in verschiedenen anderen Bundesländern.²⁵ Zu den besonderen Privilegien, die die in Kronberg untergebrachten Kinder und Jugendlichen im Unterschied zur Mehrheit der minderjährigen Flüchtlinge in anderen Erstaufnahmeeinrichtungen genießen, gehört es, daß sie aufgrund einer entsprechenden Entscheidung des Trägers²⁶ ab dem dritten Aufenthaltstag - je nach persönlichen Voraussetzungen und aktueller Belegungszahl des Heimes - täglich zwischen drei und sechs Unterrichtsstunden

23 Vgl. Aufnahmeheim der Arbeiterwohlfahrt für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge 1995

24 Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1994

25 Vgl. Kohlhoff 1994, Grenz 1994, Flüchtlingsrat Hamburg 1994 sowie Apitzsch 1996

26 Spezielle Stellen für Lehrkräfte sind in Erstaufnahmeeinrichtungen nicht vorgesehen: bei einem im Verhältnis zu den hessischen Gegebenheiten ungünstigeren Stellen-schlüssel in Hinblick auf das pädagogische Personal erscheint daher ein Unterrichts-angebot gemeinhin als "zu luxuriös".

erhalten. Alle Lehrkräfte haben ein einschlägiges Studium absolviert und verfügen über langjährige Erfahrung im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache und in der Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Die Jungen und Mädchen werden in kleinen Lerngruppen unterrichtet, nehmen bei Bedarf an einem Alphabetisierungskurs teil und erhalten mehrheitlich nach wenigen Wochen bereits auch schulbezogenen Fachunterricht.

Die enormen psychischen Belastungen, unter denen diese Kinder und Jugendlichen zu leiden haben, erschweren es einigen von ihnen sehr, sich auf die Unterrichtssituation einzulassen. Traumatische Erfahrungen im Herkunftsland, der Schmerz über die Trennung, oft auch den Tod von Familienangehörigen, Verwandten und FreundInnen, die auf dem Fluchtweg erlittenen Strapazen, nicht zuletzt aber auch die aufgrund der bestehenden Rechtssituation unsichere Aufenthaltsperspektive, d.h. die Angst vor Abschiebung,²⁷ rufen nicht selten psychosomatische Störungen hervor. Insbesondere über Kopf- und Magenschmerzen, Schlafstörungen sowie Appetitlosigkeit klagen viele der Jungen und Mädchen. Einige leiden unter erheblicher Antriebsschwäche und starken Konzentrationsproblemen, Depressionen führen in Einzelfällen zu autoaggressivem Verhalten bis hin zum Suizidversuch.

Besonders hervorhebenswert ist, daß die Lernbereitschaft der Kinderflüchtlinge im allgemeinen dennoch ungemein hoch ist. So kommt es z.B. oft vor, daß Schülerinnen und Schüler im Aufnahmeheim nicht allein am Unterricht ihrer Lerngruppe teilnehmen, sondern darüberhinaus freiwillig noch weitere Kurse besuchen und neben ihren Hausaufgaben zahlreiche Zusatzarbeiten anfertigen. Das Verhalten der Kinder und Jugendlichen ist von beeindruckender Solidarität bestimmt; interkulturelles Lernen bedarf unter diesem Aspekt kaum einer besonderen Anregung. Absolut üblich ist es, daß Leistungsstärkere denjenigen helfen, die noch größere Probleme haben. Nationale bzw. ethnische Zugehörigkeit, Hautfarbe und religiöse Überzeugung sind hierbei von untergeordneter Bedeutung. Gegenseitiger Ansporn, Fleiß und der ausgeprägte Wille, möglichst schnell gute Deutschkenntnisse unter Beweis stellen zu können,

27 Zur rechtlichen Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge vgl. den Beitrag von Birgit Khansari in diesem Band sowie Apitzsch 1996.

führen in vielen Kursen zu einem überaus raschen Lerntempo. Dies gilt insbesondere dann, wenn in den Lerngruppen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft vertreten sind. Nicht unwichtig in diesem Zusammenhang ist zudem, daß für die Mehrheit der jungen Flüchtlinge Deutsch keineswegs die erste Sprache darstellt, die sie nach ihrer Muttersprache erwerben. Viele sind mit mehreren Sprachen vertraut, zumal ihre Muttersprachen oftmals nicht die Amts- und damit Schulsprachen der Herkunftsländer sind. Keine große Seltenheit ist es, daß für die Älteren Deutsch bereits die vierte Sprache ist, die sie sich aneignen.

Die schulischen Vorkenntnisse junger Flüchtlinge werden vielfach unterschätzt. Zwar hatten einige Jungen und Mädchen nie oder nur sehr kurze Zeit die Möglichkeit zum Schulbesuch und kommen daher als AnalphabetInnen nach Deutschland, dieser verhältnismäßig kleinen Gruppe stehen jedoch viele Kinder gegenüber, die in ihren Herkunftsländern zu den Bildungsprivilegierten gehörten und über Jahre sehr erfolgreich und oftmals ganztätig an einem anspruchsvollen Unterricht teilnahmen. Viele Jungen und Mädchen nahmen in den Jahren vor der Flucht alle nur erdenklichen Anstrengungen auf sich, um einen möglichst soliden Bildungssockel, eine gute Schulausbildung zu erhalten. Die Eltern gehörten nicht selten der Bildungselite an und bemühten sich auch unter schwierigsten Bedingungen, das in den meisten Ländern übliche und in Relation zu den Einkommensverhältnissen recht hohe Schulgeld aufzubringen. Oft war der Schulweg besonders für die Jungen risikoreich, der Schulbesuch wegen der ständigen Bedrohung, aus der Schule heraus zwangsrekrutiert oder zu Verhören mitgenommen zu werden, gefährlich. Besonders afghanische und somalische Jungen berichten häufig davon, daß nach der zwangsweisen Schließung ihrer Schulen große Anstrengungen von Verwandten und Bekannten gemacht wurden, um die Kinder privat weiter zu unterrichten. Erfahrungsberichte von Kinderflüchtlingen lassen immer wieder deutlich werden, daß Bildung für diese Jungen und Mädchen ein besonders kostbares Gut darstellt. Die ausgeprägte Motivation zum Deutschlernen, die die Mehrheit der Jungen und Mädchen schon in der Aufnahmeeinrichtung zeigt, ist sicherlich zum einen auf den besonders hohen Stellenwert, den Bildung in vielen der Herkunftsländer hat, zurückzuführen.

Für die überdurchschnittlich hohe Lernbegierigkeit vieler Flüchtlingskinder gibt es aber noch weitere Erklärungsansätze: Die Kinder und Jugendlichen haben oftmals große Sehnsucht nach ihren Familienangehörigen und leiden unter Ängsten um ihre Eltern und Geschwister, zu denen vielfach kein Kontakt aufgenommen werden kann. Ein 11-jähriger formulierte hierzu in den ersten Tagen seines Aufenthaltes: "Schule gut. Ich nicht immer immer denken Familie."

Das Lernverhalten besonders der schon etwas älteren unter den Kinderflüchtlings wird oft von einem starken Wunsch dominiert: Für die Jugendlichen steht Bildungserfolg nicht nur im Ausnahmefall in engem Zusammenhang mit der Ehre der Familie. Sie soll bei dem sehnlichst erhofften späteren Wiedersehen stolz auf die unter so schwierigen Lebensverhältnissen erbrachten Leistungen sein können. Es geht den Jugendlichen oftmals darum, Selbständigkeit unter Beweis zu stellen, zugleich aber auch, dem Statusverlust, den Herabwürdigungen, denen sie als Flüchtlinge bzw. AsylbewerberInnen ausgesetzt sind, gegenzusteuern. Wichtiger jedoch ist noch, daß die Mehrzahl der Minderjährigen sich in hohem Maße für ihre Familienangehörigen verantwortlich fühlt. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang nicht zuletzt, daß viele der Jungen und Mädchen in der Zeit vor der Flucht die Inhaftierung oder Ermordung des Vaters erleben mußten und frühzeitig bereits im Herkunftsland zumindest partiell eine Erwachsenenrolle einnahmen. Die Jugendlichen sind zumeist an einer hohen schulischen bzw. beruflichen Qualifikation interessiert und möchten alles in ihren Kräften Stehende tun, um die Lage der Familie verbessern zu können. Sie wissen sehr wohl, daß große Hoffnungen auf sie gesetzt werden und Familienangehörige bzw. Verwandte die Flucht zumeist nur um den Preis allergrößter Entbehrungen und Opfer ermöglichen konnten. Es sind also auch Dankbarkeit für das ihnen ermöglichte Leben in Sicherheit und Schuldgefühle gegenüber den Angehörigen, die dazu führen, daß das Lernen im Leben vieler Kinderflüchtlinge einen sehr bedeutenden Stellenwert einnimmt.

Dem Unterricht in einer Erstaufnahmeeinrichtung kommt eine vielfältige Funktion zu, die weit über das bloße Sprachlernen hinausgeht und hier nur grob skizziert werden kann: Er hilft bei der Strukturierung des Tages und der Orientierung in der noch fremden Umgebung, lenkt einerseits ab von Einsamkeits- und Verlassenheits-

gefühlen, eröffnet zugleich aber auch die Möglichkeit, Schwierigkeiten zu artikulieren, auf besondere individuelle Problemstellungen aufmerksam zu machen. Unterricht symbolisiert für die Mehrheit der jungen Flüchtlinge in besonderer Weise "Alltag im Frieden", wird mit der Vorstellung verbunden, zumindest partiell wieder ein "normales" Leben führen zu können. Er bietet mit der Lehrerin, dem Lehrer eine erwachsene Bezugsperson, die im Unterschied zu anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die im wechselnden Schichtdienst arbeiten, täglich anwesend ist. Die Kinder und Jugendlichen werden zum Schreiben, Singen und Malen auch in der unterrichtsfreien Zeit angeregt, sie werden ermutigt, ihre Emotionen auszudrücken und erhalten so eine wichtige Hilfestellung auf den ersten Schritten zur Verarbeitung traumatischer Erlebnisse, die durch Verdrängung ihre zerstörerische Kraft nicht verlieren. Das gemeinsame Lernen verstärkt die Verbundenheit zwischen den jungen Flüchtlingen und gibt ihnen nicht allein Gelegenheit, erste Kenntnisse über das Land zu erhalten, in dem sie vorerst leben werden: Im Unterricht erfahren die Kinder und Jugendlichen auch viel über die Situation in den Herkunftsländern ihrer MitschülerInnen; Unterschiede und Gemeinsamkeiten in dem von den einzelnen bisher Erfahrenen werden erkennbar, das Verständnis für andere Lebensbedingungen und Lebensformen erweitert sich, die Bereitschaft, sich kritisch mit den eigenen, wie auch anderen, zunächst fremd erscheinenden, Wertmaßstäben und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen, wächst. Der Unterricht hilft den jungen Flüchtlingen, die oft über einen langen Zeitraum bestehende Ungewißheit darüber, wie und wo sie in absehbarer Zukunft leben werden, leichter zu ertragen. Die im Unterricht erlebten Erfolge sind eine besonders wichtige Kraftnahrung für die Seele: Allein schon die im Alltag unmittelbar handlungsrelevanten und daher sehr bewußt wahrgenommenen Fortschritte im Zweitspracherwerbsprozeß helfen den Kindern und Jugendlichen dabei, Mut und Zuversicht zu gewinnen, das Selbstbewußtsein zu entwickeln, den auf sie zukommenden Anforderungen in der neuen Umgebung gewachsen zu sein. Die oftmals im Verhältnis zu ihrem Alter in Hinblick auf ihre Selbständigkeit überdurchschnittlich reif erscheinenden Jungen und Mädchen erhalten Gelegenheit zum Engagement; sie verbinden mit der Teilnahme am Unterricht daher vielfach auch die Hoffnung, nicht länger völlig passiv und "sprachlos" einem Schicksal ausgeliefert zu

sein, auf das sie keinerlei Einfluß haben und das über ihre Köpfe hinweg von Erwachsenen bestimmt wird. Der Aufenthalt in der Übergangseinrichtung wird von den jungen Flüchtlingen nicht allein als vergeudete Zeit wahrgenommen; das Warten auf einen Unterbringungsplatz bietet vielmehr durch das Unterrichtsangebot auch die Gelegenheit, sich mit der von ihnen als sinnvoll wahrgenommenen Aufgabe zu befassen, sich auf den künftigen Lebensabschnitt so gut wie möglich vorzubereiten. Dem vielzitierten Satz: "Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir", kommt hier ein besonderer Bedeutungsgehalt zu.

Auch in Hessen haben bei weitem nicht alle minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge bereits in der ersten Zeit ihres Aufenthaltes Unterricht. Vor allem aber verstreicht oft auch in diesem Bundesland sehr viel Zeit, bis die Jungen und Mädchen in öffentliche Schulen aufgenommen werden. Dies ergibt sich nicht allein aus dem Umstand, daß sich für viele von ihnen schon die Wartezeit im Aufnahmeheim über mehr als ein halbes Jahr erstreckt: Ist, was nicht selten vorkommt, das Aufnahmeheim in Kronberg bereits mit 56 Kindern bzw. Jugendlichen belegt, kommen die Minderjährigen in eine erste "Warteschleife".²⁸ Zumeist wird ihnen während dieser Zeit, die sich über Monate hinziehen kann und in der sie bei Privatpersonen, in Hotels, Jugendherbergen oder Heimen unterkommen, keinerlei Unterrichtsangebot gemacht.

28 Mit einer noch in diesem Jahr erfolgenden Standortverlegung geht eine Erhöhung der Platzkapazität in der Erstaufnahmeeinrichtung einher: Statt 56 können daher ab der zweiten Jahreshälfte 1996 maximal 69 Kinder und Jugendliche im hessischen Aufnahmeheim der Arbeiterwohlfahrt für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge untergebracht werden.

So wurden beispielsweise im vergangenen Jahr äthiopische und eritreische Jugendliche bis zu knapp acht Monaten in einem Heim untergebracht, in dem aus Kostengründen kein Unterricht angeboten wurde. Anschließend wurden sie im Frühjahr 1996 in das Aufnahmeheim nach Kronberg im Taunus verlegt, wo sie weitere Monate verbrachten. Kurz vor den Sommerschulferien 1996 wurden die ersten von ihnen schließlich in Heimen oder Wohngruppen aufgenommen. Ähnlich erging es einer Gruppe kurdischer Jungen, von denen sich einige an drei verschiedenen Orten jeweils mehrere Monate aufhalten mußten, bevor sich endlich auch für sie ein neues "Zuhause" fand. Der Besuch einer öffentlichen Schule kommt zumeist erst für den Herbst 1996 in Betracht, einem Zeitpunkt also, zu dem die Mehrheit der Jungen und Mädchen bereits seit länger als einem Jahr in Deutschland lebt.

Empfehlungen zufolge soll bei der Auswahl von Dauerunterbringungsplätzen in besonderer Weise berücksichtigt werden, welchen Bildungsstand und welche Bildungswünsche die Kinder bzw. Jugendlichen haben und wie der Stand der bereits erworbenen Deutschkenntnisse ist.²⁹ In der Praxis spielen Überlegungen, die die schulische und berufliche Perspektive der Kinderflüchtlinge betreffen, jedoch aufgrund des chronischen Mangels an Unterbringungsmöglichkeiten auch in Hessen nur eine sehr untergeordnete Rolle. Besonders für Jungen und Mädchen, die zum Zeitpunkt ihrer Verlegung älter als 14 Jahre sind, ist es oftmals Glückssache, welcher Bildungsweg ihnen eröffnet wird. Immer öfter ist in jüngster Zeit von Heimleiterinnen und Heimleitern zu hören, daß es - unabhängig von den individuellen Voraussetzungen - schwierig ist, diesen Jugendlichen überhaupt eine schulische Perspektive zu bieten. Dies gilt besonders dann, wenn - wie es sehr oft der Fall ist - die Jugendlichen fernab von der nächsten Großstadt untergebracht sind. Ob die jungen AsylbewerberInnen die Chance haben, einen Haupt- oder Realschulabschluß an einer allgemeinbildenden Schule zu erlangen, gar die Möglichkeit für sie besteht, das Abitur anzustreben, oder ob sie nach dem Absitzen einer mehr oder minder langen Zeit in einer Klasse, in der zufällig die Oberfrequenz noch nicht erfüllt war, bestenfalls das Angebot einer Teilzeitberufsschule nutzen können, ob

29 Vgl. Internationaler Sozialdienst 1994

sie in eine EBA-Maßnahme aufgenommen werden oder einer BVJ- bzw. BGJ-Klasse zugewiesen werden,³⁰ hängt keineswegs allein von den schulischen Vorerfahrungen, den Sprachkenntnissen, dem Fleiß und der Bildungsaspiration der Jugendlichen selbst ab. Festzustellen ist aber, daß es auch an vielen Berufsschulen gängig ist, vor der Aufnahme von "SeiteneinsteigerInnen" informelle Tests einzusetzen, mit deren Hilfe u.a. der Stand der Deutschkenntnisse ermittelt werden soll. Abgesehen von der besonderen Problematik solcher Testverfahren im allgemeinen, werden auf diese Weise vor allem solche Jugendliche benachteiligt, die nicht das Glück hatten, an einem Sprachkurs teilnehmen zu können. Von einer freien Wahl des weiteren Bildungsganges nach ausführlicher Information und Beratung - gar in der Muttersprache - kann vor diesem Hintergrund kaum je die Rede sein. In ausgeprägtem Maße wird die schulische Perspektive von Faktoren gesteuert, auf die die Jugendlichen keinerlei Einfluß haben. Die Beschaffenheit der Schullandschaft am Unterbringungsort und die Aufnahmegeneigntheit der Schulen sind hierbei von besonderer Bedeutung.

Gar nicht so selten ist der Fall, daß schulpflichtige Kinder und Jugendliche unter Hinweis auf fehlende Fördermöglichkeiten von den Schulen abgewiesen werden. Dies gilt besonders dann, wenn die Aufnahme im laufenden Schuljahr erfolgen sollte. Statt einer Schule besuchen die Jungen und Mädchen dann oftmals monatelang Sprachkurse an Volkshochschulen oder privaten Sprachschulen, die zumeist in keiner Weise auf die schulischen Anforderungen abge-

30 E.B.A. ist das Kürzel für „Eingliederungslehrgang in die Berufs- und Arbeitswelt“. Diese Fördermaßnahme für nichtdeutsche Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahren wird aus EU-Mitteln finanziert. AsylbewerberInnen haben nach den Richtlinien im Unterschied zu Asylberechtigten, AussiedlerInnen und Kindern von WanderarbeiterInnen keine Zutrittsmöglichkeiten. Attraktiv ist das Unterrichtsangebot für viele insofern, als es u.a. durchschnittlich 10 Wochenstunden Deutsch beinhaltet und die Möglichkeit zum nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses eröffnet. BVJ bedeutet Berufsvorbereitungsjahr. Jugendliche, die aus der Hauptschule, der Sonderschule oder aus Intensivkursen kommen, sollen im BVJ auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden. Verschiedene Berufsschulen in Hessen bieten im Rahmen des BVJ auch Alphabetisierungskurse an. Es kann ein Hauptschulabschluß, nicht immer auch ein Realschulabschluß, erworben werden. Mit BGJ ist das Berufsgrundbildungsjahr gemeint, das für verschiedene Berufsfelder angeboten wird. Seiner Bestimmung nach ersetzt es das erste Jahr einer Berufsausbildung. Wie auch E.B.A. und BVJ zählt das BGJ zu den Angeboten der Berufsschulen.

stimmt sind. An zwei Beispielen soll dies nachfolgend illustriert werden.

Zufällig bekannt wurde u.a., daß der Schulleiter einer Gesamtschule (!) die Zustimmung zur Aufnahme dreizehnjähriger Kinder vom Absolvieren eines Sprachkurses an einer privaten, d.h. kostenpflichtigen Sprachschule abhängig machte. Unterrichtet wurden die Kinder gemeinsam mit Migrantenkindern, die größtenteils seit vielen Jahren in Deutschland lebten bzw. hier aufgewachsen sind. Bei höchst zweifelhaften "Grammatik-Leistungstests" vergab die Sprachschule dreistellige Ziffernzensuren. Voraussetzung für den Besuch der öffentlichen Schule war ein gutes Abschneiden bei diesem Zensurenspiel der Sprachschule. Die BetreuerInnen der Jungen und Mädchen empörten sich zwar über die "ungerechten Zensuren", unternahmen jedoch nichts weiter, als mit den Kindern möglichst häufig Übungen zur deutschen Grammatik durchzuführen.

Wie im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für HeimerzieherInnen kürzlich zu erfahren war, wird in einer anderen Region Hessens in einem bestimmten Schulverwaltungskreis grundsätzlich von allen anderen Schulen auf eine Hauptschule verwiesen, wenn es um die Aufnahme von Kinderflüchtlingen geht, die 14 Jahre oder älter sind. Statt der Schule besuchen die Jugendlichen dann zunächst in einer von der Hauptschule rund 20 km entfernten Volkshochschule einen Sprachkurs. Während dieser Zeit sind sie von der Schulpflicht befreit. Der Schulleiter begründet die von den ErzieherInnen positiv bewertete Praxis mit dem Verweis darauf, daß die Schule höchstens zwei Förderstunden pro Woche erteilen könne und im gesamten Kreis kein Intensivkurs "Deutsch als Zweitsprache" angeboten werde. Allgemein bekannt ist jedoch, daß in diesem Kreis viele Flüchtlingsfamilien leben. In welcher Weise gestaltet sich der Schulbesuch der zu diesen Familien gehörenden Kinder, für die niemand Geld für den Besuch eines Volkshochschulkurses bereitstellt? Von besonderer Relevanz in diesem Zusammenhang sind schulrechtliche Regelungen, die in Hessen deutlicher als in zahlreichen anderen Bundesländern das Bemühen um eine möglichst rasche Integration von "SeiteneinsteigerInnen" in Regelklassen erkennbar werden lassen.

Förderbedarf und Förderangebote - eine Frage nationaler Zugehörigkeit?

Unterschiede in den Beschulungsvorgaben für zugewanderte SchülerInnen, die Kinder anderer als deutscher Staatsangehörigkeit gegenüber Kindern von AussiedlerInnen deutlich benachteiligen, wurden seit 1992/93 in Hessen zwar partiell aufgehoben, sind aber noch immer gravierend. Verabschiedet wurde vom Hessischen Kultusminister im Juni 1992 eine Verordnung, die klar bestimmt, daß "schulpflichtige Kinder, die aus dem Ausland kommen, grundsätzlich in die ihrem Alter und/oder ihren Leistungen entsprechenden Klassen der jeweiligen Schulform (aufzunehmen sind)", und daß für SchülerInnen, die aufgrund "erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten" dem Unterricht nicht problemlos folgen können, an den Schulen "Intensiv- und Förderkurse sowie andere geeignete Maßnahmen" zu schaffen sind. Unmißverständlich erklärt wurde, daß bei der Aufnahme auch diejenigen SchülerInnen einer Regelklasse zugeordnet werden sollen, die an Fördermaßnahmen teilnehmen. Ausdrückliche Betonung fand zudem, daß eine Zurückstellung oder die Ablehnung der Aufnahme allein wegen mangelnder Kenntnisse der deutschen Sprache nicht zulässig ist.³¹ Die diesen Bestimmungen zugrundeliegenden Intentionen wurden unter besonderer Bezugnahme auf die "neue europäische Dimension im Bildungswesen" in einem Erlaß vom Oktober 1992 wie folgt erläutert: „Mit der zunehmenden internationalen Verflechtung verändern sich auch die Anforderungen an die Schule. In der Europäischen Gemeinschaft ist den Schulen die Aufgabe zugewachsen, alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft auf das Leben in einer dynamischen, sprachlich und kulturell vielfältigen Völkergemeinschaft vorzubereiten. Deshalb kommt dem gemeinsamen Schulbesuch deutscher und ausländischer Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung zu; in ihm kann gegenseitiges Verständnis geweckt und Vielfalt als Bereicherung erfahren werden. Im Unterricht mit deutschen Schülerinnen und Schülern können ausländische Schülerinnen und Schüler am ehesten in unser Bildungswesen eingeführt und integriert werden, und es kann Verständnis für die deutsche Kultur (sic !) geweckt werden. Deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler sollen

31 Vgl. Hessisches Kultusministerium 1992a

daher grundsätzlich gemeinsam unterrichtet werden."³² Im Unterschied zu dem in der Verordnung Ausgeführten wird durch die Bestimmungen des Erlasses den Einzelschulen ein außerordentlich großer Spielraum hinsichtlich der Beschulung solcher nichtdeutschen SchülerInnen zugestanden, die noch keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben. So heißt es hier u.a.: "Für ausländische Schülerinnen und Schüler, die wegen erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten dem Unterricht in einer Regelklasse nicht folgen können, sind *entsprechend den Gegebenheiten und Möglichkeiten* Intensivkurse in 'Deutsch als Zweitsprache' einzurichten.(.....) Bei der Aufnahme in die deutsche Schule werden die Schülerinnen und Schüler, *sofern dies schulorganisatorisch möglich ist*, einer Regelklasse zugewiesen, auch wenn sie parallel an einem Intensivkurs in 'Deutsch als Zweitsprache' teilnehmen."³³

Gänzlich anders lesen sich Bestimmungen für den Unterricht mit Kindern deutscher AussiedlerInnen, wie nachfolgend punktuell aufgezeigt werden soll. So wird im allgemeinen Teil des einschlägigen Erlasses ausgeführt: "Die für den Wohnbereich zuständige öffentliche Schule wird personell und materiell so ausgestattet, daß sie in der Lage ist, aufgenommene Aussiedler-Schüler durch intensive Förderung schnellstmöglich in ihre Jahrgangsklassen einzugliedern."³⁴ Unter der Überschrift "Schulpflicht und Schulaufnahme" findet sich die Bestimmung: Die Kinder von deutschen AussiedlerInnen „sind unabhängig vom Stand ihrer Deutschkenntnisse *grundsätzlich in die ihrem bisherigen Schulbesuch entsprechenden Jahrgangsklassen* der zuständigen Schule aufzunehmen; die Erziehungsberechtigten sind vorher zu beraten."³⁵ Zu "Fördermaßnahmen" wurde u.a. festgehalten: "Bis zu einem Jahr nach Schulaufnahme erhalten die Schüler wöchentlich zehn bis zwölf Stunden Förderunterricht, der, falls möglich, durch Lehrer erteilt wird, die über Kenntnisse der Sprache des Herkunftslandes oder einer anderen slawischen Sprache oder über Erfahrung in der Unterrichtserteilung von Deutsch als Fremdsprache verfügen. (...) Wenn die Anzahl der Schüler oder besondere Umstände einer Schule es erforderlich machen, sind Intensivkurse

32 Hessisches Kultusministerium 1992b, S.998

33 Ebd., Hervorhebungen durch die Autorin.

34 Hessisches Kultusministerium 1989, S. 696

35 Ebd., Hervorhebungen durch die Autorin.

einzurichten, die in einer Vorlaufphase den gesamten Unterricht umfassen können. Der Unterricht ist nach Sprachkenntnissen der Schüler zu differenzieren.(...) Die Lerngruppe soll bei Intensivkursen höchstens 15 Schüler umfassen."³⁶

Wie die hier nur ausschnittsweise vorgenommene Gegenüberstellung der Bestimmungen erkennbar werden läßt, hängt es stark von der Nationalität ab, welche Förderung "SeiteneinsteigerInnen" erhalten. Entscheidend ist nicht die Förderungsbedürftigkeit eines neuzugewanderten Kindes bzw. Jugendlichen, sondern primär die Kostenfrage. Da die Mittel für Integrationsmaßnahmen für Kinder von AusiedlerInnen nicht allein Landesangelegenheit sind, unterliegen diese SchülerInnen zweifelsohne einem geringeren Schulversagensrisiko als SchülerInnen anderer Staatsangehörigkeit.

Intensivkurse - in der bestehenden Form eine zufriedenstellende Lösung für die Probleme von „SeiteneinsteigerInnen“?

Den zunehmend stärker von der Rotstiftpolitik betroffenen Schulen bleibt es auch in dem unter bildungspolitischen Aspekten traditionell eher innovationsfreudigen Bundesland Hessen letztlich vielfach allein überantwortet, ob und in welchem Umfang nichtdeutsche "SeiteneinsteigerInnen" Hilfestellungen beim Zweitspracherwerb erhalten. Zu hören ist von KritikerInnen der bestehenden Regelungen vielfach, die Zahl der Intensivkurse sei viel zu gering, die den Schulen zur Verfügung gestellten Stellen und Sachmittel für Förderunterricht reiche nicht aus.

Die Unterrichtsbedingungen der einem Intensivkurs zugewiesenen Schülerinnen und Schüler werden jedoch in aller Regel außer acht gelassen. Aus den Unterrichtsräumen dringt ebensowenig nach außen wie aus denen der sogenannten Übergangs- oder Auf-fangklassen anderer Bundesländer. Tatsächlich stehen die Kurse vielerorts in der keineswegs positiven Tradition der Vorbereitungs-klassen der späten 70er Jahre: Wie aus Berichten von LehrerInnen, die selbst Intensivkurse leiten, hervorgeht, werden die Kurse von Schule zu Schule jeweils anders organisiert. Während es zuweilen für ausreichend erachtet wird, wenn die SchülerInnen lediglich einen zehnstündigen Intensivkurs besuchen und allenfalls noch zwei

36 Ebd.

Stunden Sportunterricht erhalten, sie also völlig separiert von anderen SchülerInnen unterrichtet werden und ihnen lediglich ein knappes Drittel der Unterrichtsstunden Gleichaltriger in den Regelklassen zubilligt wird, sind an anderen Schulen Anstrengungen unternommen worden, die Intensivkurse bei der Stundenplangestaltung zu berücksichtigen. Die SchülerInnen nehmen am Unterricht ihrer Jahrgangsstufe teil. Während im einen Fall im Intensivkurs lediglich Deutschunterricht stattfindet, bemüht man sich andernorts, auch Fachunterricht zu erteilen. Mal geschieht dies allein durch engagierte LeiterInnen der Intensivkurse, die sich um entsprechende sprachliche Aufbereitung der Arbeitsunterlagen bemühen, mal werden mehrere FachlehrerInnen beteiligt. Wird die eine Gruppe von einer Lehrerin unterrichtet, die einen befristeten Angestelltenvertrag hat, über wenig unterrichtspraktische Erfahrungen, vor allem im Unterricht mit ZweitsprachlerInnen verfügt und im Regelunterricht nicht eingesetzt wird, hat die andere Gruppe eine erfahrene Lehrerin, die in ständigem Austausch mit ihren KollegInnen steht, weil sie neben den TeilnehmerInnen am Intensivsprachkurs auch noch andere SchülerInnen unterrichtet. Ist der eine Lehrer frustriert, weil er der Auffassung ist, im ihm mehr oder minder aufgezwungenen Intensivkurs lasse sich kein "richtiger" Unterricht erteilen, sieht der Kollege, der hierfür vielleicht eine besondere Qualifikation erworben hat, es als besondere pädagogische und fachliche Herausforderung an, seinen Schülerinnen und Schülern den Einstieg in das deutsche Schulsystem zu erleichtern.³⁷ Werden im einen Kurs regelmäßig Leistungskontrollen durchgeführt und die Arbeiten der SchülerInnen zensiert, wird hierauf im nächsten Kurs wieder verzichtet. Erhalten die SchülerInnen mal Ziffernzensuren zum Halbjahresende, schreibt die Kollegin an der anderen Schule ausführliche Beurteilungen, der Kollege an der dritten Schule hingegen verzichtet gänzlich auf die Erteilung eines Zeugnisses. Die Kurse sind sowohl, was die

37 Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang darauf, daß 1994/95 in Hessen ein bundesweit einmaliges Modellprojekt zur Weiterqualifizierung von 49 langzeitarbeitslosen wie ebenso vielen bereits beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern für den Unterricht mit "SeiteneinsteigerInnen" durchgeführt wurde. In Kooperation des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF) und der Gesamthochschule Kassel wurden die TeilnehmerInnen auf eine Erweiterungsprüfung für das Fach Deutsch als Zweitsprache vorbereitet (vgl. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1994). Nach einjähriger Laufzeit wurde das Projekt eingestellt.

schulischen Vorerfahrungen, als auch das Alter und den Stand der Deutschkenntnisse der TeilnehmerInnen anbelangt, höchst heterogen zusammengesetzt. Neben Jungen und Mädchen, die bislang nur wenige Jahre Schulbildung erhielten und nach jahrelangen Arbeitserfahrungen oftmals Schwierigkeiten haben, sich überhaupt auf schulisches Lernen einzustellen, sitzen andere, die bereits mehrere Sprachen erlernt haben und in ihrem Herkunftsland außerordentlich erfolgreiche SchülerInnen waren. Zudem ist davon auszugehen, daß die Fluktuation in den Intensivkursen außerordentlich hoch ist: Zum einen werden in bestehende Kurse über das gesamte Schuljahr verteilt neue SchülerInnen aufgenommen, zum anderen ist der Zeitpunkt des Übertritts in die Regelklasse von den individuellen Lernfortschritten abhängig. Vereinzelt sind die Schulen dazu übergegangen, nichtdeutsche "SeiteneinsteigerInnen" zunächst in eine Regelklasse aufzunehmen und erst zu Beginn des nächsten Schulhalbjahres einem Intensivkurs zuzuweisen. Ein verbindlicher Maßstab dafür, wann die Deutschkenntnisse als ausreichend für die Teilnahme am Regelunterricht erachtet werden, existiert ebenso wenig, wie eine differenzierte Beschreibung der Lernziele in den Intensivkursen. Darüber, wieviele der TeilnehmerInnen nach Abschluß der in der Regel einjährigen Kurse einen Schulwechsel vornehmen müssen, ist nichts bekannt. Kontakte mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bleiben zumeist - schon aufgrund der oftmals vorhandenen Verständigungsschwierigkeiten - auf das Notwendigste beschränkt.

Flüchtlingkinder sind, wie schon ausgeführt wurde, vor ihrer Schulaufnahme häufig schon viele Monate in Deutschland. Sie haben oft lange den Wunsch gehegt, zu den "normalen" SchülerInnen zählen zu dürfen. Mit der Teilnahme an "Intensivkursen", in denen sich der Unterricht zumeist auf die Vermittlung der deutschen Sprache beschränkt, verbinden viele von ihnen nicht die Vorstellung, nun endlich "richtig" zur Schule zu gehen. Wenn die "SeiteneinsteigerInnen" nicht auch am regulären Unterricht ihrer Jahrgangsklasse teilnehmen, stellen sich negative Effekte der Separation oft sehr rasch ein: Die Kinder und Jugendlichen erleben, daß keineswegs alle Freundinnen und Freunde aus der ersten Zeit des Aufenthaltes einen Intensivkurs besuchen. TeilnehmerInnen an Intensivkursen wird erläutert, daß in ihrem persönlichen Fall die deutschen Sprachkenntnisse zum Besuch der Jahrgangsklasse nicht

ausreichen. Deutlich gemacht wird ihnen auch, daß sie bei guten Leistungen in die Regelklasse überwechseln können. Dies führt dazu, daß nicht wenige der Jungen und Mädchen einen längeren Intensivkursbesuch als Ausdruck individueller Leistungsschwäche interpretieren. Die positiven Aspekte, die mit dem Angebot intensiver Sprachvermittlung einhergehen, treten hinter das Erlebnis zurück, noch zu große "Defizite" aufzuweisen, um ein/e "normale/r" SchülerIn sein zu können. Pädagogisch zu überdenken ist auch die gängige Praxis, erst nach einjährigem Intensivkursbesuch über die endgültige Zuordnung von Schülerinnen zu einer Schulart und Jahrgangsstufe zu entscheiden. Es drängt sich der Eindruck auf, daß Deutschkenntnisse hier übermäßig gewichtet werden. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, deren Biographie durch eine Vielzahl von Brüchen gekennzeichnet ist, sollte die sorgfältige Abklärung all jener Faktoren, die für die weitere Schullaufbahn relevant sind, jeder Zuweisung in Klassen oder Kurse vorausgehen.

Vor allem solche Jungen und Mädchen, die bei ihrem Eintritt in die Schulen bereits über Deutschkenntnisse verfügen und sich durch das Niveau der Kurse unterfordert sehen, befürchten nicht selten, durch den Zwang zur Teilnahme am Intensivkurs wertvolle Zeit zu verlieren. Dies gilt besonders in Hinblick auf manche der älteren unter den Flüchtlingskindern. Sie fürchten, daß sich Wissenslücken vergrößern könnten, solange sie lediglich Sprachunterricht erhalten, und sehen die Gefahr, daß sich die Zeit bis zu einem möglichen Schulabschluß hierdurch um ein weiteres Jahr verlängert. Diesen Befürchtungen kommt nicht zuletzt vor dem Hintergrund der bestehenden ausländer- bzw. asylrechtlichen Regelungen, durch die die Mehrheit der Minderjährigen mit Abschiebung bedroht wird, durchaus Relevanz zu.

Zeitgleich erhalten viele Kinder und Jugendliche keinen Zugang zu den Intensivkursen, die ohne besondere Unterstützung beim Zweitspracherwerbsprozeß kaum Chancen haben, erfolgreich am Unterricht der Jahrgangsklasse zu partizipieren. An die Stelle einer gezielten Förderung tritt für diese Jungen und Mädchen eine Vielzahl von Frustrationserlebnissen, der häufig folgende Zwang zur Klassenwiederholung zählt nicht zuletzt dazu.

Probleme älterer Kinder und Jugendlicher bei der Aneignung der (lateinischen) Schrift - es mangelt an angemessenen Hilfestellungen

Ein besonderes Problem stellt sich für diejenigen unter den "SeiteneinsteigerInnen", die zwar bereits ein Schriftsystem beherrschen, in der deutschen Schule jedoch oft als "AnalphabetInnen" betrachtet werden, da sie mit der lateinischen Schrift nicht vertraut sind. Gibt es insgesamt einen Mangel an Alphabetisierungskursen - für die es auch bis heute an geeigneten und altersangemessenen Materialien fehlt -, so wurde bislang überhaupt noch nicht erörtert, welche Förderprogramme für die in den letzten Jahren deutlich gewachsene Zahl solcher SchülerInnen adäquat sein könnten, die bereits über schriftsprachliche Erfahrungen verfügen, die lateinische Schrift jedoch noch nicht kennen. Gegenwärtig sind diese SchülerInnen in besonderer Weise benachteiligt: Sie sind ohne besondere Hilfestellung nicht nur im Regelunterricht, sondern auch in den Intensivkursen zumeist überfordert, in Alphabetisierungskursen aber in vielfacher Hinsicht unterfordert.

Die Förderung muttersprachlicher Kompetenz - ökonomische und politische Interessen dominieren auch weiterhin

Über Rolle und Funktion vieler Muttersprachen der in Deutschland lebenden SchülerInnen wird bislang "nur in randständigen Zirkeln" diskutiert.³⁸ Es verwundert daher nicht, daß auch über das Fehlen elementarer Arbeitshilfen für die Aneignung der deutschen Sprache in den Schulen kaum je ein Wort verloren wird. Viele Kinder und Jugendliche können nicht einmal auf ein Wörterbuch zurückgreifen, da nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch die Amtssprache ihres

38 Vgl. Gogolin/Krüger-Portratz 1994

Herkunftslandes in Deutschland nur geringes Prestige besitzt und für die Wörterbuchverlage von keiner ökonomischen Relevanz ist. Die Abwertung und Ausblendung ihrer Muttersprache hat besonders für Flüchtlingskinder zuweilen dramatische Konsequenzen: Der (in Einzelfällen vollständige) Verlust der Muttersprache ist besonders bei jüngeren alleineingereisten Flüchtlingen, die oftmals auch in den Heimen, die ihr neues "Zuhause" darstellen, dazu angehalten werden, ausschließlich Deutsch zu sprechen, immer wieder zu beobachten. Bislang sind es vor allem Initiativen von Flüchtlingen selbst, die sich den Erhalt und Ausbau der muttersprachlichen Kompetenz zum Ziel gesetzt haben. Wie das Amt für multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt Main ermittelte, wird Muttersprachlicher Unterricht in zahlreichen Sprachen von überwiegend ehrenamtlich Tätigen erteilt und einmal zustande gekommene Kurse haben regen Zulauf. Es fehlt jedoch den mit großem persönlichen Einsatz arbeitenden, freiwillig - d.h. zumeist unentgeltlich - Unterrichtenden häufig nicht allein an hinreichender fachlicher und pädagogischer Qualifikation, an Beratung, Fortbildungsmöglichkeiten und Austausch, sondern auch an geeigneten Räumen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Arbeitshilfen aller Art.³⁹

Gegenwärtig steht in Hessen eine Neufassung der Bestimmungen zum Muttersprachlichen Unterrichtsangebot bzw. eine "Verordnung zur Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit" kurz vor ihrer Verabschiedung. Auf die "Vorreiterrolle", die Hessen damit einnimmt, kann im vorliegenden Beitrag nur in aller Kürze eingegangen werden. Nach Erklärungen des Hessischen Kultusministers geht es um die "Aufwertung" des Muttersprachlichen Unterrichts und eine Verbesserung der gegenwärtigen Situation, in der Muttersprachlicher Unterricht lediglich in den Amtssprachen der ehemaligen Anwerbestaaten erteilt wird.⁴⁰ Kritik an der geplanten Neuregelung, wie sie u.a. von Seiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessens (AGAH) vorgebracht wird, richtet sich vor allem auf zwei wesentliche Punkte: Zum einen wird der seit Jahren bestehende Forderung nach einem muttersprachlichen Unterrichtsangebot an allen Schularten und in

39 Hier beziehe ich mich auf mündliche Mitteilungen von Dr. Eva Maria Blum, Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt a.M.

40 Vgl. Hessisches Kultusministerium 1994 und 1995

allen Jahrgangsstufen in den Entwürfen keine Rechnung getragen. Es ist vielmehr vorgesehen, die Verpflichtung zum Besuch des (versetzungsrelevanten) Muttersprachlichen Unterrichts, die bisher bis zur Jahrgangsstufe 9/10 gilt, auf die Jahrgangsstufen 1 bis 6 zu beschränken. In höheren Jahrgangsstufen soll der Muttersprachliche Unterricht lediglich auf freiwilliger Basis im Rahmen schulbezogener Angebote fortgeführt werden. Dies stellt eine deutliche Verschlechterung der bestehenden Situation dar. Zum anderen wenden sich die KritikerInnen dagegen, daß mit der längst überfälligen Einbeziehung auch solcher Sprachen, die nicht Amtssprachen der ehemaligen Anwerbestaaten sind, (erneut) eine Abwertung dieser Sprachen - und damit ihrer SprecherInnen, wie aber auch des gesamten muttersprachlichen Angebots - einhergeht: Es ist geplant, Muttersprachlichen Unterricht aus Kostengründen auch Freien Trägern zu übertragen, somit einen Muttersprachlichen Unterricht "zweiter Klasse" zu etablieren. Besonders gravierend ist hierbei nicht zuletzt, daß den TeilnehmerInnen an diesem Unterricht im Unterschied zu anderen SchülerInnen nicht die Möglichkeit eingeräumt werden soll, ihre Muttersprache als "Pflichtfremdsprache" bis zum Abitur zu belegen, d.h. anerkannt zu bekommen.⁴¹ Abzuwarten bleibt, nach welchen Kriterien das künftige Angebot Muttersprachlichen Unterrichts unter hessischer Schulaufsicht gestaltet wird; es läßt sich jedoch sehr wohl schon darüber spekulieren, welches Sprachenangebot "auf den Wirtschaftsstandort Hessen positiv (zurückwirkt)".⁴²

Besuch eines Gymnasiums - nicht nur eine Frage individuellen Leistungsvermögens

Mit einer großen Zahl anderer nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher teilen Flüchtlingskinder gegenwärtig das Problem, daß der Weg auf die Realschulen, vor allem aber auf die Gymnasien aufgrund der Bestimmungen zur Sprachenfolge besonders hürdenreich ist. Ein besonderer Zynismus wohnt dem Bescheid, die Fremdsprachenkenntnisse reichten nicht aus, dann inne, wenn Jugendliche sich bereits neben ihrer Muttersprache mehrere Sprachen angeeignet haben, jedoch keine Möglichkeit auf Anerkennung dieser Sprachkenntnisse vorgesehen ist. Die für die Angehörigen der einzelnen

41 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft o.J. und Apitzsch 1995

42 Hessisches Kultusministerium 1995

Nationalitätengruppen bestehenden Regelungen tragen keineswegs dazu bei, ethnischer Hierarchisierung im Schulbereich entgegenzusteuern.

Abgesehen davon zeigt sich in der Praxis immer wieder, daß Kinder und Jugendliche unabhängig von dem Stand ihrer schulischen Vorkenntnisse nur geringe Chancen haben, an Gymnasien aufgenommen zu werden, sofern sie noch Probleme mit der deutschen Sprache haben. Die Aufnahmekriterien an den Gymnasien müssen als besonders undurchsichtig bezeichnet werden. Erfahrungen solcher Kinder und Jugendlicher, die in Internaten unterkamen, in denen der Besuch des angeschlossenen Gymnasiums im Regelfall verpflichtend ist, stellen einen Beleg dafür dar, daß die Leistungsfähigkeit von "SeiteneinsteigerInnen" höher ist, als so manche LeiterInnen öffentlicher Gymnasien vermuten. Es ist jedoch nach wie vor zu kritisieren, daß an den Gymnasien bis heute ein viel zu geringes Förderangebot im Bereich Deutsch als Zweitsprache besteht. In der Sekundarstufe II wird von einem solchen Angebot in der Regel gänzlich abgesehen. Gilt schon generell, daß die Schwellen vor den Gymnasien für Jungen und Mädchen mit anderer als deutscher Muttersprache besonders hoch gelegt wurden, so stehen minderjährige Flüchtlinge noch besonderen Schwierigkeiten gegenüber: Ihnen wird nicht allein von deutschen Vertrauenspersonen vielfach von dem Besuch eines Gymnasiums abgeraten. Zum einen wird hierbei argumentiert, daß es für "SeiteneinsteigerInnen" aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nur in seltenen Fällen möglich sei, an diesen Schulen erfolgreich zu sein, zum anderen aber wird auf die aufenthaltsrechtliche Situation verwiesen. Tatsächlich führt das Wissen darum, in diesem Land nicht erwünscht zu sein und spätestens ab dem 18. Lebensjahr ernsthaft mit Abschiebung rechnen zu müssen, bei vielen jungen Flüchtlingen zum "freiwilligen" Verzicht darauf, überhaupt erst den Versuch zu unternehmen, an einem Gymnasium aufgenommen zu werden. Verstärkt wird die den Jungen und Mädchen aufgezwungene Einsicht überdies auch durch den Umstand, daß AsylbewerberInnen mit deutschem Abitur zwar als "BildungsinländerInnen" eingestuft werden, zugleich aber kaum auf finanzielle Unterstützung während des Studiums rechnen können und auch weiterhin vor dem Problem jederzeit drohender Abschiebung stehen.

Die Chancen auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt - für junge Flüchtlinge besonders gering

Ist auch der Traum von einem Abitur oder gar einem Studium angesichts der realen Verhältnisse in Deutschland für die überwiegende Mehrheit der Kinderflüchtlinge schnell ausgeträumt, so hoffen viele doch, zumindest eine berufliche Ausbildung zu erhalten. Aber auch dies erweist sich nicht selten als illusionär: Junge AsylbewerberInnen teilen nicht nur mit vielen Jungen und Mädchen die Erfahrung, daß Ausbildungsinvestitionen vielen ArbeitgeberInnen gegenwärtig als zu luxuriös erscheinen. Sie werden auch nicht nur gemeinsam mit anderen Jugendlichen zu der Erkenntnis gezwungen, daß auch heute noch bevorzugt deutschen Jugendlichen die Chance gegeben wird, eine Berufsausbildung zu absolvieren. Sie erleben vielmehr, daß sie auf dem Ausbildungsmarkt (wie auch auf dem Arbeitsmarkt) unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen erneut an allerletzter Stelle stehen: Ist es bei dem bestehenden Ausbildungsplatzmangel schon ungemein schwierig, überhaupt jemanden zu finden, der/die bereit ist, Jugendliche auszubilden, die möglicherweise mitten, während oder kurz nach Abschluß des Ausbildungsverhältnisses des Landes verwiesen werden, so sind diesen ArbeitgeberInnen doch stark die Hände gebunden: Sie sind aufgrund einer sogenannten "Vorbereitungsklausel" genötigt, zunächst eine mindestens vierwöchige Prüfung des Arbeitsamtes darüber abzuwarten, ob weder ein/e deutsche/r, noch ein/e EU- Angehörige/r, noch ein/e andere/r bevorrechtigte Ausländer/in den Ausbildungsplatz in Anspruch nehmen könnte.

Eine abschließende Überlegung

Die Diskriminierung, die Flüchtlingskinder und Kinderflüchtlinge in Hinblick auf ihre Bildungschancen gegenüber der Mehrheit der Gleichaltrigen in Deutschland erfahren, ist sicherlich nur eines der gravierenden Probleme, die sich diesen Jungen und Mädchen stellen.

Diskussionen und detailliertere Analysen zur Schul- und Ausbildungssituation sowie eindeutige Stellungnahmen erübrigen sich solange nicht, wie zumindest von Seiten der Interkulturellen Pädagogik der Anspruch erhoben wird, eine "Pädagogik der intersubjektiven

Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen"⁴³ realisieren zu wollen.

Literatur

Apitzsch, Gisela: Schulerfolg und Sonderschulaufnahme. Eine nationalitätenspezifische Analyse, in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, Nr.11/1990, S.506-512, Nr.12, S.552-557

Apitzsch, Gisela: Flüchtlingskinder haben keine Lobby (Interview), in: GEW-Info KV Groß Gerau, Dez. 1992, S.7-9

Apitzsch, Gisela: Bildung für Flüchtlingskinder - Gnade vor Recht? Zur Benachteiligung von Flüchtlingskindern und Kinderflüchtlingskindern im Schulsystem. Vvf. Ms. eines Vortrags zur Ausstellung „Komm, wir reißen Zäune ein. Lebensrechte für junge Flüchtlinge“ im Kindermuseum, Frankfurt a.M. 1993

Apitzsch, Gisela: Schulen für Lernbehinderte - Schulen für Migrantenkinder? Zur Veränderung der SchülerInnenpopulation an Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland und der Frage nach daraus erwachsenden Konsequenzen, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Heft 2/1994, S. 354-357

Apitzsch, Gisela: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache und Schulsystem. Linguistische, pädagogische und bildungspolitische Überlegungen zur Vernachlässigung sprachlicher Förderung von Kindern aus ethnischen Minoritäten an unseren Schulen.“ Vvf. Ms. des Eröffnungsreferats eines Wochenendseminars der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung und der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessens zum Thema „Perspektiven des muttersprachlichen Unterrichts als Bausteine für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit“, DGB-Bildungsstätte Fulda, April 1995

43 Prengel 1993, S.62

- Apitzsch, Gisela: Grundschulen - offen für alle? Zurückstellung, Klassenwiederholung, Sonderschulüberprüfung als besondere Problemstellungen für Kinder mit anderer als deutscher Staatsangehörigkeit. Vvf. Ms. eines im Rahmen des Modellprojekts INTEGRA am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung gehaltenen Vortrags vom 27.6.1995, erscheint in: Gemeinsam, Zeitschrift des Ausländerbeirats der Stadt Kassel, Heft 3/1996 (1996a)
- Apitzsch, Gisela: Der Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen. Ein blinder Fleck der Interkulturellen Pädagogik, in: Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften (Red.G.Auernheimer/P.Gstettner) Frankfurt a.M. 1996 (im Druck) (1996b)
- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Erziehung und Förderung von Immigrantenkinder, in: GEW LV Hessen (Hg.): Zukunftsdialog Bildung. Hessische ErziehungswissenschaftlerInnen zu den Arbeitsschwerpunkten rot-grüner Schulreformpolitik, 3. erw. u. akt. Aufl., Frankfurt a.M. 1992, S.83-96
- Aufnahmeheim der Arbeiterwohlfahrt für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, Haus Waldfriede: Jahresbericht 1995, Vvf. Ms., Kronberg/Ts. 1995
- Bade, Klaus J.: Ausländische Flüchtlinge: Asylrecht und Asylpolitik, in: ders.: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, 3. neubearbeitete und aktualisierte Ausgabe, Bonn 1994, S. 9-74
- Baulig, V.: Der Traum von Afghanistan und der Waffe in der Hand. Flüchtlingskinder werden immer öfter in die Sonderschulen abgeschoben, in: Frankfurter Rundschau vom 13.10.1994
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hg.): Allein im Exil. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland, Mitteilungen Nr. 3, Bonn 1994
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V.: Erfahrungen der Verbände der Freien Wohlfahrtspflege mit dem Asylbewerberleistungsgesetz, Bonn 1995

- Flüchtlingsrat Hamburg, AG Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge:
Das Projekt Malkwitz. Von der Versorgung zur Selbständigkeit.
Die realistische Vision einer besseren Jugendhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Hansestadt Hamburg.
Vvf.Ms., Hamburg 1994 (zu beziehen über Flüchtlingsrat Hamburg, Ammandstr.58, 20357 Hamburg)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Hessen: Stellungnahme der GEW zur Zukunftsorientierung des Muttersprachlichen Unterrichts. Beschluß des Landesvorstands vom 23. Februar 1995, Frankfurt a.M. o.J.
- Glumpler, Edith: Kontinuitätserfahrungen - nur für Einheimische? in: Grundschule, Heft 4/1991, S. 13-15
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Beharrlichkeit und Innovation. Zwei Thesen zur Reaktion nationaler Bildungssysteme auf Migration und „europäische Integration“, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 3/4 1994, S. 74-79
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster 1994
- Grenz, Cornelia: „Für Kinder- und Jugendschutz sind die Herkunftsländer zuständig - nicht wir.“ Die Politik der Ausgrenzung und Abschiebung minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge in Hamburg, in: Off limits, H. 5 1994, S. 33-36
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF), Geschäftsstelle INTEGRA: Integrationshilfen für zugewanderte Kinder und Jugendliche, gefördert aus Mitteln der Europäischen Kommission und des Landes Hessen, o.O. (Weilburg) 1994
- Hessisches Kultusministerium: „Verordnung über die Aufnahme von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die aus dem Ausland kommen, in den Schulen“ vom 10.6.1992, Amtsblatt 7/92, S. 470 (1992 a)
- Hessisches Kultusministerium: „Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler“, Amtsblatt 12/92, S. 998, berichtigt in Amtsblatt 3/93, S. 136 (1992b)
- Hessisches Kultusministerium: Presseinformation Nr. 79 vom 10.12.1993

- Hessisches Kultusministerium: Presseinformation Nr. 107 vom 28.12.1994
- Hessisches Kultusministerium: Bericht des Kultusministers zur Situation des Muttersprachlichen Unterrichts für ausländische Schülerinnen und Schüler in Hessen, zu den muttersprachlichen Unterrichtsangeboten der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, Wiesbaden, März 1994
- Hessisches Kultusministerium: Muttersprachlicher Unterricht - ein Baustein für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit (Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister, 9), Wiesbaden 1994
- Hessisches Kultusministerium: Presseinformation Nr. 34 vom 8.06.1995
- Internationaler Sozialdienst, Deutscher Zweig: Empfehlungen zur Aufnahme und Erstunterbringung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, in: Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1994 a.a.O., S.†31-35
- Kohlhoff, Sabine: Betreuung von Flüchtlingskindern, in: Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hg.), a.a.O. 1994, S. 74-86
- Kornmann, R./Klinge, C.: Ausländische Kinder und Jugendliche an Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern - noch immer erheblich überrepräsentiert und dies mit steigender Tendenz und eklatanten länderspezifischen Unterschieden! in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 1/1996, S. 2-9
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hg.): Zur Situation unbegleiteter Flüchtlingskinder. Dokumentation einer Fachtagung, Frankfurt a.M. 1994
- Petersen, Elisabeth: Kinder auf der Flucht. Vertrieben, entwurzelt, unerwünscht - Kinderflüchtlinge in Deutschland, Reinbek 1993
- Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993
- Pro Asyl (Hg.): Das neue Asylrecht. Ein Leitfaden für die Praxis, München/Karlsruhe 1993

Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt a.M.: Ausländische Schülerinnen und Schüler in Frankfurt am Main - Schuljahr 1995-96, Frankfurt a.M. 1996

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 131: Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1984-1993, Bonn 1994

UNHCR: Flüchtlinge, Heft 3/1993: Kinder

Was ist Schnee? Flüchtlingskinder leben Monate oder Jahre in Sammelunterkünften. In Schwäbisch Gmünd bekamen sie eine eigene Lagerschule, in: Der Spiegel, Heft 33/1995, S. 46

Weiterführende Literatur

- Andert, U.: Allein auf der Flucht, in: Kinderschutz aktuell, Heft 4/1991, S.16 f.
- Aufnahmeheim der Arbeiterwohlfahrt für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, Haus Waldfriede: Migration und Jugendhilfe. Konzeption. Vvf. Ms., Kronberg, Ts.1993
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarb. u. erg. Auflage, Darmstadt 1995
- Baulig, V.: Kriegs- und Krisenkinder. Sollen Flüchtlingskinder die Sonderschulen wieder auffüllen helfen? In: Förderschulmagazin, Heft 3/1995, S. 9-11
- Der Bundesminister des Innern: Bericht über die Problematik der illegalen Einreise auf dem Luftweg von unbegleiteten Ausländern unter 16 Jahren. Bonn, 30.1.1992
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz, Bonn 1990
- Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten G. Fograscher u.a., Drucksache 13/823 (Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge), Drucksache 13/1076 vom 5.4.1995
- Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten M. Knoche und der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN - Drucksache 13/1067 (Mißbrauch der Skelettreifebestimmung durch Handwurzelröntgenuntersuchung bei unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen), Drucksache 13/1165 vom 24.4.1995
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, Bonn 1991
- Centre for Documentation on Refugees (CDR), UNHCR: A selected and annotated Bibliography on Refugee Children. Published in Co-Operation with the Save the Children Alliance. Geneva 1988

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Dokumentation der Länderregelungen zum Schulbesuch der Kinder von Asylbewerbern, Erst.v. B. Eibeck, Frankfurt a.M. 1993
- Goepfert, Rebecca (Hg.): Ich kam allein. Die Rettung von zehntausend jüdischen Kindern nach England 1938/39, München 1994
- Göbel-Zimmermann, R.: Die Rechtsstellung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge unter besonderer Berücksichtigung des Flughafenverfahrens nach § 18a AsylVfG, in: Informationsbrief Ausländerrecht, Heft 4/1995, S.166-174
- Hamburger Arbeitskreis Asyl e.V.: Da dreht sich dir der Kopf um. Situation minderjähriger Flüchtlinge in der BRD, Hamburg 1990
- Hamburger Jugendhilfe e.V.: Schickt der Hamburger Senat Kinder auf die Straße? Das Ende der Jugendhilfe für Flüchtlingskinder und -jugendliche? Hamburg o.J.(1995)
- Hamburger, F.: Interkulturelles Lernen in einer offenen Gesellschaft, in: ders.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994, S.47-53
- Hemmer-Khansari, Birgit: Bericht über die Koordination im Regierungsbezirk Hannover, in: Meinhardt, Rolf/Schulz-Kaempf, Winfried (Hg.): Dezentrale Flüchtlingssozialarbeit in Niedersachsen. Eine Zwischenbilanz. Oldenburg 1994, S. 111-150 (zu beziehen über: IBKM, Postfach 2503, 26111 Oldenburg)
- Hessisches Kultusministerium: Ergebnisse der dritten statistischen Erhebung der "Seiteneinsteiger" an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Schuljahr 1990/91, Wiesbaden 1991
- Heun, H.D./Kallert, H./Bacherl, C.: Jugendliche Flüchtlinge in Heimen der Jugendhilfe. Situation und Zukunftsperspektiven. Freiburg i. Brsg. 1992
- Huber, B.: Der rechtliche Status unbegleiteter Flüchtlingskinder, in: Der Paritätische Wohlfahrtsverband (Hg.),a.a.O., 1994, S.59-73
- International Social Service, German Branch: Unaccompanied Refugee Children in Europe. Experience with Protection, Placement and Education. Frankfurt a.M. 1990

- Holler,U./Teuter, A.: Mit einem Bein im vollen Boot, Frankfurt a.M. 1994
- Jockenhövel-Schiecke, Helga: Unbegleitete Flüchtlingskinder und Jugendliche: Psychische und sozio-kulturelle Belastungen durch Flucht und Exil, in: Psychosoziale Versorgung von Flüchtlingen und MigrantInnen - eine Erfahrungsbilanz. Dokumentation der Fachtagung der Initiative Internationales Kulturzentrum. Reihe „Flucht und Migration“, Band 4, Hannover 1994, S.39-69
- Jockenhövel-Schiecke, Helga: Pflegeeltern für unbegleitete Flüchtlingskinder: Auswahl, Vorbereitung und Begleitung, in: nah & fern. Ein Material- und Informationsdienst für ökumenische Ausländerarbeit., H. 16,1994, S. 23-25
- Jockenhövel-Schiecke, Helga: Zur aktuellen Situation von unbegleiteten Flüchtlingskindern in Deutschland, in: Der Paritätische Wohlfahrtsverband (Hg.), a.a.O. 1994
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora: Neuere Rassismustheorien, in: Gorzini, M.J./Müller, H. (Hg.): Handbuch zur interkulturellen Arbeit, Wiesbaden 1993, S. 303-333
- Kraft, Marion/Ashraf-Khan, Rukhsana Shamin (Hg.): Schwarze Frauen der Welt. Europa und Migration, Berlin 1994
- Kuhs, Katharina: Förderunterricht für Migrantenschüler/innen: Lernchance oder vertane Zeit? in: Deutsch lernen Heft 4/1993, S. 335-364
- Kutter,K./ Buddée, G.: Und nachts schaukelt das Bett. Asylbewerber und ihre Kinder leben in Hamburg auf Schiffen, in: Das Parlament, Nr. 7-8, Febr. 1994
- Lentz, Astrid: Institutionelle Grenzen interkultureller Bildung und Erziehung, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 2/1994, S. 40-43
- Mergner,G./ Häfner, A.: Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch. Untersuchungen zur Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Hamburg 1985

- Mergner, G.: Ausbildungs-Probleme der qualifizierten Arbeitskraft in den „Entwicklungsländern“ und das Ausländerstudium in der Bundesrepublik, in: Gorzini, M.J./ H. Müller (Hg.): Handbuch zur interkulturellen Arbeit, Wiesbaden 1993, S. 439-453
- Omairi, F.: Wohn- und Lebenssituation von Flüchtlingen. Eine empirische Analyse am Beispiel des Weser-Ems-Raumes. Frankfurt a.M. 1991 (Oldenburger Forschungsbeiträge zur Interkulturellen Pädagogik, Bd. 3)
- Osterkamp, Ute: Rassismus als Selbstentmächtigung, Hamburg 1996
- Stellungnahme des Paritätischen und seiner Mitgliedsorganisationen terre des hommes, Verband bi-nationaler Familien und Partnerschaften (IAF), Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH): Zur Situation unbegleiteter Flüchtlingskinder v. 21.9.1993; in: Der Paritätische Wohlfahrtsverband (Hg.), a.a.O., 1994, S. 87-89
- Stadt Frankfurt a.M./Frankfurter Kinderbüro: Zur Lebenssituation von Kindern in Hotels als Notunterkünften. Frankfurt a.M. o.J. (1994)
- Radtko, F.-O.: Steuerungsprobleme der Einwanderungsgesellschaft. Oder: Die Pädagogik als Notnagel, in: GEW LV Hessen (Hg.): Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhaß in Deutschland - was können wir dagegen tun? Dokumentation: Referate der Fachtagung am 7.11 1992 in Frankfurt, Reden auf der LVV am 21.11.92 in Kassel, Frankfurt a.M. o.J. (1993), S. 58-65
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1984 bis 1993 (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr.131), Bonn 1994
- Sobota, J.: Kindheit und Exil. Zur psychosozialen Situation und Therapie minderjähriger Flüchtlinge, hrsg. v.:Psychosoziales Zentrum für ausländische Flüchtlinge Düsseldorf, o.J. (1994) (Bezugsadresse: Graf-Adolf-Str. 102, 40210 Düsseldorf)
- Thimmel, S.: Ausgegrenzte Räume - ausgegrenzte Menschen. Zur Unterbringung von Flüchtlingen und AsylbewerberInnen am Beispiel Berlin. Frankfurt a.M.1994

terre des hommes (Hg.): Kinderflüchtlinge-Flüchtlingskinder. Ein Beitrag zur Rechtsstellung minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge nach den Vorschriften des neuen Ausländergesetzes, des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes und der zur Ratifizierung anstehenden Kinder-Konvention der Vereinten Nationen von Dr. B. Huber, Osnabrück 1991

UNHCR/UNICEF: Evacuation of Children from Conflict Areas. Considerations and Guidelines. Everett M. Ressler, Geneva 1992

UNHCR: Refugee Children. Guidelines on Protection and Care. Geneva 1994

UNICEF: Zur Situation der Kinder in der Welt 1996, Frankfurt 1995

Rahmenbedingungen des Unterrichts mit SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache in Hamburg - ein Erfahrungsbericht

Dirk Plickat

Die Thematik hat mehr als 30 Jahre Tradition. Die ungelösten Probleme wirken fort. Zu erwarten sind Fortschreibungen und Eskalationen der Probleme: um das Jahr 2000 wird jedes vierte Kind in Hamburg im schulpflichtigen Alter aus einer MigrantInnenfamilie kommen.¹

Es gibt zwei Wirklichkeitsbegriffe, mit denen man sich dem Thema zuwenden kann. Die eine Zugangsform ist die Reduktion; AusländerInnenprobleme sind demnach Probleme der Deutschdidaktik. AusländerInnen muß die deutsche Sprache vermittelt werden, damit sie integriert werden können. Dem gegenüber steht ein anderer Zugang, die Komplexion, die eher dem Arbeitsalltag der Lehrerinnen und Lehrer entspricht, die Kinder nicht-deutscher Muttersprache unterrichten. Ich habe an einer Schule unterrichtet, in der der Anteil der ausländischen Kinder ohne Einbeziehung der AussiedlerInnenkinder bei 87% lag. Als Klassenlehrer hatte ich Klassen mit bis zu 33 Kindern zwischen 6 und 17 Jahren, beispielsweise einen Neunjährigen, der im Iran eine Privatschule besucht hatte und trigonometrische Funktionen berechnen konnte, ebenso wie einen Vierzehnjährigen aus Bosnien, dessen aktiver Zahlenbegriff nur bis zur Zahl 5 entwickelt war.

Im folgenden soll die schulische Versorgung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache dargestellt werden, unter Berücksichtigung der besonderen Situation in Hamburg.

Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen

Die Migrationsentwicklung verläuft in Hamburg in Schüben. Phasenweise werden kaum zuwandernde Kinder registriert, zu anderen

1 Zur demographischen Entwicklung vgl. u.a. Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg 1992

Zeiten 30 bis 50 Kinder täglich. Oft werden sie von Geschwisterkindern oder von Bekannten mitgebracht.

Die Situation der einzelnen Hamburger Schulen hängt von ihrem Standort ab. Es gibt sozial intakt wirkende Stadtteile und es gibt Bereiche, die als „soziale Brennpunkte“ oder „Ghettos“ gelten. Eingewanderte Kinder und ihre Familien, die in diesen wenig attraktiven Stadtgebieten wohnen und deren Grundversorgung mit Wohnraum, Nahrung, Kleidung und Kultur nicht sichergestellt ist, drohen in den Kreis der Benachteiligung zu geraten:

Abb 1: *Teufelskreis der sozio-ökonomischen Benachteiligung*
(Quelle: *standpunkt: sozial*, 3/94, S. 7)



Manche Flüchtlingsfamilien sind beispielsweise in Industriebrachen untergebracht, die an Hauptverkehrsstraßen mit bis zu 400 Autos Durchgangsverkehr pro Tag liegen. Nachtruhe herrscht dort nur in der Zeit zwischen zwei und halb sechs Uhr morgens, dann beginnt die Lärmbelästigung durch den Verkehr. Die Nahrungsversorgung ist ebenfalls problematisch, da die aus dem Heimatland gewohnten Lebensmittel in der Bundesrepublik häufig wesentlich teurer sind bzw. gar nicht oder nicht in der gewohnten Qualität zu kaufen und zuzubereiten sind. Der Sozialhilfesatz für Spielzeug liegt bei nur 2,- DM pro Kind pro Monat. Im Hinblick auf die Ernährungsprobleme fehlen die bis in die 70er Jahre vorhandenen Versorgungsanlagen der Volksschulen (Milchsuppenküchen), die im Zuge der „goldenen Wirtschaftsjahre“ abgeschafft wurden. Die Kinder sind einer erhöhten Belastung ausgesetzt, ihr Körper kann nicht zur Ruhe kommen. Die Folge ist, daß sie viel häufiger und länger krank sind als einheimische Kinder. Sie können auch nicht richtig lernen. Die Arbeitsplätze, die sie durchweg später einnehmen werden, besitzen ein geringes Lohn- und Qualifikationsprofil. Dies hat zur Konsequenz, daß sie viel arbeiten müssen und trotzdem wenig verdienen; sie bleiben somit im Teufelskreis der Armut und Benachteiligung.

Eine andere Rahmenbedingung des Unterrichts für Kinder nicht-deutscher Muttersprache ist die Haushaltssituation in Hamburg. Der Bildungsverwaltung sind engste Grenzen gesetzt, denn Mittel werden nur für Maßnahmen bewilligt, die im Zentrum der politischen Diskussion stehen.

Schulische Rahmenbedingungen

Für Kinder ohne Paß gilt in Hamburg, daß sie nur ein Schulrecht haben, aber keine Schulpflicht. Dieses Schulrecht können die Kinder verwirken, wenn sie sich „daneben benehmen“, d.h. z.B. LehrerInnen ärgern, andere Kinder schlagen oder als nicht beschulbar gelten. Beschult werden nur Kinder, die durch die Schulaufsicht erfaßt sind. Daß dies im konkreten Fall eine Hürde ist, zeigt folgendes Beispiel: Sahar, 6 ½ Jahre alt, ist allein nach Hamburg gekommen. Daher wird von ihr - zumindest auf dem Papier - erwartet, daß sie ohne Deutsch- und Lesekenntnisse den Weg allein in die Schulaufsicht findet und sich meldet.

Bei der Anmeldung werden die Kinder und Jugendlichen altersmäßig eingestuft. Falls keine genauen Altersangaben vorliegen, werden sie nach Körpergröße, Entwicklungsstand, Verhalten und Aufnahmevermögen eingeteilt.

Es gibt in Hamburg ca. 70 Klassen, die speziell für eingewanderte Kinder nicht-deutscher Muttersprache eingerichtet sind. Umgangssprachlich werden sie „Ausländersonderklassen“ genannt. Sie sind nach Altersstufen und schulischen Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen differenziert:

a) Kinder bis ca. 7 Jahre und ohne Deutschkenntnisse kommen entweder in eine Vorschule oder in die erste Klasse (Regelklasse). Die Vorschule ist eine Fördermöglichkeit, da die Kinder dort gemeinsames Spielen lernen und beim Spielen erste Vorkenntnisse erwerben sollen, durch die sie beschulbar werden. In der Klasse 1 ist dies schwieriger, denn die Leselehrgänge usw. sind nicht für Kinder konzipiert, die überhaupt kein Deutsch können. Wörter wie Meer, Strand, Schnee, Einkaufen, U-Bahn sind ihnen nicht geläufig oder haben für sie eine andere Bedeutung als für die einheimischen Kinder.

b) Ältere Kinder mit Schulerfahrung: Anders verhält es sich bei Kindern, die früher schon zur Schule gegangen sind und zumindest ansatzweise in der Muttersprache alphabetisiert wurden. Als Beispiel sei Ça Suffit genannt, ein elfjähriger Junge aus Ghana, der dort mit 97 anderen Kindern eine Grundschulklasse besucht und lediglich Buchstaben erlernt hat. Für diese Kinder existieren zumindest per Erlaß verschiedene Möglichkeiten. Sie werden zunächst in sog. Auffangklassen (AK) aufgenommen. Dadurch wird etwa im Laufe eines halben Jahres eine Klassenstärke von 15, 20 oder 24 Schülern erreicht, je nachdem, wie sich das aus der Migrationssituation ergibt. Diese Auffangklassen werden anschließend in sog. multinationale Vorbereitungsklassen (MVK) umgewandelt. Diese Klassen sind unterschiedlich nach Alters- bzw. Jahrgangsstufen zusammengesetzt. So gibt es MVK 2, MVK 3 oder MVK 2/3/4. Die Jahrgangsstufen fünf und sechs werden meist zusammengefaßt zur MVK 5/6, die Jahrgangsstufen sieben bis neun zur MVK 7/8/9. Ältere SchülerInnen besuchen, soweit sie durch die Schulbehörden erfaßt sind, die sog. Berufsvorbereitungsklassen Ausländer (BVKA). Es ist vorgesehen, daß die Schülerinnen nach dem Besuch der multinationalen

Vorbereitungsklassen in sog. Regelklassen wechseln. Hierbei stellt sich die Frage, was als Regelklasse gilt, denn auch die bisher benannten Klassen können als Regelklassen gelten, da sie von der Schulbehörde eingerichtet werden.

c) Ältere Kinder ohne Schulerfahrung: Ein weiterer, zahlenmäßig nicht unbedeutender Bereich umfaßt die Kinder, die keine oder lange zurückliegende Vorerfahrungen mit Schule haben oder nicht alphabetisiert sind. Als Beispiel sei ein Kind genannt, das vier Jahre alleine von Afghanistan in die Bundesrepublik unterwegs war und dabei zwischenzeitlich in Flüchtlingslagern in Pakistan gelebt hat. Diese SchülerInnen werden in sog. ABC-Klassen zusammengefaßt. Wie der Name sagt, wird dort Grundsätzliches vermittelt, z.B. erklärt, was Schule ist, wie der schulische Bildungsweg weiterverlaufen kann, wie man sich in Hamburg orientiert oder wo Deutschkurse angeboten werden. Leider bleibt das Unterrichtsniveau in diesen Klassen zumeist auf dem der Förder- oder Sonderschule. Dabei eine konzentrierte Berufsorientierung zu leisten, ist äußerst schwierig.

Alle diese Angebote sind nicht flächendeckend, so daß die SchülerInnen zum Teil weite Schulwege auf sich nehmen müssen und bis zu 1,5 Stunden morgens und mittags unterwegs sind. Manche müssen quer durch die Millionenstadt Hamburg, andere zur Rush-hour am unübersichtlichen Hauptbahnhof umsteigen.

Übersicht zur schulischen Versorgung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache in Hamburg²

Für Kinder ohne deutschen Paß gilt in Hamburg nicht die Schulpflicht, sondern nur ein Schulrecht, das verwirkt werden kann. Die Frequenzen von Kindern nicht-deutscher Muttersprache in „Regelklassen“ und „Ausländersonderklassen“ differieren sehr stark (15-35).

Ausschlaggebend sind:

- Migrationsentwicklungen mit phasenweisen Schüben
- Standort der Schule, etwa Nähe zu Wohnheimen u. dergl.
- Haushaltssituation.

Für Kinder bis ca. 7 Jahre (Entwicklung) und ohne Deutschkenntnisse:

- Vorschule (ErzieherInnen) oder
- Integration in Klasse 1.

Für Kinder mit bisher geringer Beschulung (zumindest in Ansätzen in der Muttersprache alphabetisiert):

- für ca. ein halbes Jahr in „Auffangklassen“ (AK)
- anschließend in „multinationale Vorbereitungsklassen“ (MVK) mit den Alters- und Jahrgangsstufen 2/3/4, 5/6, 7/8/9 und „Berufsvorbereitungsklassen Ausländer“ (BVKA)
- anschließend Wechsel in „Regelklassen“.

Für Kinder ohne schulische Vorerfahrungen (älter als ca. 10 Jahre):

- sog. „ABC-Klassen“.

Probleme:

- Die Arbeit in diesen Klassen gilt als wenig attraktiv.
- Vordrucke und Materialien in den Muttersprachen fehlen.
- ÜbersetzerInnen sind kaum verfügbar.
- Beschult werden nur Kinder, die über die Schulaufsicht erfaßt sind.
- Die Angebote sind nicht flächendeckend (Folgen: lange Schulwege, Ballung)
- Überalterung der SchülerInnen, Leselehrgänge fassen nicht.

² Grundlage dieser Übersicht sind namentlich nicht gekennzeichnete Papiere aus dem Amt für Schule der Freien Hansestadt Hamburg; sie wurde vom Autor 1995 zusammengestellt.

Unterrichtsalltag

Von den zugewanderten SchülerInnen werden insgesamt ca. 180 bis 190 verschiedene Sprachen und Dialekte gesprochen. Vordrucke und Materialien in den Muttersprachen fehlen. Die wenigen Materialien, die vorhanden sind, stammen aus den 70er Jahren und wurden für Kinder der ArbeitsmigrantInnen aus den Anwerbeländern entwickelt, so daß Lehrbücher nur in deren Sprachen vorhanden sind. ÜbersetzerInnen sind kaum verfügbar, daher sind Ad-hoc-Lösungen gefragt. Das kann konkret bedeuten, daß über das Branchenfern-sprechbuch ein Geschäftsmann mit entsprechenden Sprachkenntnissen gesucht wird, der dann bereit ist, aus Buchholz nach Hamburg zu fahren, um dort zwei Stunden zu übersetzen.

Der Unterricht läuft oftmals wenig konventionell ab. Es gilt das Motto: Hauptsache, es ist ruhig. Wenn die Lehrkräfte dieses Ziel erreichen, bietet der Unterricht in diesen Klassen Möglichkeiten, die ihnen in einer Regelklasse kaum zur Verfügung stehen würden. Ich drücke das bewußt humoristisch aus: Ich habe gerade mit diesen Kindern Dinge erlebt, auf die ich nie in meinem Leben verzichten möchte.

Die räumliche Ausstattung ist oftmals sehr unbefriedigend. Die Klassen sind häufig so eng, daß die Kinder sich kaum bewegen können und daß keine entspannte Atmosphäre geschaffen werden kann. Ohne Binnendifferenzierung und Individualisierung ist Unterricht kaum möglich, beides ist jedoch durch die räumliche Enge erheblich eingeschränkt. Die Folge der Beeinträchtigungen ist, daß konventionelle Bildungsarbeit kaum geleistet werden kann. Die Arbeit in diesen Klassen gilt als wenig attraktiv. Eine permanente Überforderung vieler Lehrkräfte ist zu beobachten.

Bildungspolitische Konzepte

Perspektiven für Schulen in „sozialen Brennpunkten“

Ausgangsbedingungen:

- Problemlagen bei den SchülerInnen/Versorgungsdefizite
- Problemlagen bei den LehrerInnen/Kompetenzdefizite
- Problemlagen bei der räumlich-materiellen Ausstattung/ Sachmitteldefizite.

Der Fortbestand von Schulen in „sozialen Brennpunkten“ ist akut gefährdet.

Bildungsarbeit kann kaum noch geleistet werden.

Eine dauerhafte Überforderung der LehrerInnen verfestigt sich.

Perspektive 1: Offensivkonzept

Umgestaltung der Schulen zu sozialen Versorgungszentren im Stadtteil mit

- ergänzenden sozialpädagogischen Angeboten
- Versorgungshilfen
- Öffnung für andere Bevölkerungsgruppen
- Angliederung von Sozialstationen
- Angliederung von Läden.

Perspektive 2: Sparkonzept

- Reduzierung der Bildungsangebote auf die Vermittlung der Kulturtechniken.

Im Offensivkonzept wird die Schule zum sozialen Versorgungszentrum des Stadtteiles umgestaltet. Da sie sich im Stadtteil befindet und allgemein bekannt ist, hat sie meist bereits die Funktion einer Anlaufstelle. Auf die Probleme, die an die Schule herangetragen werden, muß dort offensiv reagiert werden. Es gilt, sich auf die Punkte zu konzentrieren, wo akute Hilfe nötig ist. Konkret kann das Angebot der Schule um ergänzende sozialpädagogische Angebote oder um Versorgungshilfen erweitert werden. Eine Sozialstation oder Läden können angegliedert werden. Die Schule öffnet sich dadurch auch anderen Bevölkerungsgruppen.

Umgesetzt wird zur Zeit jedoch die andere Alternative, das bildungspolitische Sparkonzept. Dabei werden die Bildungsangebote auf die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen redu-

ziert. Bereits gegenwärtig zeichnen sich Eskalationen in den Problemlagen und dauerhafte Überforderungen ab. Hierzu folgende Thesen:

Fünf Thesen zu „Armut und Gewalt in der Schule“³

Erste These: Aggression entwickelt sich bei Kindern und Jugendlichen zunehmend zu einer Form erweiterter Sprache und zu einem vielfältig ausdifferenzierten sozialen Instrument. Die Verhaltensformen reichen von einem Ventil der Verzweiflung und Resignation über Selbstdarstellung, Durchsetzung und Behauptung bis zum planmäßig organisierten Einsatz von Gewalt bereits bei GrundschülerInnen. Aggression tritt an die Stelle verbaler Artikulation (Verbaldefizite und Verbalmüdigkeit). Mit Aggression ist soziales Gestalten und das Besetzen von sozialen Räumen möglich, indem Gewalt als Mittel einer neuen Form von Emanzipation (?) erlebt wird.

Zweite These: An die Stelle eher diffuser Desorientierungsprozesse tritt verstärkt das Erleben: Erfolg durch Gewalt.

- Aggression kann als Ventil ohne nachteilige Konsequenzen genutzt werden
- Durchsetzung und Behauptung werden für „Versager“ erreichbar
- es entsteht eine neue Qualität: Erleben von Macht, Lust an Gewalt.

Dritte These: Intervention durch Sprache verliert voranschreitend an Verbindlichkeit:

- Sprache ist kaum noch Instrument der Selbst- und Fremdkontrolle
- Sprache erreicht nur selten Akteure
- Sprache ordnet nicht spürbar, ist machtlos
- Sprache wird von Opfern nicht als vollwertiger Ersatz erlebt.

Vierte These: Aggressionen werden zunehmend als militanter Lebenskampf um sozio-ökologische Nischen ausgetragen. Hauptsächlich beteiligt sind die Bevölkerungsgruppen mit dem geringsten Einfluß auf die sozial- und ordnungspolitischen Strukturen und mit den größten Einschränkungen an „Lebensqualität“ in ihrem Lebensraum.

Im Kontext der Neuen Armut bleibt eine umfassende Ausweitung von Problemen der Grundversorgung und Grundbedürfnisse festzuhalten: Nahrung, Kleidung, Wohnraum, Arbeit als Erwerbsarbeit, bevölkerungsnah Angebote und Dienstleistungen als Hilfe für die soziale und kulturelle Identität, Teilhabe am Lebensraum u.v.a.m.

Fünfte These: Öffentliche Sozial- und Bildungsarbeit steht Gewalt ohnmächtig gegenüber. Intervention ist nur durch die Persönlichkeiten der MitarbeiterInnen möglich. Aufgaben und Belastungen der MitarbeiterInnen nahmen bei gleichzeitiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen zu. Es entsteht das Gefühl von Isolation.

³ Quelle: standpunkt sozial 3/94, S. 8

Pädagogische Aufgaben

Für die Lehrkräfte ist es am schwierigsten, sich von überhöhten Anforderungen zu befreien. Sie müssen sich selbst sagen: „Es ist egal, was ich im Unterricht mache. Hauptsache, ich sehe bei den Kindern und bei mir selber, daß es eine Arbeit ist, die dauerhaft zu leisten ist.“ Denn ohne Kontinuität der Bezugsperson, ohne Geduld, Spaß und Humor funktioniert es nicht. Nur wenn konventionelles Lesen, Schreiben und Rechnen im Unterricht zurückgestellt werden und statt dessen mit Dingen begonnen wird, die Spaß machen, ist eine psycho-soziale Stabilisierung der Kinder zu erreichen. Wenn ein Kind zunächst ein $\frac{3}{4}$ Jahr spielen muß, dann muß es eben ein $\frac{3}{4}$ Jahr spielen. Wenn das Kind sich ausgespielt hat, kann die Alphabetisierung in einer Woche erfolgen. Denn das Kind ist nun in sich stabil und in der Lage, Buchstaben aufzunehmen. Ob mit den Materialien von REICHEN im Rahmen offenen Unterrichts, traditionell frontal, mit den fibelähnlichen Lehrgängen von HINRICHS („Fu, Fara, Mu, Mara“) oder mit Lautkarten als didaktischen Hilfsmitteln gearbeitet wird, ist eher nebensächlich.⁴ Wichtig ist, daß der Mensch, der in der Klasse steht, für die Kinder als Helfer verfügbar ist.

Die Kinder stehen unter einem hohen körperlichen Druck. Sie möchten sich ausdrücken und können es nicht. Diese Energien müssen umgesetzt werden. Das kann durch kleine Bastelprojekte, durch gemeinsames Kochen oder gemeinsames U-Bahn-Fahren geschehen. Die Aktivitäten werden ausgewählt, die den Kindern Spaß machen und bei denen sie sich selbst positiv erleben, denn nur wer sich selbst positiv erleben kann, ist in der Lage, auf andere zu wirken. Eine pädagogische Aufgabe ist es also, den Kindern Hilfen bei der Selbstartikulation zu geben, in dem Bereich, den sie brauchen. Warum sollen sie aus einem Lehrbuch abschreiben: „Rolf fährt Fahrrad, Ina schwimmt.“ Sie kennen Rolf nicht und Ina ebensowenig. Wenn in ihrer Klasse vierzehn verschiedene Sprachen gesprochen werden, ist es für sie wichtiger zu lernen, wie einfache, schnelle Regeln für ein Spiel auf dem Schulhof vereinbart werden können. So

4 Gemeint sind die in Hamburg z.Zt. populärsten Fibelmaterialien bzw. Hilfen in der Alphabetisierung, die über das IFL (Institut für Lehrerfortbildung) und die Dozenten Reichen und Hinrichs in Kopien an interessierte KollegInnen weitergegeben werden. Diese Materialien werden als Loseblattsammlungen laufend von den Dozenten aktualisiert.

machen sie die Erfahrung, daß sie in der Lage sind, Sinnvolles zu leisten. Andere „Leistungen“ sind, alleine einkaufen zu können oder für 2 DM ein Mittagessen kochen zu können, das schmeckt und sättigt. Auch das Gestalten mit Werkzeugen, Werkstoffen und Fertigungsmitteln gehört zu diesem Bereich, denn durch das Umgehen mit Materialien erfahren die Kinder körperlich, daß sie auf ihre Umwelt einwirken können. Aufgrund ihrer Vorbelastungen, ihrer eingeschränkten Deutschkenntnisse und der sozialen Spannungen werden die Kinder dagegen überfordert, wenn von ihnen verlangt wird, sechs Stunden einem Unterricht in konventioneller Form zu folgen.

Eine weitere pädagogische Aufgabe ist das Durchbrechen der sozialen Isolation, von der die Kinder betroffen sind. Dafür ist es wichtig, den Erfahrungshorizont der Kinder zu erweitern. Erst in dem Moment, in dem die Kinder durch Explorieren, durch Herausgehen und durch Erfahrungsmöglichkeiten Ansätze einer eigenen Sinnperspektive gefunden haben, kann im Unterricht mit dem Trainieren der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) begonnen werden. Erst dann sehen die Kinder den Sinn des Trainings ein. Ob der Erfahrungshorizont der Kinder durch Karate, Holz hacken, Musik oder Ausdruckstanz erweitert wird, ist dabei nebensächlich. Es gibt keinen didaktischen „Königsweg der Glückseligkeit“.

Interessanterweise setzen fast alle Lehrkräfte, die in diesem Feld arbeiten, die genannten didaktischen Prinzipien um. Am Anfang ist ihre Angst groß, da sie sich in einer Bewährungssituation befinden. Die Klasse ist ihnen zugeteilt worden nach dem Motto: „Friß oder stirb“. Die Unterrichtsmaterialien passen nicht, denn viele Kinder sind von ihrer körperlichen und kognitiven Entwicklung her zu weit für die Materialien. Die Lösungen dieser strukturellen Probleme gleichen sich bei fast allen Lehrerinnen und Lehrern nach zwei bis drei Jahren an, auch wenn sie in verschiedenen Feldern arbeiten oder verschiedene Typen sind. Gerade, da die Probleme vielschichtig sind, ist es wichtig, daß die Lehrkräfte sich selbst, ihre individuelle Verschiedenheit offensiv in den Unterricht einbringen. Dies ist ihr größtes Potential.

Sensibilität ist eine besondere Stärke bei dieser Tätigkeit, um beobachten zu können, welche Fortschritte die Kinder machen und welche Stärken sie besitzen. Dabei stellt sich die Frage: Wer erbringt

Schlüsselqualifikationen wie Krisen- und Konfliktfähigkeit, Artikulationsvermögen oder Improvisationstalent? Das sind nicht die Kinder auf den Gymnasien oder die GewinnerInnen des „Jugendforscht“-Wettbewerbs, sondern die Kinder, die es z.B. geschafft haben, als Elf- oder Zwölfjährige alleine in einer Stadt wie Hamburg zurecht zu kommen, sich ohne Deutschkenntnisse etwas zu Essen zu besorgen oder überhaupt erstmal Hamburg zu erreichen. Diese Schlüsselqualifikationen befinden sich oft im Bereich der Halblegalität, aber etwas anderes bleibt diesen Kindern kaum übrig.

Abschließend ist festzustellen, daß es verschiedene Dimensionen der Thematik gibt. Auf der einen Seite ist erschreckend, daß in Hamburg z.Z. etwa 10.000 Kinder und Jugendliche aus Krisen- und Kriegsgebieten leben, von denen ein erheblicher Teil mit starken Traumatisierungen, psychischen und psychosomatischen Symptomen einer ambulanten oder stationären Behandlung bedarf, diese jedoch allenfalls in Ansätzen geleistet wird.⁵ Auf der anderen Seite zeigt sich, daß, wenn man sich diesen Kindern zuwendet, es von ihnen dankbar angenommen wird und es den Kindern gelingt, in relativ kurzer Zeit Defizite zu überwinden.

Bedauerlich bleibt, daß bis heute eine offene Diskussion der Probleme und Perspektiven des Unterrichts mit SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache aussteht. Die Polarisierung in Euphemismen einerseits und Diffamierungen andererseits behindert nachhaltig die Entwicklung passender Unterrichtskonzeptionen.

5 Vgl. Adam/Walter 1995

Literatur

Adam, Hubertus/Walter, Joachim: Konzeptionspapier „Ambulanz für Flüchtlingskinder und Familien - ein Projektentwurf“, Universitätskliniken Eppendorf, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie, hektographiertes Ms., Hamburg Mai 1995

Bürgerschaft der Freien Hansestadt Hamburg (Hg.): Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“, Hamburg 1993

Pedszuweit, Ulrich/Schütte, Wolfgang/Swiertka, Norbert: Datenhandbuch Hamburg (Sozialatlas), Hamburg 1992

Standpunkt: sozial, Heft 3/94: „Armut in der Schule“, Hamburg 1994

Weiterführende Literatur

Plickat, Dirk: Migration durch Zerstörung von Lebensräumen, in: Wulfers, Wilfried (Hg.): Umweltbildung als Aufgabe technischer, ökonomischer und haushaltsbezogener Bildung, Braunschweig 1992, S. 132-147

Plickat, Dirk: Technische Bildung und Migrantenförderung - Problem- aufriß und Perspektiven zur gegenwärtigen Situation in Hamburg, in: Oberliesen, Rolf/ Wiemann, Günther (Hg.): Internationale Berichte zur Geschichte von Arbeit und Technik im Unterricht. Bd. 3: Berufs - und Arbeitsbeziehungen in Deutschland und Rußland im Reformdialog, Braunschweig 1994, S. 108-116

Unterricht mit Kindern aus Minderheiten - Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Thematisierung von Mehrsprachigkeit

Claudia Schanz

Die Vermittlung von "Deutsch als Zweitsprache" für Flüchtlingskinder findet in Institutionen statt, die unter restriktiven politischen Bedingungen (unsicherer Rechtsstatus, institutioneller und struktureller Rassismus, Beschränkungen in vielen Bereichen der Eingliederungshilfen für anerkannte Flüchtlinge etc.) den Pädagoginnen und Pädagogen nur wenig Handlungsspielraum bieten. Selbst engagierte Menschen in Schulen und Flüchtlingsheimen müssen in ihrer Arbeit ständig eine hohe Frustrationstoleranz aufbringen. Gegenseitige Stärkung und Erfahrungsaustausch wie in Form der stattgefundenen Tagung haben hier eine wichtige Funktion.

Angesichts dieser Situation möchte ich im wesentlichen drei Aspekte bearbeiten:

1. Wie ist die pädagogische Praxis im Umgang mit eingewanderten Kindern im Kindergarten und in der Grundschule?
2. Die "Normalsituation" in einer Regelklasse ist gekennzeichnet von der Pluralität der Lebenserfahrungen und von Mehrsprachigkeit. Welche Möglichkeiten gibt es, Unterricht so zu gestalten, daß sich jedes Kind in der ihm eigenen Identität einbringen und positiv weiterentwickeln kann? Hierzu sollen einige erprobte Projekte vorgestellt werden.
3. Welche Hilfen für einen weitgehend lehrbuchunabhängigen lebensweltlich orientierten Anfangsunterricht "Deutsch als Zweitsprache" sind zu entwickeln? Auch hierzu folgen Beispiele sowie Hinweise auf Materialien und Literatur.

1. Die pädagogische Praxis mit eingewanderten Kindern in Kindergarten und Grundschule - ein Problemaufriß

Im Sommersemester 1994 erarbeiteten Studentinnen und Studenten des Fachbereichs Sozialpädagogik der Fachhochschule Hildesheim unter meiner Leitung eine kleine Studie zu Fragen des Umgangs mit zwei- oder mehrsprachigen Kindern in Hildesheimer und Goslarer

Kindergärten, die auf einer Befragung der Erzieherinnen bzw. Kindergartenleiterinnen basierte.¹ Einige Zitate daraus belegen, welche Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und zum Umgang mit Kindern aus Minderheiten vertreten werden:

Frage: *"Welche Problembereiche gibt es im Bereich Interkultureller Pädagogik?"*

Antwort der Kindergartenleiterin des Thomas-Kindergartens in Hildesheim (Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft in einem Stadtteil mit hohem Ausländeranteil²): *"Die Problembereiche sind die verschiedenen Sprachen (Verständigung), verschiedene Sitten und Gebräuche (insbesondere im Bereich des Essens - Schweinefleisch usw.) und der mangelnde Besuch der Elternabende. Auch haben sich ausländische Eltern bereits öfter geweigert, an Gottesdiensten oder ähnlichen religiösen Veranstaltungen teilzunehmen".*

Antwort einer Kindergartenleiterin in Goslar: *"Es scheint eine Rolle zu spielen, wie ein Kind von den anderen aufgenommen wird. Ein libanesisches Kind zum Beispiel hat besondere Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu lernen. Es hat eine Außenseiterposition, aber die anderen Kinder freuen sich, wenn es mal richtig ordentlich spricht."* Auf die Nachfrage, ob Sprechen in seiner Erstsprache nicht als ordentliches Sprechen angesehen würde: *"Nein, beim Basteln und Spielen brabbelt das Kind irgend etwas vor sich hin!"*

Frage: *„Was wird im Thomas-Kindergarten unter Interkultureller Pädagogik verstanden?“*

Antwort: *"Eltern und Kinder müssen sich unserer Pädagogik anpassen. Ab und zu wird mal ein ausländisches Kind aus seiner Gruppe herausgenommen, um mit ihm besondere Spiele zu machen und ihm dadurch bestimmte Begriffe beizubringen."*

Frage: *„Wie ist der Umgang mit den Muttersprachen der Minderheitenkinder?“*

Antworten: *"Die Muttersprache wird ausgeklammert, damit die Kinder deutsch lernen! Außerdem lernen die Kinder so schnell deutsch, daß man gar nicht mit der Muttersprache umgehen muß."*

1 Die Studie ist bis jetzt nicht veröffentlicht worden und liegt nur in einer Rohfassung vor („Linguistische Strukturen in Kindergärten“, Juni 1994).

2 Es handelt sich vor allem um Kinder von Arbeitsmigranten.

"Die Muttersprache wird weitestgehend ausgeklammert, weil die Eltern wollen, daß ihr Kind möglichst schnell deutsch lernt."

"Die Kinder dürfen sich zwar auf türkisch unterhalten, aber eigentlich sollen sie ja deutsch lernen. Wenn sie türkisch sprechen, werden sie öfter mal darauf hingewiesen, daß sie deutsch sprechen sollen."

Im Zuge der obigen Studie lernten wir eine Kinderpflegerin türkischer Herkunft kennen, die in einer städtischen Kita in Hildesheim arbeitet.³ Sie berichtete empört darüber, daß es ihr verboten sei, mit den türkischen Kindern (etwa im Alter von 1-3 Jahren) und mit deren Eltern türkisch zu sprechen. Lediglich bei der Übergabe wichtiger Informationen des Kindergartens sei es ihr erlaubt.

Die o.g. Zitate sind im Originalton wiedergegeben und stellen nur eine kleine Auswahl dar. Obwohl auch "mildere" Äußerungen zu o.g. Fragestellungen gemacht wurden, gab es keine einzige Aussage, die die Förderung der Erstsprache und den aktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit als relevante Aufgabe genannt hätte.

Welche Bilder/Einstellungen werden hier deutlich?

Die Herausbildung einer stabilen, auf Selbstvertrauen basierenden Identität ist eine grundlegende Aufgabe des Elementarbereichs. "Kinder dort abzuholen, wo sie stehen" - dieser pädagogische Grundsatz scheint für Kinder ausländischer Herkunft praktisch keine Bedeutung zu haben, sind sie doch mit Bedingungen konfrontiert, die ihre sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten nicht nur nicht anerkennen, sondern sogar abqualifizieren und unterdrücken. Es nützt ihnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht viel, die deutsche Sprache in kurzer Zeit zu lernen, wenn sie ihre von den Kindern der dominanten deutschen Mehrheit abweichenden familiären, sprachlichen und kulturellen Vorerfahrungen nicht einbringen dürfen. Man denke zum Beispiel an Spiele mit Zahlen, an Reime, an Lieder, an Geschichten und Märchen, in denen sich im Gegensatz zu den Kindern ausländischer Herkunft die Kinder der Mehrheit kontinuierlich

³ Alle anderen Erzieherinnen, bis auf eine polnische Aussiedlerin, waren einsprachige Deutsche.

wiederfinden können. Kinder ausländischer Herkunft werden in diesen Strukturen schnell zu Außenseitern gemacht.⁴

Wie in den o.g. Zitaten deutlich wird, ist das pädagogische Leitbild in all seinen Konsequenzen noch immer am monolingualen Menschen orientiert. Von den wenigen PädagogInnen ausländischer Herkunft (ebenso wie von den Eltern ausländischer Herkunft) wird oft erwartet, daß sie sich diesen Strukturen unterordnen, anstatt sich mit Hilfe ihrer Kompetenzen an einer um die Perspektiven der Minderheitenkinder erweiterten (interkulturellen) Pädagogik zu orientieren.

Stärker noch als im Kindergarten setzen sich diese diskriminierenden Strukturen in einer grundsätzlich von Leistungsdenken und Auslese bestimmten Schule fort. Die ungleiche Machtverteilung der Bildungschancen zugunsten der demographischen Mehrheit läßt sich wie folgt skizzieren:

Multikulturelle mehrsprachige Kinder - monokulturelle einsprachige LehrerInnen

Besonders für jüngere Kinder ist es eine große Belastung, nicht eine/n einzige/n Lehrerin/Lehrer zu haben, der/dem sie sich in ihrer Erstsprache mitteilen können. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ausländischer Herkunft und die unzweifelhaft notwendige Bewußtmachung und Entwicklung einer positiv besetzten Mehrsprachigkeit ist mit einsprachigen PädagogInnen ebensowenig umsetzbar wie die Revision der Bildungsinhalte um die interkulturelle Perspektive. All dies ist jedoch notwendig, um den gleichberechtigten Zugang aller Kinder zu Bildungsqualifikationen zu ermöglichen.

Die ohnehin viel zu wenigen zwei- oder mehrsprachigen LehrerInnen (i.d.R. MuttersprachenlehrerInnen⁵) werden von den Schulbehörden in Deutschland, anders als beispielsweise in Schweden, ohne jegliche Vorbereitung in Universitäten oder Lehrerfortbildungsinstituten und häufig unter diskriminierenden Arbeitsbedingungen (z.B. Bezahlung bis zu drei Gehaltsstufen weniger als einheimische Lehrkräfte)

4 Vgl. Drossou/ Leggewie/ Wichmann 1991, S. 57f.

5 MuttersprachenlehrerInnen sind ausländischer Herkunft und werden nur für den Unterricht von Migrantenkindern (insbesondere für die aus ehemaligen Anwerbeländern) in ihrer jeweiligen Erstsprache eingestellt.

eingestellt. Dies kann als eine Form von institutionellem Rassismus gesehen werden.

Multikulturelle mehrsprachige Kinder - einsprachige Schule

Deutsch ist die maßgebende, über Schulerfolg oder -mißerfolg entscheidende Sprache. Alle anderen Sprachen werden allenfalls geduldet. Hier kann man von "Linguizismus" sprechen - einem Begriff, der ähnlich dem des Rassismus, in bezug auf Sprache verwendet wird. Er besagt: "Die dominante Gruppe/Sprache präsentiert sich in einem idealisierten Selbstbild, die unterlegene Gruppe/Sprache wird stigmatisiert, und die Beziehung zwischen beiden wird immer zum Vorteil der dominanten Gruppe/Sprache gedeutet."⁶

Solange Schule linguizistisch handelt, verwehrt sie eingewanderten Kindern gleiche Bildungschancen wie den Kindern der Mehrheit.

Multikulturelle mehrsprachige Kinder - eurozentristische Lehrpläne

Die Grundschule hat die vorrangige Aufgabe, "jedem Kind die ihm auf Grund seiner Lernvoraussetzungen notwendige Förderung ange-deihen zu lassen, damit es zu seinen Leistungsmöglichkeiten gelangen kann"⁷.

Betrachtet man nun die herrschenden Bildungskonzepte, so trifft diese Aussage im wesentlichen nur auf den Teil der Kinder zu, der der dominanten Mehrheit angehört und möglichst mittelschichtorientiert ist. Erfahrungen und Bedürfnisse der eingewanderten Kinder kommen, wenn überhaupt, nur in einer Art Mitleidspädagogik zum Tragen. Erziehung zur Handlungsfähigkeit in einer pluralen Gesellschaft bedeutet jedoch Lernen unter den Bedingungen und Erfahrungen von Mehrsprachigkeit und eine Revision aller Didaktiken, die auf einem eurozentristischen Weltbild beruhen.

6 Preiswerk 1980

7 Haamann 1993, S. 25

2. Konstruktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit - Skizzierung erprobter Modelle

Die Skizzierung der bildungspolitischen Strukturen in Kindergarten und Grundschule in ihren diskriminierenden Auswirkungen auf eingewanderte zwei- oder mehrsprachige Kinder, Eltern und LehrerInnen soll nicht frustrieren, sondern zu der Frage führen, wie sich trotz der gegebenen (schlechten) Bedingungen pädagogischer Alltag so gestalten läßt, daß es zu einem konstruktiven Miteinander und zu Handlungs- und Konfliktfähigkeit von einheimischen und eingewanderten Menschen kommen kann.

Im folgenden möchte ich ein Projekt interkulturellen Lernens an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim beschreiben, das ich gemeinsam mit StudentInnen des FB Sozialpädagogik im Jahr 1994 durchführte.

Die Beschreibung des vorliegenden Projektes soll den Versuch widerspiegeln, schulische Wirklichkeit unter Einwanderungsbedingungen zu analysieren und in Unterrichtsvorhaben den schwierigen Grad zwischen Gleichheit und Differenz zu finden.

Grundlage dieser Arbeit ist es, ein antirassistisches Konzept mit dem Ziel der Stärkung der Persönlichkeit zu entwickeln, das von der Pluralität und Dynamik des alltäglichen Lebens ausgeht und damit zur Herausbildung heterogener Identitäten bei den Kindern beiträgt. Häufig geht es in falsch verstandener interkultureller Arbeit darum, den Deutschen "den oder die Fremde/n" näher zu bringen. Aus der Annahme heraus, das Unbekannte mache Angst, erzeuge Abwehr, und durch "Kennenlernen" des Fremden könne diese Angst vermindert werden, werden MigrantInnen und deren Kinder in daraus resultierenden Projekten von Pädagoginnen und Pädagogen häufig genug erst zu Fremden gemacht. Ein Beispiel aus meinem privaten Bereich veranschaulicht dies: Meine Tochter - dunkle Haare, braune Augen und ein ausländisch klingender Name - wurde im Gymnasium aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse gelobt und im Religionsunterricht mehr als einmal gefragt, wieso sie als Moslime über so fundierte Kenntnisse in der christlichen Religion verfüge. Dabei ist meine Tochter weder Moslime, noch hat sie jemals in einem anderen Land gelebt!

Welche Bilder stecken dahinter? Äußere Merkmale werden benutzt, um sie mit bestimmten Verhaltensweisen zu verbinden, die entweder zu Ausgrenzung und Stigmatisierung oder aber zur Herausstellung einer "exotischen" Komponente bei eingewanderten Menschen führen. Ein statischer Kulturbegriff, der Veränderungen ignoriert und dazu dient, Menschen noch immer in ethnologisch und völkerkundlich tradierte Schubladen zu stecken, tut ein Übriges.

"Die basalen Muster des Umgangs mit dem Anderen - Xenophobie und Xenophilie - reproduzieren sich auch im schulischen Umgang mit Migrantenkindern. Die verbreiteten Praktiken schwanken zwischen positiver und negativer Diskriminierung und können als Formen institutionalisierter Abwehr begriffen werden. (...) Die 'Fremden' werden isoliert und aussortiert. Auch das 'interkulturelle Lernen' als Thematisierung der Besonderheiten (der Glaubens- und Eßgewohnheiten) entindividualisiert und macht die Kinder zu kleinen Repräsentanten ihrer Nationalkultur."⁸

Sind sich Pädagoginnen und Pädagogen der Gefahr der Herausstellung der Differenzen bewußt, werden tatsächlich vorhandene Unterschiede häufig zugunsten einer scheinbaren Gleichbehandlung übersehen. Am deutlichsten wird dies an der Orientierung am nicht hinterfragten Leitbild des einsprachigen Menschen, das zwei- oder mehrsprachige Fähigkeiten ignoriert und die Diskussion um die Notwendigkeit des Erwerbs und Ausbaus erst- oder familiensprachlicher Kompetenzen immer wieder neu entfacht. Ingrid Gogolin spricht in diesem Zusammenhang vom "monolingualen Habitus der multilingualen Schule".⁹

Trotz der oben beschriebenen Problemlage und der Skizzierung der Gefahren beim interkulturellen Lernen soll dieser Beitrag Mut machen, dieses - im Bewußtsein des Gesagten - immer wieder zu versuchen. Sicherlich muß es im Kampf gegen Ausländerfeindlichkeit in erster Linie um die bessere schulische und berufliche Qualifizierung von MigrantInnen- und Flüchtlingskindern gehen, will man nicht auf einer kulturalistischen Ebene stehenbleiben.

8 Radtke 1994, S.20 ff.

9 Gogolin 1994

Die konkrete Schulsituation

Die Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg liegt im Zentrum der Stadt Hildesheim und hat ca. 350 Schülerinnen und Schüler, davon ca. 70 aus Einwandererfamilien mit unterschiedlichsten Erstsprachen. Durch verschiedenste pädagogische und organisatorische Maßnahmen bemüht sich die Lehrerschaft, eine Schule zu schaffen, die Kindern einen Lern- und Lebensraum bietet. Dieses Konzept, das den Abbau von Aggressionen und Gewalt und die Stärkung der Persönlichkeit zum Ziel hat, setzt sich u.a. aus folgenden Bausteinen zusammen: offene Eingangsphase, Bewegungszeiten nach den Bedürfnissen der Kinder, Abschaffung der Pausenklingel, Früh- und Spätbetreuung etc.

Analyse der Schulsituation unter Einwanderungsgesichtspunkten

Im Rahmen des mit den StudentInnen durchgeführten Projekts wurden folgende Fragen durch gezielte Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche bearbeitet:

1. Wie werden eingewanderte Kinder von einheimischen Kindern und LehrerInnen wahrgenommen?
2. Wie wird mit Vorurteilen umgegangen?
3. Welchen Stellenwert haben die Erstsprachen der eingewanderten Kinder im schulischen Alltag?

Eingewanderte Kinder werden von ihren MitschülerInnen und LehrerInnen überwiegend in ihren Defiziten wahrgenommen. Sind ihre Kenntnisse der deutschen Sprache noch unzureichend, fallen sie als diejenigen auf, die ständig der Hilfe Anderer bedürfen. Reichen hingegen ihre Deutschkenntnisse für eine Alltagskommunikation aus, werden sie zwar nicht mehr als so hilfsbedürftig erlebt, fallen aber insbesondere im Fachunterricht durch Stören, unkonzentriertes oder auch introvertiertes Verhalten auf. Eingewanderte Kinder werden oft als Opfer ihrer (aus der Sicht von einsprachig deutschen PädagogInnen) einengenden Werte und Normen gesehen. "Klassische" Themen in diesem Zusammenhang sind "Fasten im Ramadan", das „Tragen von Kopftüchern“ etc. Manchmal etwas übereifrig missionarisch und unkritisch unseren eigenen Werten und Normen gegenüber, versuchen deutsche LehrerInnen ihnen zu helfen, sich

"kulturell" zu befreien - oft genug, ohne überhaupt die Notwendigkeit einer gründlichen *individuellen* Auseinandersetzung zu sehen. Ein Beispiel: Ein Kind fiel durch Mattheit während des Fastenmonats Ramadan auf. Die Situation schien allen in der Schule Beteiligten klar zu sein: die Eltern zwingen das Kind, die Fastenzeit einzuhalten. Das Kind selbst bestätigt diese Annahme. Es wird bedauert und zum Essen animiert - das Schubladendenken deutscher LehrerInnen hinsichtlich des islamischen Fundamentalismus hat sofort funktioniert. Nachfragen in diesem speziellen Fall haben jedoch ergeben, daß auch die Eltern im Streit mit dem Kind lagen, weil es unbedingt mitfasten wollte. Die Gründe des Kindes waren einleuchtend: Es wollte "zu den Großen" dazugehören, und es genoß die nächtlichen Zeremonien einer üppigen Mahlzeit, deren Teilnahme es sich durch das Fasten am Tage seiner Ansicht nach erst "verdienen" mußte. In diesem Fall war also das Kind keineswegs "Opfer", und Lösungen konnten erst im Gespräch mit den Eltern gefunden werden.

Zum Umgang mit Vorurteilen stellten wir fest, daß im Unterrichtsalltag eine vordergründige Harmonie vorherrscht, die Konflikte eher verdeckt als sie offenlegt. Nicht bearbeitete, aber dennoch vorhandene Konflikte im Umgang von Mehrheiten und Minderheiten verstärken Vorurteile. Ängste vor der Auseinandersetzung mit (scheinbar) Fremdem werden handlungsbestimmend. Auch hierzu ein Beispiel aus dem Schulalltag: In einer vierten Klasse ist ein Mädchen libanesischer Herkunft, das häufig verspätet zur Schule kommt und außerdem zu denjenigen gehört, die ständig ihre Schulsachen vergessen. Das Bild des Verhaltens dieses Mädchens prägt sich bei ihren MitschülerInnen ein, wird vielleicht generalisierend auf die Gruppe der Libanesen übertragen und festigt sich. Nach anfänglichem Zögern (s.o.) spricht die Lehrerin das Problem in der Gruppe an, indem sie die Kinder nach ihren morgendlichen Gepflogenheiten fragt. Dabei stellt sich heraus, daß das libanesische Mädchen morgens nicht nur, im Gegensatz zu vielen MitschülerInnen, ihre Schulsachen selbst packt, sondern auch noch ihre drei kleinen Geschwister einen fast zwei Kilometer langen Weg mit zur Schule nehmen muß. Mit einer Atmosphäre, die es Menschen ermöglicht, Vorurteile/Ängste bewußt wahrnehmen bzw. zum Ausdruck bringen zu können, wird ihnen schon eine wichtige Chance gegeben, daran zu arbeiten, sie möglicherweise abzubauen.

Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule ist festzustellen, daß dies zunächst das unumstrittene Recht der eingewanderten Kinder auf Weiterentwicklung ihrer Erstsprache bedeutet. Obwohl an der Grundschule Pfaffenstieg muttersprachlicher Unterricht in türkischer Sprache in den Vormittag integriert stattfindet, erfahren deutsche Kinder von der Zweisprachigkeit ihrer MitschülerInnen türkischer Herkunft nicht viel mehr, als daß sie ab und zu mal in den muttersprachlichen Unterricht "verschwinden". Im übrigen werden sie in ihren Sprachdefiziten in der deutschen Sprache wahrgenommen. Zu erleben, daß Zwei- oder Mehrsprachigkeit sprachliche und interkulturelle Kompetenz bedeutet und von den MitschülerInnen und dem Kollegium als solche wahrgenommen wird, konnten wir an unserer Schule nicht beobachten.

Bausteine für die Neuorientierung interkultureller sprachlicher Bildung als Grundlage mehrsprachiger Projekte an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg

Im Mittelpunkt der Konzeption soll die Auseinandersetzung um und das Erleben von Sprache/n stehen, da Kenntnis über und Umgang mit Sprache/n auch Kenntnis über und Auseinandersetzung mit den TrägerInnen dieser Sprachen bedeutet. Sie bedeutet die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen, der Geschichte und des Lebens jedes einzelnen. Durch Einbeziehung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der eingewanderten Kinder können sie von einsprachig deutschen Kinder in ihren Kompetenzen wahrgenommen werden.

Grundlage sollen *gemeinsame* Erfahrungen eingewanderter und einheimischer Kinder sein, die differenziert aufgearbeitet werden. Man denke z.B. an solch elementare Erfahrungen wie das Erleben von Glück, Trauer, Angst etc., die alle Menschen verbinden, aber individuell höchst unterschiedlich erfahren werden.

"Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an!" Nur interkulturelle Erfahrungen und Erlebnisse (im Gegensatz zum Lehrbuch-Lernen) ermöglichen ein Durchbrechen des "Lehrplans der Diskrimi-

nierung", wie Georg Auernheimer treffend die schulische Situation für eingewanderte Kinder beschreibt.¹⁰

Durch Arbeit an einem gemeinsamen Vorhaben, in dem sich alle Kinder wiederfinden können, und das nur gelingen kann, wenn sich jeder im Sinne der Sache wichtig und verantwortlich fühlt, soll eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Sie ist die Grundlage, auf der Unterschiede/Fremdes/Vorurteile erst zur Sprache kommen können.

Das Projekt "Ein Kalender von 10 Kindern in 5 Sprachen"

Einen Überblick über dieses Projekt gibt die Umschlagseite des Originalkalenders (Abb. 1), die sich auf der folgenden Seite befindet. Sicherlich ist die Erstellung dieses Kalenders ein sehr umfangreiches Projekt, dennoch bietet sich eine Reihe von Möglichkeiten, Einzelaspekte wie die Auseinandersetzung mit Festen, Feiern und Spielen, der Vergleich unterschiedlicher Kalendarien und Zeitsystemen, die historische Entwicklung der Zahlen etc. auch isoliert von dem Gesamtprojekt im Regelunterricht zu bearbeiten.

Das auf den folgenden Seiten abgedruckte Kalenderblatt von Februar (Abb. 2 und 3) veranschaulicht dies. Fasching und Ramadan - zwei wichtige Ereignisse in einem Monat. Welches sollte auf dem Kalenderblatt dargestellt werden? Nach einigen Diskussionen einigten sich die Kinder darauf, daß beides wichtig sei und somit auf dem Kalenderblatt erscheinen solle.

Plurale Identitäten als solche wahrzunehmen, zu begreifen, daß man sich in der Entscheidung für das eine nicht gegen das andere zu entscheiden hat, sind wichtige Erkenntnisse, die die Kinder hier gewinnen können. Die zweisprachigen Kinder werden im Sinne einer positiven Identitätsentwicklung darin gestärkt, sich in ihrer sprachlichen und kulturellen Vielfalt als positiv und akzeptiert zu erleben.

10 Vgl. Auernheimer 1992, S. 20

Ein Kalender von 10 Kindern in 5 Sprachen für die Jahre 1994/1414/15 und 1372/73

ein Projekt an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim in Zusammenarbeit mit Studierenden des Fachbereichs Sozialpädagogik der FH Hildesheim/Holzwinden

Das Ziel der Weg - der vorliegende Kalender ist das Ergebnis von fünf Monaten intensiver Arbeit einer Gruppe Studierender und Kinder. Beide Gruppen benannten aus eingewanderten und einheimischen Menschen. Viel Auseinandersetzung, Spaß und Stress, aber auch Sprachkenntnisse, interkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen waren unsere Wegbegleiter.

Warum überhaupt ein solcher Kalender? Zwei Aspekte waren ausschlaggebend. Feiern und Feiern als inhaltlicher Aspekt stellen ein zentrales Moment im Schulleben, aber auch im Leben jedes Einzelnen dar. "Wann habe ich eigentlich Geburtstag?" - Das für ein einheimisches Kind selbstverständlich klingende Frage, für Kinder aus einem islamischen Elternhaus eine zentrale Frage. Geburtstage spielen als individuelle Feiern in Islam keine Rolle, in der heutigen Umgebung der Kinder aber ist der Geburtstag (jedes Weibchens) nach ihrem eigenen Aussagen der schönste Feiertag für ein Kind. Anteil genug, wie in einer multikulturellen Schule damit umzugehen? Andererseits die Frage eines Kindes: "Gibt es bei den Deutschen eigentlich auch Karneval?" - für was alle Außerer Feiertag genug, nachzuforschen, welche Bedeutungen Faschenspiele in Christentum haben, ob es Parallelen gibt und ob sie für uns eine Rolle spielen.

Da es eine Sache von Feiern gibt, die eigentlich Ursprung sind, stellen wir uns natürlich mit dem Religionen auseinander. In einer Gesprächsrunde gab es einmal einen Streit um die Frage, ob Jesus Gottes Sohn sei und, ob er zu den Messiasen zurückzählt? Für muslimische Kinder (und auch für die beteiligten Studierender) wurde hier etwas infrage gestellt, was ihnen ganz selbstverständlich erschien.

Unsere eigenen Werte und Normen sind zu hinterfragen, es verstehen, daß nicht all das, was uns "normal und selbstverständlich" erscheint, durchaus auch kritisch zu hinterfragen ist, was die dies durchdringenden Momente unserer Arbeit. Sehr deutlich wird dies auch in den Texten des Kalenders zu muslimischen Feiern und Feiern. Ein muslimisches Kind beschreibt Weibchens aus seiner Perspektive, ein einheimisches Schüler etc. Ein Perspektivenwechsel im obigen Sinne.

Nicht so gut gelungen sind z.T. unsere Hintergrundinformationen zu muslimischen Feiern. Aufgrund von Zeitdruck konnten wir nicht immer Parallelen zwischen dem Religionen bzw. Traditionen herstellen.

Der zweite grundlegende Aspekt unserer Arbeit war die Bewältigung von Mehrsprachigkeit. Selbstverständlich haben die zweisprachigen Kinder zweisprachig geschrieben, die einheimischen Kinder konnten sich eine Sprache aussuchen, in die sie ihren Text übersetzen konnten. Häufig war es die Sprache der eingewanderten Freundin oder des eingewanderten Freundes. Es ging natürlich nicht nur um mehrsprachiges Schreiben, sondern durch Einbeziehung außerschulischer "Sprachexperten" fand eine spontane Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Schreibweisen statt. Pflanzlich wurde auch den einheimischen Kindern deutlich, daß die eingewanderten Kinder über Kompetenzen verfügen, die ihnen gar nicht bekannt waren. Der Kalender soll dies zeigen, unterschiedliche Perspektiven von Feiern und Feiern, Schreiben und Sprechen deutlich zu machen, andererseits aber auch einfach Informationen zu geben über verschiedene Zeitsysteme, und natürlich über wichtige Feiertage unterschiedlicher Religionen.

Einige Hinweise zur Benutzung des Kalenders

Der Kalender selbst: Es besteht aus drei Zeitsystemen, dem gregorianischen (christlich-westeuropäischen), dem islamischen und dem persischen. In der obersten waagerechten Zeile findet man die Monatsnamen in deutscher, türkischer, arabischer und persischer Sprache und Schrift. In den vier Zeilen darunter die entsprechenden Wochentage. Der türkische Kalender entspricht in seiner Zeitemessung dem hiesigen, gregorianischen, so daß das gewöhnliche Kalenderium für beide gelten kann.

Da sich der islamische Kalender nach dem Mond richtet, verschiebt sich der Anfang des neuen Jahres jährlings 1994 beginnt es am 19. Juli. Das persische Jahr beginnt immer am 21. März. Dadurch verschiebt der arabische/persische Monat jeweils immer innerhalb der hiesigen Monate. Wir haben dies durch ein zusätzliches gewisses, daß wir neben die arabische/persische eine das entsprechende Monatsnamen in arabischer/persischer Schrift geschrieben haben.

Die für die Kinder wichtigsten islamischen, christlichen, persischen und türkischen Feiertage findet man im Kalenderium durch entsprechende Hinweise. Auf den Rückseiten des jeweiligen Monats findet man Hintergrundinformationen dazu.

Die Texte: Unter den Fotos findet man Ausschnitte der von den Kindern verfaßten Texte zu Feiern/Feiern und Feiern. Darunter steht die Übersetzung entweder in der Zweisprachigkeit des jeweiligen Kindes oder in einer frei gewählten Sprache. Auf der Rückseite des Kalenderiums sind die vollständigen Texte mit dem vollständigen Übersetzungen zu finden. Außerdem werden noch zu allen Feiern Hintergrundinformationen gegeben. Die Monate Juli und November zeigen zwei alte arabische Spalte, die ohne viel Aufwand nachgelesen werden können.

Der Monat hat regni an, den beliebigen Hinführungszeitpunkt auch einmal mit arabischen, persischen, türkischen oder anderen Wochentagen zu spielen.

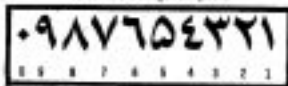


Abb. 1: Umschlagseite des Kalender-Titelblatts



Fasching in der Schule
Wir schmücken das Klassenzimmer
mit Luftballons und Luftschlangen.
Jeder stellt sein Kostüm vor.

فاشنگ په ښوونځي کېږي:
موږ خپله کلا په ډولونو او نورو کليانو
په اسطو کې ډیر ښه او هر یو د خپل شخص په لباس
په ځان کې ډیر ښه.

Ramadan
Man sieht den Mond, dann ist Ramadan.
Des heißt, wenn ich zur Schule gehe,
darf ich nichts zum Essen mitnehmen.

رمضان
په کل رمضان کې د قمر لوري په نظر کې
چاپل کېږي.
په رمضان کې که موږ د کلا ته ولاړه شو نو د خوړلو او شرب نه شو کولای.

FEBRUAR 1994		SUBAT 1994		۱۳۷۲		۱۳۷۵	
MONDAY	ERSTES	DIENSTAG	DIENSTAG	ERSTES	SAMSTAG	SONNTAG	DEUTSCH
۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲
۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲	۱۳۷۲
	1	2	3	4	5	6	
	7	8	9	10	11	12	
	14	15	16	17	18	19	
	20	21	22	23	24	25	
	28	29	30	31			

Abb. 2: Februar-Blatt des „Kalenders von 10 Kindern in 5 Sprachen“

Das Projekt "Wir drucken ein Buch in verschiedenen Sprachen"

Das Thema des Projekts war von einer Lehrerin der Pfaffenstieg-Schule und einer StudentInnengruppe der Fachhochschule Hildesheim/Holzminden als Arbeitsgruppen-Thema vorgegeben. Inhaltliche Festlegung, Auswahl der Sprachen, Ausgestaltung etc. sollte gemeinsam mit den Kindern entwickelt werden. Um den Ansatz deutlich zu machen, möchte ich den Einstieg etwas detaillierter beschreiben. In der gemeinsamen Vorstellungsrunde begrüßten die PädagogInnen und die Kinder sich in den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen, so daß allen Kindern schnell deutlich wurde, daß einige zwei oder drei Sprachen sprachen. Da wir allen Kindern Mut zur Auseinandersetzung mit Sprache machen wollten, überlegten wir gemeinsam, welche Wörter wir in anderen Sprachen kannten - und schrieben diese auch auf. Viele Wörter kamen so auf einem großen Plakat zusammen - von Freunden gehörte, im Urlaub in einem anderen Land aufgeschnappte und natürlich all die Wörter aus den Erstsprachen der eingewanderten Kinder. Nicht nur die Wörter faszinierten, sondern auch die Vielfalt der Schriften: kyrillisch, arabisch, chinesisches. Schon in dieser Phase wurden von den Kindern eine Reihe von Fragen/Problemen angesprochen: "Wieso dürfen die türkischen Kinder in der Schule türkisch lernen, wir aber nicht arabisch?" fragt Manal aus dem Libanon. "Wir wollen unsere Namen in arabischer Schrift schreiben. Kannst du uns helfen, Nauras?" wird Nauras gefragt, der erst wenige Monate in Deutschland ist und aus dem Irak kommt. Den Kindern fällt auf, daß er das einzige der arabischsprechenden Kinder ist, das in seiner Erstsprache alphabetisiert ist. Schnell kommen wir auf die frühere Kriegssituation im Libanon zu sprechen, die regelmäßigen Schulbesuch nicht zuließ...

Das Thema "Auseinandersetzung mit Sprache/n" zog sich als zentrales Moment durch das gesamte Projekt, immer in Verbindung mit für diese Altersstufe angemessenem konkreten Handeln. So stellten die Kinder beispielsweise ihr Verhältnis zu ihren Erst-/Zweit- und weiteren Sprachen in bildlicher Darstellung folgendermaßen dar: In lebensgroße Umrisszeichnungen ihrer Körper zeichneten sie "ihre" Sprachen in Form vorher festgelegter Farben ein. So malte z.B. ein türkisches Kind den gesamten Rumpf blau (türkisch), Kopf, Arme und Beine orange (deutsch), den kleinen Finger gelb (englisch). Ohne hier weiter darauf eingehen zu können, ist es sicher leicht vorstellbar,

wieviele Sprachanlässe sich aus einer solchen Vorgehensweise ergeben können.

Die grundsätzliche Herangehensweise wurde durch die ausführliche Beschreibung der Eingangsphase deutlich gemacht. Der weitere Verlauf soll nur kurz skizziert werden: Die Kinder verabredeten, daß jedes Kind einen kleinen Text über sich selbst schreiben sollte. Die Lehrerin und die StudentInnen vermieden jede Einflußnahme und Festlegung auf ethnische Zugehörigkeit, so daß die Kinder völlig unterschiedliche Texte schrieben. Diejenigen, die einen engen Bezug zu ihrer Erstsprache hatten und in ihr alphabetisiert waren bzw. noch Sprachanfänger in der deutschen Sprache waren, schrieben zuerst in ihren jeweiligen Familiensprachen und übersetzten anschließend ins Deutsche, die anderen verfahren in umgekehrter Reihenfolge. Die einsprachig deutschen Kinder wollten ihre Texte in Sprachen übersetzen, zu denen sie entweder einen emotionalen Bezug hatten oder die sie einfach interessant fanden. Da die Gruppe oft an die Grenze ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen stieß, waren wir (glücklicherweise!) gezwungen, nach "außerschulischen SprachexpertInnen" zu suchen. Auf diese Weise bezogen wir viele Menschen in unsere Arbeit ein: den chinesischen Vater eines Kindes der Gruppe, den irakischen Künstler (der auch gleich noch sein Oud, ein arabisches Saiteninstrument, mitbrachte), die PädagogInnen vom arabisch-deutschen Zentrum, die italienischen Eisverkäufer von nebenan u.v.m.

Um unser Projekt öffentlich zu machen und auch die beteiligten Kinder, insbesondere auch die eingewanderten, weiter zu stärken in ihrer Entwicklung zu einem positiven Selbstbild, fand am Ende eine von der örtlichen Presse dokumentierte "Vernissage" statt.

Interkultureller pädagogischer Arbeit wird von manchen Seiten der Vorwurf gemacht (oft auch zu Recht!), sie würde soziale und politische Ungleichheiten eher verschleiern, als sie aufzudecken und daran zu arbeiten. Sie kann aber auch den Weg zu politischem Bewußtsein bereiten: In unserem Fall wurde den Kindern arabischer Herkunft erst bewußt, daß sie dadurch benachteiligt wurden, daß für sie kein muttersprachlicher Unterricht angeboten wurde.



Abb. 4: Textbeispiele aus dem Projekt: „Wir drucken ein Buch in verschiedenen Sprachen“

Es folgte ein Antrag der Grundschule Pfaffenstieg auf Einrichtung eines solchen an das Kultusministerium. Da inzwischen in Niedersachsen ein neuer Erlaß für den Unterricht mit Kindern ausländischer Herkunft¹¹ erschienen war, der dies grundsätzlich ermöglichte, gehörte unsere Schule zu einer der ersten, an der Arabisch-Unterricht angeboten wurde - nun durchaus eine politische Angelegenheit!¹²

11 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1993

12 Im Rahmen dieses Aufsatzes können keine weiteren, schulisch erprobten Projekte auf der Basis der Thematisierung von Mehrsprachigkeit dargestellt werden. Eine Übersicht über weitere Projekte ist in meinem Aufsatz „Der kleine Drache faucht chinesisch und arabisch - Modelle interkultureller Arbeit an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim“ (1994) enthalten.

3. Didaktisch-methodische Tips und Hinweise für einen lebensweltlich orientierten Anfangsunterricht "Deutsch als Zweitsprache"

Die folgenden Hinweise lehnen sich eng an die während der Tagung vorgestellten Methoden und Arbeitsmittel an. Sie bilden kein vollständiges Konzept, sondern haben eher "Werkstattcharakter".

Anfangsunterricht in "Deutsch als Zweitsprache" für eingewanderte Kinder hat die Aufgabe, diese Kinder zu befähigen, möglichst schnell in Kommunikation treten zu können mit ihrer deutschsprachigen Umgebung. Schulische und soziale Teilhabe sind davon abhängig, inwieweit der bzw. die einzelne soziale Handlungsfähigkeit erreicht. Diese ist unlösbar mit Sprache verbunden. Besonders für Flüchtlingskinder, die sich in einer für sie völlig neuen Umgebung zurechtfinden müssen, sollte dieser Unterricht auch zur Bewältigung ihrer Alltagssituation dienen und daher engen lebensweltlichen Bezug haben. Die Erstsprache ist bei diesen Kindern i.d.R. noch die aktuell gesprochene Familiensprache, in der sie, je nach Alter, häufig auch alphabetisiert sind. Um Kontinuitätserfahrungen zu ermöglichen, Spracherwerb in der Zweitsprache zu erleichtern und ihre Identität zu stärken, ist es notwendig, die Erstsprache so oft wie möglich in den Sprachlernprozeß miteinzubeziehen. Um in diesem Sinne zu unterrichten, ist es für Sprachlehrer nicht notwendig, unendlich viele Sprachen zu können. Die Auseinandersetzung mit kontrastiven Sprachvergleichen hilft hier schon weiter.¹³

Möglicher Aufbau eines Anfängerkurses

In meiner langjährigen pädagogischen Praxis in der Vermittlung von "Deutsch als Zweitsprache" für Flüchtlingskinder habe ich festgestellt, daß es *das* Lehrwerk nicht gibt - auch nicht geben kann, will man in oben beschriebenem Sinne vorgehen. Lehrwerke richten sich immer an eine fiktive Zielgruppe, die selten mit der eigenen Lerngruppe übereinstimmt. Trotzdem ist es sinnvoll, als Ergänzung des individuellen Unterrichts eine Reihe gängiger Lehrwerke zur Hand zu

¹³ Kontrastive Sprachvergleiche für 11 Sprachen enthält die vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegebene Broschüre „Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist“ (1991).

haben, um zusätzliches Material zu haben für Übungsphasen und zur Differenzierung bzw. für weiterführenden Unterricht.¹⁴

Aus diesen Überlegungen heraus wurde in einem Lehrerfortbildungskurs eine grammatische Progression entwickelt, die sich an gängigen Lehrwerken orientiert. Mit Hilfe dieses Grammatikleitfadens ist es möglich, einen Kursaufbau zu planen, der sich inhaltlich-thematisch eng an der eigenen Lerngruppe orientiert und vom Grammatikaufbau her logisch ist.

Vorschlag eines grammatischen Leitfadens¹⁵

- A) Die Konjugation Präsens (Singular)/ Einführung in das Personalpronomen/ Grundinventar an wichtigen Verben/ Einführung von "sein" und "haben"
- B) Einfache Satzbaumuster/ Aussagesatz mit Nominativergänzung/ Fragesatz/ Satzfrage mit Fragepronomen/ Einführung des Imperativs
- C) Der unbestimmte und bestimmte Artikel/ Einführung von "kein/e"/ Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr)/ Singular und Plural der Nomen
- D) Der Akkusativ/ Verben mit Akkusativ/ trennbare Verben/ Satzbaumuster mit trennbaren Verben
- E) Das Präteritum von "sein" und "haben"/ Einführung des Perfekts, zunächst mit "haben", später mit "sein", trennbare Verben - nicht trennbare Verben (Partizip II)
- F) Die Modalverben/ Konjugation der Modalverben/ Satzbaumuster mit mehreren Ergänzungen
- G) Präpositionen mit Akkusativ, Präpositionen mit Dativ, Wechselpräpositionen
- H) Komparation
- I) Das Präteritum

14 Hingewiesen sei auf „Deutsch aktiv“ (für ältere Jugendliche und Erwachsene) und „Deutsch konkret“ (für Jugendliche) vom Verlag Langenscheidt. Die Lehrerhandbücher von „Deutsch aktiv“ eignen sich gut zur schnellen Einarbeitung in das Fachgebiet „Deutsch als Zweitsprache“. Zu empfehlen ist auch „Das Deutschmobil“, Band 1 und 2, vom Verlag Klett.

15 Dieser Leitfaden ist der Broschüre des Niedersächsischen Kultusministeriums (1991) entnommen. Er lehnt sich an die Grammatikprogression des Lehrwerks „Deutsch aktiv I“ vom Verlag Langenscheidt an.

J) Das Plusquamperfekt

K) Nebensätze/ Kausalsätze/ Finalsätze/ Relativsätze/ Konsekutivsätze (daß)

Ein Beispiel für die Verknüpfung eines inhaltlichen Vorhabens mit einem grammatischen Thema

Soll das Thema "Wir machen einen Salat" behandelt werden, ist zunächst eine Planung notwendig, die möglichst handlungsorientiert ist und Orte außerhalb der Schule mit einbezieht (Hilfen bei der Bewältigung der Alltagswirklichkeit!). In diesem Fall sollte zunächst ein Unterrichtsgang zum Markt, Einkaufen des Gemüses, Herstellen des Salates, gemeinsames Essen usw. erfolgen. Nach dieser Planung wird eine Liste des Wortschatzes und der notwendigen sprachlichen Strukturen erstellt, um dann zu überlegen, welche/r grammatische/n Schwerpunkt/e behandelt werden soll/en. In diesem Fall würden sich zum Beispiel Verben mit Akkusativ (kaufen, schälen, schneiden etc.) anbieten.

Erfahrungsgemäß ist es hilfreich, in allen Phasen des Projekts zu fotografieren. Die handelnden Personen, die Orte, die Gegenstände usw. sind den Kindern bereits bekannt, wenn sprachlich daran gearbeitet wird - anders etwa, als wenn dies mit Hilfe eines abstrakten Lehrwerks geschähe. Fotos bieten eine Fülle von Möglichkeiten der Weiterarbeit, Differenzierung etc.: Erstellung von "Memory-Spielen" zur Wortschatzfestigung, auch zweisprachige. Zuordnung von Sätzen zu den Fotos (Leseverstehen), Beschriftung der Fotos bzw. Erstellung kleiner Texte dazu u.v.m.

Fotos eignen sich auch zur Einführung und Festigung des Perfekts sehr gut.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, daß es im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich ist, den umfangreichen Bereich "Deutsch als Zweitsprache" ausführlicher darzustellen. Ich habe einen möglichen Ansatz beschrieben, der sich meiner Meinung nach für den Anfangsunterricht mit Flüchtlingskindern gut eignet.

Literatur

Auernheimer, G.: Der heimliche Lehrplan des Rassismus, in: päd.extra, H. 1/1992, S. 20 ff.

- „Das Deutschmobil“, Lehrwerk Band 1 und 2, Klett-Verlag
- "Deutsch aktiv", Lehrwerk und Lehrerhandbuch, Langenscheidt-Verlag
- „Deutsch konkret“, Lehrwerk, Langenscheidt-Verlag
- Drossou, O./Leggewie, C./Wichmann, B. (Hg.): Einwanderergesellschaft Göttingen, Göttingen 1991
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/New York 1994
- Haarmann, D.: Handbuch Grundschule, Weinheim/ Basel 1993
- „Linguistische Strukturen in Kindergärten“ (unveröffentlichte Studie, Juni 1994)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist", Hannover 1991
- Niedersächsisches Kultusministerium: Erlaß "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vom 3.2.1991, in: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 2/1993, S. 27 ff.
- Preiswerk, R. (ed.): The slant of the pen: racism in childrens books, Geneva: World Council of Churches 1980
- Radtke, F.-O.: Fremd geboren wird keiner, fremd wird man gemacht, in: Die Grundschulzeitschrift, H. 71/1994, S. 20 ff.
- Schanz-Badrnejad, C.: „Der kleine Drache faucht chinesisches und arabisches“ - Modelle interkultureller Arbeit an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim, in: Ausländerbeauftragter der Stadt Hamburg (Hg.): Bildung und Erziehung im Einwanderungsland, Hamburg 1994, S. 248-261

Weiterführende Literatur

- Spier, A.: Lernen mit Spielen, Frankfurt a.M. 1986 (enthält viele Anregungen zur Erstellung von Spielen)
- Zeitschrift "Deutsch Lernen", hrsg. vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (eine hervorragende Zeitschrift mit vielen Grundsatzartikeln zu DaF/DaZ und interkultu-

rellem Lernen! Bezugsadresse: Schneider Verlag Hohengeh-
ren, Wilhelmstr.13, 73666 Baltmannsweiler)

Schwierigkeiten pädagogischer Arbeit mit Flüchtlingskindern in der Schule - und was wir dagegen tun können

Anke Fedrowitz

Im September 1992 befinden sich in der Caprivi-Kaserne Osnabrück (Grenzdurchgangslager/ Außenstelle des Lagers Friedland) unter den etwa 500 bosnischen Flüchtlingen 221 schulpflichtige Kinder. Der niedersächsische Kultusminister Wernstedt verspricht bei einem Besuch, für diese Kinder "kurzfristig ein schulisches Angebot auf die Beine zu stellen"¹.

Das tut er auch: Es werden fünf deutsche Lehrkräfte (vier Frauen und ein Mann) und eine bosnische Lehrerin eingestellt, um an der "Schule in der Caprivi-Kaserne" zu arbeiten. Das Leitungsteam besteht aus zwei Schulleitern (einem Gesamtschulleiter und einem Hauptschulleiter von "fußnahen" Schulen) für die organisatorische und mir (Fachberaterin und Mitarbeiterin der Regionalen Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien²) für die pädagogische Leitung. Die Schule in der Caprivi-Kaserne besteht aus fünf zu Klassen hergerichteten Räumen und einem LehrerInnenzimmer; ein Teil des früheren Apellplatzes wurde zum Schulhof.

Wir bilden fünf Gruppen: 1.Schuljahr, 2./3., 4.-6., 7./8. und 9./10. Schuljahr. Die Unterrichtszeiten sind von Montag bis Freitag von 8 Uhr bis 12 Uhr 30, Pausen werden von uns bestimmt. Einmal in der Woche treffen sich alle Lehrkräfte zum "Pädagogischen Wochengespräch", das von mir geleitet und stichwortartig protokolliert wird. Themen sind die Situation der Kinder, Probleme, Veränderungen, Auffälligkeiten und notwendige Maßnahmen sowie Unterrichtsinhalte. Die Zusammenarbeit ist von Anfang an ausgezeichnet! Wir haben das Glück, uns sympathisch zu finden und eine fast identische Einstellung zu Kindern zu haben.

Die meisten Kinder kommen gern in die Schule (manchmal in Hausschuhen, denn die Wohnräume sind z.T. im gleichen Gebäude oder nebenan). Sie finden es spannend, deutsch zu lernen. Schule ist für

1 Neue Osnabrücker Zeitung vom 1.9.1992

2 Zur Regionalen Arbeitsstelle siehe Anhang, S. 117

sie ein Stück Stabilität in einer total chaotischen Welt. Die Caprivi-Kaserne ist eine Art Insel, die die Bewohner nicht verlassen *müssen* - es wird für sie gesorgt, sie werden betreut. Dieser Insel-Effekt, der sich auch in der Schule zeigt, hat nicht nur warme, helfende Funktion, sondern er schottet auch ab, bildet Gruppen, die andere einbeziehen oder ausschließen, läßt viel Raum für Gerede und Beobachten. Der schlimmste Vorwurf ist, gar kein richtiger Bosnier oder keine richtige Bosnierin zu sein, sondern Serbe oder Serbin bzw. mit einem Serben liiert zu sein - das wird einigen Frauen mehr oder weniger offen nachgesagt. Die Konsequenzen dieser Art Rufmord bekommen wir bis ins Klassenzimmer zu spüren, ohne genau zu verstehen, was eigentlich los ist.

Ein immer wiederkehrendes Thema ist auch in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit für uns Lehrkräfte, Distanz und Nähe zu bewahren. Wir müssen viel Hintergrundwissen haben. Wir müssen verstehen, warum alle Kinder blitzschnell unter den Tischen verschwinden, wenn ein Hubschrauber dicht über die Gebäude fliegt. Wir müssen beruhigen und auch trösten, z.B. bei Unglücksnachrichten aus Bosnien. Dem können wir ausnahmslos gerecht werden - keine und keiner von uns hat z.B. Probleme damit, Kinder in den Arm zu nehmen, wenn sie das brauchen. Aber so manches Schicksal geht einem so nahe, daß es "einem nachts auf die Bettdecke springt", so der Stoßseufzer einer Kollegin. Unsere PartnerInnen und Familienangehörigen beschweren sich manchmal über das Gewicht, das die Arbeit mit den bosnischen Kindern bekommt. Ganz schlimm ist es für unsere bosnische Kollegin: Sie ist selbst mit ihren Töchtern aus Bihac geflüchtet und leidet mit jedem Kind unendlich mit. Wir nutzen die Wochengespräche, um uns gegenseitig zu helfen, die angesprochene Problematik zu relativieren. Nach einiger Zeit beziehen wir in unsere Gespräche den Leiter der Schule für verhaltensgestörte Kinder und die Fachberaterin für Sonderschulen mit ein, um uns nicht immer nur im eigenen Kreis zu bewegen.

Im Laufe der Jahre 1993/94 ziehen mehr und mehr bosnische Familien in eigene Wohnungen in Osnabrück und auch im Landkreis. Wir versuchen, jedem Kind einen Entwicklungsbericht mitzugeben, es noch ein Stück zu begleiten. Auch dies ist wieder ein Balanceakt zwischen Distanz und Nähe („Also, *wir* kennen die Kinder ja am besten ...“).

Es kommen AussiedlerInnen in die Kaserne, die Zusammensetzung BosnierInnen/Rußland-Deutsche erweist sich als außerordentlich schwierig. Die AussiedlerInnen lehnen die BosnierInnen ab, diese wiederum machen ihre "Erstrechte" deutlich. Unsere Insel bröckelt, jedoch nicht unsere Bereitschaft, miteinander zu arbeiten und zu reden. Die Flüchtlingskinder sind uns ans Herz gewachsen. Wir beobachten, daß wir sehr scharf auf diskriminierende Äußerungen ihnen gegenüber reagieren (z.B. „Was wollen die hier? Sind doch gar keine Deutschen“, oder: „An dem Krieg haben sie doch selbst schuld.“) Wir versuchen, die Kinder zu beschützen - vielleicht sogar, etwas von dem ihnen angetanen schreienden Unrecht wiedergutzumachen, die Insel zu einem Nest auszubauen, von dem aus man sich in die Welt vorwagen kann. Ich sehe diese Haltung nicht sentimental und negativ, denn meiner Meinung nach werden Menschen eher durch zu wenig Wärme krank als durch zu viel. Aber als Lehrerin muß ich die Gefahr des "zu viel" im Auge behalten. Jede kluge Glucke kennt den Zeitpunkt, zu dem sie ihre Küken mit sanfter Gewalt ins Leben schieben muß ...

Im September 1994 schließen wir die "Schule in der Caprivi-Kaserne", denn es leben nur noch wenige Kinder dort, und diese gehen in die nahe gelegenen Regelschulen. Die Lehrkräfte übrigens auch - an Grundschulen, Orientierungsstufen und Hauptschulen. Bis heute bleibt diese Zeit etwas Besonderes - für die Kinder und die Lehrkräfte. Die ehemaligen SchülerInnen der Schule in der Caprivi-Kaserne, die nun in meinen Förderkurs der Orientierungsstufe Innenstadt kommen, reagieren manchmal eifersüchtig auf die Beachtung, die ich für andere habe - sie bestehen mehr oder weniger deutlich auf einem Sonderstatus, zumindest emotional. Die anderen KollegInnen bestätigen diese Erfahrung.

Für die Flüchtlingskinder wird das Leben im Laufe der Zeit normaler - sie gehen zur Schule und zum Spielen, sie müssen zum Zahnarzt und zum Friseur, sie essen gern Eis und Pommes und wissen eine Menge deutscher Schimpfwörter. Aber sie haben auch Ängste, traumatische Erinnerungen, die sie weggesteckt hatten - unverarbeitet, jeder Zeit ins Gesicht springend. Zeitweilig geht alles gut und dann plötzlich verändert sich ein Kind - wird aggressiv, weint leicht oder verstummt, verschwindet in sich selbst. Da beginnt für mich erneut der Balanceakt zwischen Distanz und Nähe - und auch die realistische Einschätzung meiner Funktion.

Manchmal will ich gar nicht so genau wissen, was diese Kinder erlebt haben, was ihnen angetan worden ist, was sie verloren haben. Ich bin 1940 geboren und habe nach Ansicht meiner Familie den Krieg schadlos überstanden, weil ich ja "noch klein war". Aber ich habe da so meine Zweifel über die Richtigkeit dieser These. Da sind Verlustängste, traumatische Bilder, die mit Soldaten, Bombardierungen, Feuer und Wegrennen zu tun haben - über die aber nie gesprochen wurde, außer in Anekdoten. Diese Flüchtlingskinder heute berühren anscheinend bei mir selbst einen sehr wunden Punkt. Mir ist klar: Ich bin Lehrerin, keine Therapeutin. Laienhaftes Therapieren halte ich für gefährlich, aber ich weiß auch, daß ich gerade für total verunsicherte Kinder, die als Flüchtlinge, ZuwanderInnen oder von den Eltern nachgeholt aus anderen Ländern kommen, eine wichtige Bezugsperson bin. Ich bin ihre erste Lehrerin in Deutschland, die ihnen hilft, sich hier zurecht zu finden, die ihnen den Rücken stärkt, sie bei Rückschlägen, Heimweh und Mutlosigkeit zu trösten versucht, ihre Fortschritte und Leistungen sieht und anerkennt. Also doch eine Therapeutin?

Ich nehme an, daß sich auch andere Lehrkräfte mit ähnlichen Fragen gerade in bezug auf Flüchtlingskinder beschäftigen. Wir beschließen in der Regionalen Arbeitsstelle, einen Gesprächskreis zum Thema "Beruflicher Umgang mit kriegstraumatisierten Kindern" einzurichten - gemeinsam mit Christina Müller-Wille, einer Familientherapeutin bei der Arbeiterwohlfahrt, die sehr viel Erfahrung in der Flüchtlingssozialarbeit hat, und Dr. Arist von Schlippe, Psychologin an der Universität Osnabrück. Wir bieten diesen Gesprächskreis in Supervisionsform an. Nur wenige Lehrkräfte machen von dem Angebot Gebrauch, aber für sie ist es ein großer Gewinn. Zu jedem Treffen bringt eine/r in Gedanken ein Kind mit, stellt es vor, spricht über das eigene Verhältnis zu der Situation. Anschließend stellen wir Szenen nach, entweder im Rollenspiel oder mit Gegenständen. Zum Beispiel ist ein Sonderschullehrer Klassenlehrer eines geistig behinderten 15-jährigen bosnischen Mädchens. Er weiß, daß sie Furchtbares erlebt hat - ihre Aggressivität vor allem Jungen gegenüber hat durchaus ihren Grund. Das macht ihn als Mann, als Lehrer fast hilflos dem Mädchen gegenüber. Er traut sich kaum, ihr Grenzen zu setzen - vielleicht sogar mal streng zu sein. Er möchte sich am liebsten ganz von dem Mädchen zurückziehen, fühlt sich überfordert. Er spricht das alles aus, läßt eine kritische Situation nachstellen und besprechen und fühlt sich dann "eine Ecke erleichtert". Er sieht, daß er nicht für

das Elend dieses Mädchens verantwortlich ist, daß aber gerade er ihr mit Ruhe und Anteilnahme ein positives Männerbild zeigen kann.

Eine Grundschullehrerin „bringt“ einen 8-jährigen, völlig in sich verkapselten Jungen "mit". Sie kommt nicht an ihn heran, er blockt ab, sagt nichts mehr oder macht etwas kaputt. Bei einem Hausbesuch wird der Lehrerin deutlich, daß alle Familienmitglieder verstört zu sein scheinen. Wir stellen die beschriebene Familienszene nach und kommen nicht weiter. Schließlich sind wir uns einig, daß hier ärztliche Hilfe benötigt wird. Die beiden TherapeutInnen zeigen der Kollegin Schritte auf, die sie tun kann, um der Familie und damit dem Jungen zu helfen.

Kolleginnen, die an der Hauptschule oder Realschule mit älteren Mädchen zu tun haben, berichten von Phasen absoluter Gleichgültigkeit, in die einige der Mädchen fallen: "Sie sind richtig weg und es macht mir Angst" (Aussage einer Hauptschullehrerin). Wir machen uns gemeinsam Mut zum Mutmachen, d.h. herauszufinden, was die Mädchen gern tun und sie darin zu bestärken. Das kann die Aufnahme in einen Schwimmverein, eine Tanzgruppe, eine Mal- oder Musikklasse des Konservatoriums sein, aber auch der Sprung über den eigenen Schatten durch Lesen/Ansehen der "Bravo" oder Anhören populärer Schlager.

Ich selbst stelle einen meiner Schüler vor (12 Jahre), der ständig auf seinen Füßen sitzt und mit hoher, durchdringender Stimme fast schreiend spricht - als wäre er am Ertrinken. Diese Stimme nervt mich. Beim Nachstellen in der Gruppe bemerke ich, daß ich diesen Jungen deswegen ganz nach hinten gesetzt habe. Es irritiert mich auch, daß er immer auf seinen Füßen sitzt - ich kann das überhaupt nicht und finde, daß es nicht gut sein kann. Ist es ja auch nicht: der Junge hat keinen Boden unter den Füßen und schreit um Hilfe. Das wird mir schnell klar, aber wie halte ich das aus? Wie gehe ich damit um? Vorschlag der Supervisionsgruppe: Der Junge darf sich aussuchen, wo er sitzen will - aber auf seinem Po. Das tut er ohne zu zögern, er setzt sich direkt neben mich ans Pult. Bedingung meinerseits: Füße auf den Boden und nicht schreien. Seine Antwort: „Ist in Ordnung - aber du schickst mich nicht weg?“ Diese Abmachung scheint zu klappen. Der Junge wird sichtlich ruhiger, kreischt nur ganz selten noch und nie direkt am Ohr eines anderen. Auf den Füßen sitzt er trotzdem manchmal - ich muß akzeptieren, daß er die Haltung bequem findet. Ich muß mir auch deutlich machen, daß

Weggeschickt werden für alle Kinder schlimm ist - für Flüchtlingskinder aber verstärkt. Zwei Wochen lang sitzt der Junge neben mir, dann setzt er sich an einen Gruppentisch zu seinem russischen Freund.

Diese Supervisionsgruppe war klein, aber sie hat allen Beteiligten enorm geholfen. Wir treffen uns nicht mehr regelmäßig in den Räumen der Regionalen Arbeitsstelle, aber wir haben beschlossen, sofort zusammenzukommen, wenn eine/r das möchte. Die beiden TherapeutInnen und ich haben Kollegien Supervisionmöglichkeiten angeboten - zwei Schulen möchten das zukünftig in Anspruch nehmen.

Im Moment bekommen die bosnischen Flüchtlinge eine merkwürdige Aktualität innerhalb der öffentlichen Diskussion durch das Schlagwort "Rückführung". Mich macht diese gnadenlose Diskussion wütend. Wer fragt eigentlich die Betroffenen? Ich bemerke bei den Kindern eine erneute starke Verunsicherung, andere KollegInnen bestätigen diese Beobachtung. Die Kinder möchten zurück nach Bosnien - aber wohin genau und vor allem wie? Sie haben schlimme Fluchterinnerungen an Lastwagen, auf die die Frauen und Kinder gejagt wurden, an Schüsse, an Geschrei, an Hunde, die man nicht mitnehmen durfte ("Dabei war der ganz klein und paßte in meine Arme. Aber der Soldat hat ihn mir weggerissen und erschossen," so Ajdin - jetzt 12 Jahre alt), an Väter, die in der zu einem Gefängnis umfunktionierten Schule verschwanden ("Können Sie sich das vorstellen? Da, wo ich lesen gelernt habe, haben sie ihn halbtot geschlagen!" - Anita, 11 Jahre). Diese Erinnerungen sind noch keine drei Jahre alt - wer garantiert den Kindern, daß eine "Rückführung" nicht so aussehen wird? Und gibt es eine Antwort für Ivica (10 Jahre): "Weiß ich denn, wer in meinem Bett jetzt schläft?"

Die sich aufdrängende Frage ist : Sehen wir uns das einfach an, was mit diesen Kindern/Menschen passiert, wir LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, Menschen, die bis jetzt Glück gehabt haben und nicht oder kaum noch wissen, was Flucht bedeutet? Oder haben wir eine Möglichkeit, uns einzumischen? Wir, die oben genannten TherapeutInnen und ich von der Regionalen Arbeitsstelle, wollen versuchen, mit bosnischen Kindern an dem Thema "Rückkehr" zu arbeiten. Wir erarbeiten zur Zeit ein Konzept, das uns hilft, den Kindern zu helfen, Geschehenes zu verarbeiten und Kommendes nicht als unbeeinflussbares Schicksal zu erwarten. Den massiven Vorwurf, unrealistisch zu

sein und den Kindern einen nicht vorhandenen Spielraum vorzumachen, haben wir uns schon eingehandelt. Wir müssen uns damit auseinandersetzen, denn Sentimentalitäten sind nicht gefragt, und Kinder lügt man nicht an. Aber vielleicht können wir einigen von ihnen helfen, über ihre Situation zu reden, Fragen zu stellen, Vorschläge zu machen. Es muß auch für sie Möglichkeiten der Mitgestaltung geben. Zum Beispiel müssen wir Jugendliche dabei unterstützen, einen Schul- oder Ausbildungsabschluß zu machen. Es muß machbar sein, daß Anita ihre Blockflöte, Ajdin seine Kaninchen, Ivica seinen Fußball und Kruno seine Angelausrüstung mitnehmen kann. Es müssen vertraute Erwachsene bei ihnen sein, die ihnen zuhören, sie unterstützen. Wir müssen sie loslassen - aber nicht allein lassen. Dieser Konflikt ist jeder ErzieherIn bekannt - vielleicht gehört er zu unserer Arbeit und wird beim Umgang mit Flüchtlingskindern nur besonders deutlich?

Literatur

Neue Osnabrücker Zeitung: „Auch Flüchtlingskinder müssen in die Schule“, 1.9.1992

Tapken-Grosser, Gabriele: RAZ-Osnabrück. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, in: Dialog der Kulturen 3/95, S.36

Weiterführende Literatur

Stiftung für Kinder (Hg.): Children - War and Persecution. Proceedings of the Congress Hamburg September 26-29 1993, Osnabrück 1995 (secolo Verlag, ISBN 3-929979-11-X)

Anhang



Forum der Projektarbeit

Die Stadt Osnabrück startete als erste Kommune in Niedersachsen im Januar 1992 das Modellprojekt „Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ)“ beim Schulverwaltungsverband. Das Ziel der Arbeit in der RAZ ist die Verbesserung der Chancen zugewandelter Kinder und Jugendlicher, die Bildungsleistungen erfolgreicher als bisher zu durchlaufen, indem in Zusammenarbeit aller bildungspolitischen Verantwortlichen die bestehenden Benachteiligungen abgebaut werden. An diesem Projekt sind Erzieherinnen, Lehrerinnen, Eltern und Kinder beteiligt. Geleitet von dem Gedanken der Schülertüchtigkeit und der interkulturellen Angebote, werden schulische und außerschulische Projekte geplant und initiiert.

Ausgehend von der Tatsache, daß ausländische SchülerInnen in den Realschulen und Gymnasien immer noch stark unterrepräsentiert sind und daß die Rückmeldung in den 7. Klassen relativ hoch ist, nahm die Schülerhilfe mit insgesamt vier ABM-Kräften ihre Arbeit mit diesen SchülerInnen auf. Momentan wird für 150 SchülerInnen Förderung im schulischen Bereich angeboten. Seit Januar 1994 bietet das Projekt auch Plätze für Jugendliche, die Miltelberufsschulen des 11. und 12. Jahrgangs sowie Fachober-

Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien

RAZ-Osnabrück

Gabriele Topken-Grosser

schulen besuchen. Dieser neue Arbeitsschwerpunkt wird mit Mitteln der Europäischen Union gefördert. Konkret werden folgende Angebote gemacht: Einzel- und Gruppenbetreuung, Schullaufbahnberatung - auch in deutscher Sprache, sowie Beratung bei Fremdsprachenwahl der Schüler. Es ist festzustellen, daß auch Mädchen (ca. 40%) diese Fördermöglichkeit nutzen und somit qualifizierte Abschlüsse wie Mittlere Reife, Fachabitur und Abitur erlangen. Auch die Eltern zeigen nach umfassender Aufklärung über das niedersächsische Schulsystem eine wachsende Bereitschaft, ihren Kindern diese Schulbildung zu ermöglichen. Der ständige Kontakt des Projektleiters zur Lehrerschaft bewirkt auch hier eine größere Bereitschaft, auf die spezielle Problemlage der oft zweisprachig aufgewachsenen Jugendlichen einzugehen und die Unterrichtsmethoden auf diese Klientel einzustellen.

Zum Betätigungsfeld der RAZ gehören auch verschiedene interkulturelle Projekte. Das oberstehende Bild zeigt das Projekt „Osnabrück liest“. Eine gemischt-nationale Schülergruppe, die in der Stadtbibliothek Bücher in ihrer Herkunftssprache sucht. Die Kinder lesen sich gegenseitig vor. Damit werden Interesse und Verständnis für fremde Sprachen geweckt.

Seit 1993 wird das „Osnabrücker Forum Migration“ zweimal jährlich von einer Trägergemeinschaft geplant und

durchgeführt. Zur Trägergemeinschaft gehören der Ausländerbeirat, das Informations- und Beratungszentrum für ausländische Arbeitnehmer (IBZ), der Verein zur pädagogischen Förderung von ausländischen Kindern (VPAK) und die RAZ. Das Forum findet in Form eines jeweils ein-tägigen Seminars statt, das sich bisher mit folgenden Themen befaßt hat:

- 1) Selbstorganisation - ein Weg zur Gleichstellung von Migranten? (Oktober '93)
- 2) Die Insel - ein Planspiel zur Gewaltprävention (Juni '94)
- 3) Brauchen wir ein Antidiskriminierungsbüro? (November '94)
- 4) Kriegsraumatisierte Kinder und ihre Familien - Leben im Exil (Juni '95)

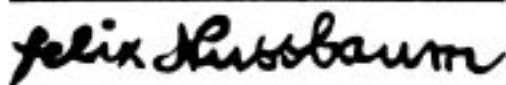
Das Forum erheut sich eines regen Zulaufs, u.a. wegen der Möglichkeit, Vertreter vieler Institutionen, Vereine und Organisationen zu treffen, Erfahrungen über gemeinsame Problematiken auszutauschen und auch Möglichkeiten zur Zusammenarbeit zu finden. Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von ausländischen Kindern bestehen im Nachbarland Nordrhein-Westfalen (als RAA bekannt) seit 10 Jahren. Obwohl die Osnabrücker RAZ über einen relativ kleinen Mitarbeiterstab verfügt, konnte sie sich in der Migrationsarbeit einen Namen machen - Vorbild für andere Kommunen im Land! ■

**„Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben“
(Felix Nussbaum) -**

**ein Wettbewerb zum Thema
"Exilsuchende in Deutschland - Deutsche im Exil"
für Osnabrücker SchülerInnen**

Gabriele Tapken-Grosser

Felix-Nussbaum-Jahr 1994

The image shows a stylized, handwritten signature of Felix Nussbaum in black ink. The signature is written in a cursive, somewhat slanted script. It is centered between two thick, solid black horizontal bars.

* 1904 Osnabrück † 1944 Auschwitz

Der Maler Felix Nussbaum wurde 1904 in Osnabrück geboren und 1944 im Vernichtungslager Auschwitz ermordet. Die Stadt Osnabrück hat in Zusammenarbeit mit zahlreichen Institutionen, Vereinen und Gruppierungen anlässlich seines 50. Todestages im Jahr 1994 eine umfassende Veranstaltungsreihe durchgeführt. Dabei wurde bewußt darauf geachtet, daß auch SchülerInnen und Jugendliche einbezogen wurden. "Denn die rassistisch begründete Intoleranz, so müssen wir tagtäglich erfahren, führte nicht nur in der Vergangenheit zu furchtbaren Konsequenzen, sondern ist gerade heute wieder erschreckend aktuell. Wir hoffen, daß die Auseinandersetzung mit Werk und Schicksal Felix Nussbaums ein Schritt dahin sein kann, daß dies nicht auch für die Zukunft gelten muß."¹

Einen Beitrag in diesem Sinne leistete die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ) der Stadt Osnabrück², indem sie einen Wettbewerb für Osnabrücker SchülerInnen des Sek. I- und Sek. II-Bereiches mit dem oben

1 Stadt Osnabrück 1994. Zu Felix Nussbaum siehe die Werke von E. Berger und F. Steinfeld.

2 Vgl. S. 117 in diesem Band. Anschrift: Stadt Osnabrück, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ), Rosenplatz 20, 49074 Osnabrück, Tel.: 0541/803065, Fax: 0541/85181

genannten Thema ausschrieb. Die SchülerInnen sollten sich in vielfältiger Weise mit dieser Thematik auseinandersetzen und mit kreativen Gestaltungsformen Beiträge erstellen: Aufsätze, Bilder, Skizzen, Filme, Gedichte, usw. Die Ausschreibung erfolgte Ostern 1994, der Abgabetermin wurde auf November des Jahres festgelegt, so daß den Lehrer/innen genügend Zeit zur Verfügung stand, um das Thema im Unterricht oder in Projektwochen zu berücksichtigen und Exponate beim Wettbewerb einzureichen. Die Präsentation erfolgte Anfang Dezember in einer öffentlichen Veranstaltung. Allen Gruppen und Klassen wurde dabei die Möglichkeit gegeben, ihre Ergebnisse vorzustellen. Ihre Arbeiten setzten sich auseinander:

- mit dem Leben und Werk Felix Nussbaums,
- mit KünstlerInnen und SchriftstellerInnen im Exil,
- mit Menschen im Exil in Osnabrück und
- mit eigenem Erleben des Exils.

Im folgenden werden zwei der eingereichten Arbeiten näher vorgestellt:

"Leben im Exil" - ein Buch, eine Video- und eine Tonkassette

Die Klasse 8 g der Gesamtschule Schinkel setzte sich mit der Thematik "Leben im Exil" auseinander und erstellte drei Exponate: ein Buch, eine Tonkassette mit der Aufnahme des von der Mädchenband der Klasse vorgetragenen Liedes "Dona, dona" sowie einen Videofilm, der ein "Gespräch mit einem Asylbewerber" zeigt. Diese Vielfalt beleuchtet sowohl historische Ereignisse als auch die aktuelle Situation. Schreckensherrschaft und die Verfolgung politisch Andersdenkender führte schon häufig zum Verlassen der Heimat, um sich so vor todbringender Verfolgung zu retten. Straßennamen in Osnabrück erinnern an Flüchtlinge, damit ihr Schicksal nicht vergessen wird: Anne Frank, Bertolt Brecht, Lion Feuchtwanger, Heinrich Heine, Heinrich Mann, Erich Maria Remarque, Ernst Reuter, Kurt Tucholsky und Stefan Zweig. Den aktuellen Bezug dokumentierte die Klasse durch das Interview mit einem Asylbewerber, das sie mit ihm in der Schule führten. Wie selbstverständlich wurden von den SchülerInnen damit pädagogische Ansätze der "Öffnung der Schule" und der "Gemeinwesenorientierung"³ umgesetzt und führten zu für sie wohl unvergessenen Recherchen und Begegnungen.

3 Siehe weiterführende Literatur, S. 127 f.

Das zweite Beispiel für eine umfassende Auseinandersetzung mit Fluchtursachen und Fluchtfolgen in der heutigen Zeit ist die Gestaltung einer Projektwoche:

"Die Würde des Menschen ist unantastbar" (Art. 1 GG) - Menschen auf der Flucht

So lautete das Thema, mit dem sich SchülerInnen der Gesamtschule Schinkel im Oktober 1994 in einer Projektwoche auseinandersetzten. Ziel der Woche war es, über praktisches Arbeiten in einer Flüchtlingsunterkunft der Stadt etwas über Ursachen und Schicksale von Flüchtlingen zu erfahren. An diesem Projekt beteiligten sich auch SchülerInnen, die bereits selbst eine Flucht bzw. Wanderung erlebt oder erlitten hatten. Sie bekamen Gelegenheit und Raum, ihre Erlebnisse zu schildern und erfuhren eine bis dahin nicht gekannte Aufmerksamkeit ihrer MitschülerInnen. So schrieb ein Mädchen: "Ich habe das Projekt gewählt, da ich selbst Flüchtling war und mich für das Schicksal anderer Flüchtlinge interessiere. Ich war zwei Jahre alt, als wir von Vietnam nach Deutschland geflüchtet sind. Zuerst flohen wir in kleinen Booten, dann haben wir uns auf das Flüchtlingsschiff 'Hai-Hong' gerettet. Am Anfang wollte kein Land uns aufnehmen, so mußten wir über einen Monat lang zusammen mit über 2000 Menschen warten, bis wir an Land gehen konnten. Deutschland, Kanada, die USA und Frankreich haben sich dann bereit erklärt, uns, die 'Boat People', aufzunehmen, und wir wurden Deutschland zugeteilt. Im Durchgangslager Friedland haben wir ein bis zwei Wochen gewohnt. Erst später sind wir nach Osnabrück gefahren. Mit Hilfe von Wohlfahrtsverbänden und Patenfamilien wurde uns das Einleben nach der furchtbaren Zeit sehr erleichtert. So leben wir hier nun seit 1979 in Deutschland" (Voong N. A., Schülerin der Gesamtschule).

"Ich spüre viel Mitgefühl mit der Familie⁴, weil ich selbst Ähnliches erlebt habe. Vor drei Jahren zerfiel die UdSSR, und damit begannen starke nationalistische und politische Konflikte. Ich bin Ukrainerin, und zuletzt habe ich mit meinen Eltern und meinem Bruder in Moldavien gelebt. Als die Auseinandersetzungen zwischen Moldaviern und Minderheiten immer heftiger und aggressiver wurden, haben schon

4 Gemeint ist eine bosnische Flüchtlingsfamilie, die die SchülerInnen während der Projektwoche interviewt haben.

alle den Anfang eines Bürgerkrieges befürchtet. Viele wurden wirklich verhaftet und sogar ermordet. Zu der Zeit herrschten in der Regierung fanatische Nationalisten, die ihre Region 'sauber' halten wollten, das heißt: alle Nicht-Moldavier (Russen, Ukrainer usw.) sollten weggeräumt werden. Wie viele andere ist meine Familie aus Angst vor Erpressung nach Deutschland geflohen. Deshalb hat mich das Projekt 'Flüchtlinge und Einheimische' sofort interessiert, und ich finde, es hat mir viel Neues über Kriegsflüchtlinge beigebracht" (Alla D., Schülerin der Gesamtschule).⁵

Bei diesem Teil der Projektwoche haben sich die Jugendlichen mit Menschen beschäftigt, die in Osnabrück im Exil leben - eine Tatsache, die eine Parallele zur Vergangenheit aufzeigt. Den SchülerInnen wurde auf diese Weise der humanitäre Ansatz des Artikels 1 des Grundgesetzes bewußt.

Im zweiten Teil der Projektwoche baute eine Gruppe von SchülerInnen einen Pavillon in Absprache mit den Flüchtlingen in der Unterkunft an der Bredowstraße und den dort tätigen FlüchtlingssozialarbeiterInnen. Diese "Hütte der Hoffnung" entstand auf ausdrücklichen Wunsch der Flüchtlinge, damit sie sich an schönen Tagen außerhalb ihrer beengten Räumlichkeiten im Freien aufhalten, dort miteinander feiern oder sich einfach treffen konnten.

Über die Erstellung dieses Pavillons schreibt der Projektleiter, Ferdinand Heetderks: "In der Vorbereitungsphase des Erstellens des Pavillons gab es Gespräche mit der Firma K+S, dem Verwalter der Unterkunft Bredowstraße und der Volkshochschule der Stadt Osnabrück. Die Mitarbeit des Herrn Müller wie auch anderer Mitarbeiter der Firma K + S war sehr produktiv und hilfreich für die Gesamtorganisation. Die Fundamente (80 cm tief) wurden in Eigenregie von den Mitarbeitern erstellt.

5 Zit. nach Steinkamp 1994

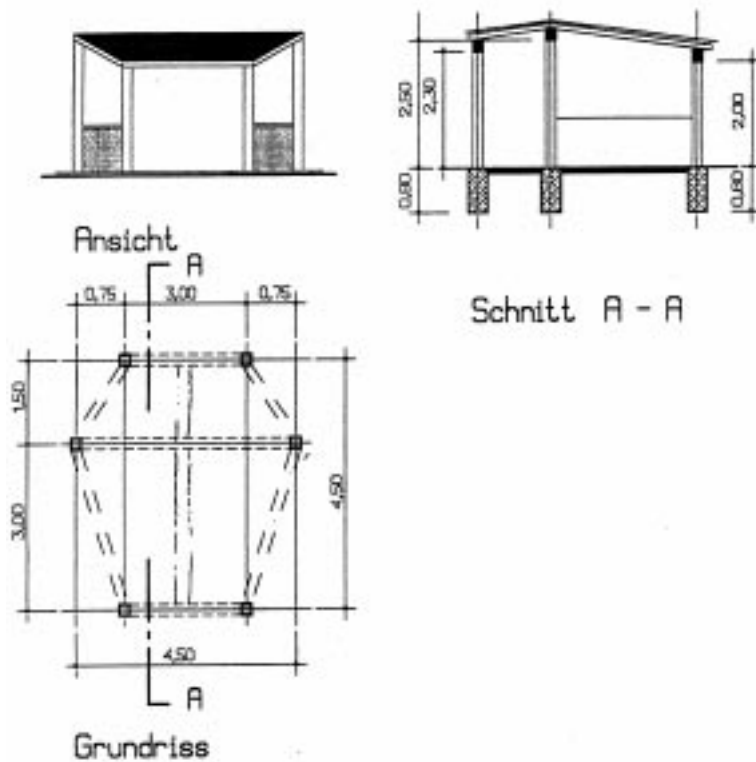


Abb. 1: Bauzeichnung des Pavillons "Hütte der Hoffnung"

Zwei Vertreter der Volkshochschule arbeiteten von Anfang an mit und unterstützten die Arbeit ganz wesentlich. Anwohnern der Illshöhe, des Stadtteils, in dem sich die Flüchtlingsunterkunft befindet, wurden der Bauplan und die Bauzeichnung in mehreren Gesprächen und Treffen vorgestellt. Anregungen und Hinweise wurden bei der Planung und Realisierung berücksichtigt. Nach diesen Vorgesprächen mußten die Ämter der Stadt Osnabrück - Bauordnungsamt, Hochbauamt und das Grünflächenamt - mit unserer Idee konfrontiert werden. Sie erwarteten von uns Zeichnungen, Bauanträge etc. Die gute Zusammenarbeit mit diesen Institutionen ermöglichte letztlich die schnelle Realisierung dieses Projektes.

Mitarbeiter der Stadt Osnabrück halfen durch *praktische* Unterstützung, so daß der Bau des Pavillons ermöglicht wurde. Eine kontrollierende Aufsicht unterstützte unsere Arbeiten. Die Gesamtkonstruktion - Planung, Zeichnung, Materialbeschaffung, Zuschneiden, Verbindungstechniken usw. - wurden von den Schülerinnen und Schülern der Projektgruppe geleistet. Beim Bau zeigten sich dann die praktischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Ohne Pause, ohne Zeitbeschränkungen und mit großem Engagement arbeiteten sie an dieser Aufgabe. Alle an diesem Projekt Beteiligten, als da waren: Mitarbeiter der Stadt Osnabrück und der Volkshochschule, Angestellte der Firma K + S und nicht zuletzt die Bewohner der Unterkunft sowie die Projektgruppe der Gesamtschule Schinkel, konnten am Freitag um 12.30 Uhr, am Ende einer ereignisreichen Woche, das offizielle Richtfest feiern."⁶

Grafik nicht in digitaler Form vorhanden

Foto 1: Der Pavillon auf dem Gelände der Flüchtlingsunterkunft

6 Zit. nach Heetderks 1994

Eine andere Gruppe von SchülerInnen führte Gespräche mit Flüchtlingsfamilien und machte Fotos von ihnen. Die Ergebnisse dieser Gespräche wurden in einem großen Buch mit dem Titel: "Die Würde des Menschen ist unantastbar - Menschen auf der Flucht" aufgeschrieben. Zusätzlich dokumentierte eine Fotoausstellung die Schicksale der interviewten Flüchtlinge in Portraitaufnahmen und Textauschnitten aus den Interviews. Einige Beispiele dieser Textpassagen wurden auf DIN-A4-Plakate gedruckt und bei der Einweihungsfeier des Pavillons gezeigt. Es sind eindrucksvolle Aussagen der Flüchtlinge, die für die SchülerInnen von großer Bedeutung waren:

„Wenn man dort ist, muß man das Opfer oder der Täter werden. So meine ich. Es ist immer so im Krieg. Deshalb sind wir geflüchtet.“

„Wir haben nur ein bißchen Geld mitgenommen, sonst konnten wir nichts weiteres mitnehmen, auch keine Kleidung.“

„Ich hatte ein großes Haus und wirklich alles, was man zum Leben braucht. Ich mußte alles aufgeben.“

„Wir haben keine Fotos oder sonstige Erinnerungsstücke, nur die kleine Tasche!“

„Auf Freunde schießen, auf Kinder - das wollte ich nicht.“

„Ich bin kein Unmensch, ich will keine unschuldigen Menschen umbringen.“

„Einige meiner Freunde und Nachbarn wurden ermordet.“

„Die Hoffnung - ich hoffe es für meine Kinder: für mich und meine Generation ist alles vorbei.“

„Wir leben in Ungewißheit. Zurück können wir nicht.“

„Ich kann nicht mehr zurück! Ich würde sehr wahrscheinlich hingerichtet werden.“

„Es gibt kein Jugoslawien mehr!“

Grafik nicht in digitaler Form vorhanden

Foto 2: Die SchülerInnen bereiten die Ausstellung vor

Die Projektwoche der Gesamtschule Schinkel endete mit einer großen Feier auf dem Gelände der Flüchtlingsunterkunft und im neu errichteten Pavillon. Wie immer bei solchen Angelegenheiten gab es neben offiziellen Reden Getränke und Musik - Anlaß genug für die Osnabrücker Lokalpresse, einen umfassenden Bericht über diese außergewöhnliche Aktion zu veröffentlichen.⁷ Ebenso ausführlich wurde im Dezember über die große Preisverleihung für den Felix-Nussbaum-Wettbewerb berichtet.⁸

Auch an dieser Veranstaltung nahmen viele offizielle VertreterInnen der Stadt Osnabrück und der Felix-Nussbaum-Gesellschaft teil. Die Vielfalt der eingereichten Arbeiten wurde bei der Gesamtpräsentation noch einmal deutlich und übertraf weitaus die Erwartungen an die Ergebnisse. Alle beteiligten SchülerInnen hatten das Vermächtnis Felix Nussbaums "Wenn ich untergehe, laßt meine Bilder nicht sterben" umgesetzt und den Titel "Osnabrück - Stadt des Friedens" mit Inhalt gefüllt.

7 Neue Osnabrücker Zeitung 1994 a

8 Neue Osnabrücker Zeitung 1994 b

Grafik nicht in digitaler Form vorhanden

*Foto 3: Preisverleihung des Felix-Nussbaum-Wettbewerbs:
SchülerInnen stellen ihre Arbeiten vor*

Die Stadt Osnabrück fühlt sich aufgrund des Friedensschlusses von 1648, dem Ende des 30-jährigen Krieges, dem Friedensgedanken verpflichtet. Durch Veranstaltungen und Aktionen soll er verwirklicht werden. Dabei ist das friedliche Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Nationen und ethnischen Gruppen ein wichtiges Ziel, dem durch diese SchülerInnenaktivitäten ein Stück näher gekommen wurde.

Literatur

- Blieffert, M.: Projektbeschreibung „Reise nach Auschwitz“ - eine zeichnerische Spurensuche eines Kurses der Kunstschule im Konservatorium, unveröffentlichtes Manuskript, Osnabrück 1994
- Heetderks, F.: Projektbeschreibung „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ (Art. 1 GG) - Menschen auf der Flucht, unveröffentlichtes Manuskript, Osnabrück 1994
- Neue Osnabrücker Zeitung 1994 a: Bredowstraße: Gesamtschüler bauen „Pavillon des Friedens“, 15.10.1994
- Neue Osnabrücker Zeitung 1994 b: Bilder vom Leben in der Fremde - Schülerarbeiten zum Thema Exil, 22.12.1994
- Stadt Osnabrück: Programm zum Felix-Nussbaum-Jahr 1994, Osnabrück 1994
- Steinkamp, W.: Dokumentation einer Projektwoche der Gesamtschule Schinkel „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ unveröffentlichtes Manuskript, Osnabrück 1994

Weiterführende Literatur

- Berger, E. in Zusammenarbeit mit der Felix-Nussbaum-Gesellschaft: Felix Nussbaum - Verfemte Kunst. Rasch Verlag, Bramsche 1994
- Burkard, C. /Holtapples, H. G. /Mauthe, A. /Rösner, E.: Stadtentwicklung und Öffnung von Schule. Werkheft 37. Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund 1992
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Rahmenkonzept-Entwurf, Düsseldorf 1988
- Hofmann, K.T. /Petry, C. /Raschert, J. /Schlotmann, B. (Hrsg.): Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung. Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können, Beltz-Verlag, Weinheim 1993
- Lernen verändert sich - Schulen entwickeln sich. Präsentation von Praxisbeispielen zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung

von Schule, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1989

Lernen vor Ort. XVI Soester Weiterbildungsforum, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1988

Rogge, K.J. /Klier, W. /Smail, U.: Lernen vor Ort, Öffnung von Schule und Weiterbildung. Das "Kölnberg-Projekt", hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest o.J.

Schulen haben viele Nachbarn. "Nachbarschaftsschule" Solingen, hrsg. vom Schulverwaltungsamt Solingen, Solingen 1992

Steinfeld, F.: Vergast - nicht vergessen. Erinnerungen an den Malerfreund Felix Nussbaum. Stadt Osnabrück & Felix-Nussbaum-Gesellschaft. Rasch Verlag, Bramsche 1994

"Von Bachpaten, Ulenspiegel u. a.": Mädchenförderung. Anregungen und Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1991

Wallrabenstein, W.: Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Hamburg 1992

Zimmer, J. /Niggemeyer, E.: Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Beltz Verlag, Weinheim 1986

Traumatisierte Flüchtlingskinder - psychosoziale Hilfen

Theo von der Marwitz

Der Titel dieses Beitrages beinhaltet drei Schwerpunkte, deren Bearbeitung gleichermaßen Schwierigkeiten bereitet und innere Widerstände hervorruft. Es gibt eine Fülle von Material über traumatisierte Flüchtlingskinder und ihrer Familien aus aller Welt.¹ Das Thema ist wie kein anderes geeignet, uns mit den Abscheulichkeiten des 20. Jahrhunderts zu konfrontieren. Obwohl zur Lösung dieser brennenden Frage sehr viele und außerordentlich brauchbare Konzeptionen entwickelt und erprobt wurden,² sieht es mit der Umsetzung, dem konkreten Einsatz psychosozialer Hilfen für die Betroffenen eher düster aus. Allenthalben fehlt es an Mitteln, in diesem Bereich präventiv oder auch nur in annähernd ausreichendem Maße kurativ tätig zu werden. So werden wir³ bei der Bearbeitung dieses Themas mit unserer eigenen Hilflosigkeit, Ohnmacht, Angst und Wut konfrontiert, unangenehme Gefühle, die wohl jeder von uns am liebsten vermeidet.

Erste Fallgeschichte: Mirlinda, 12 Jahre alt⁴

Ich will Ihnen die Geschichte von Mirlinda aus Bosnien erzählen: Ein 12-jähriges, kräftiges, etwas gedrungenes Mädchen sitzt mir in der Beratungsstelle von Refugio in Bremen gegenüber.⁵ Sie ist zusammen mit ihrer Lehrerin gekommen. Mirlinda hat Schulprobleme.

1 Die beste Zusammenfassung bietet Stiftung für Kinder/UNICEF 1995.

2 S. ebd.

3 Mit „wir“ meine ich die MitarbeiterInnen und ehrenamtlichen HelferInnen von Refugio (s. Anm. 5), darüberhinaus jedoch alle Menschen, die Flüchtlingen in Deutschland Unterstützung gewähren, in welcher Form auch immer.

4 Die Namen der Flüchtlingskinder und ihrer Familien sind aus Gründen der Anonymität geändert worden.

5 Refugio, Psychosoziales Zentrum für ausländische Flüchtlinge e.V. Bremen, Gothaerstr. 19, 28215 Bremen, Tel.: 0421/3760749 (Zentrum für traumatisierte Flüchtlinge und ihre Familien).

Zweimal ist sie nach kleinen Auseinandersetzungen, bei denen sie sich sehr in Wut geredet hat, umgefallen. Einmal hat sie sich dabei am Kopf verletzt. Untersuchungen einer Bremer Kinderklinik brachten kein pathologisches Ergebnis. Die Lehrerin erzählt, daß Merlinda eine „schwierige“ Hauptschulklasse besuche, in der u.a. unter den Jungen sehr gewaltsame Umgangsformen herrschen. Mirlinda: „Die Jungen in der Klasse führen sich auf wie die Serben.“ Ihre ganze Familie ist zu diesem Zeitpunkt seit 1 ½ Jahren in Deutschland, ihre Onkel und Tanten mit Familien, z.T. die Großeltern. Mirlinda wohnt mit ihren Eltern und ihren zwei Schwestern in einer 2 ½-Zimmer-Wohnung. Die eine Schwester ist 11 Jahre alt, die andere ein Jahr. Alle drei Mädchen wohnen in einem kleinen Zimmer. Mirlinda: „Die Kleine schreit immer. Ich kann nicht lernen. Kopfweg. Früher war ich gut in der Schule. Und immer Besuch. Bosnien. Und immer reden sie vom Krieg. Die Männer. Dann bin ich nervös, schrei ich auch, halte es nicht aus. Es ist mein Kopf“. Sie hält sich dabei an der Stuhllehne fest und faßt sich an den Kopf.

Ich frage nach ihrer Heimat. Ein kleines bosnisches Landstädtchen, nicht weit von Banja Luka. Ihre Familie gehört zur bosnisch-moslemischen Bevölkerungsgruppe. Sie hatten ein großes Haus. Vater und Onkel führten ein Lebensmittelgeschäft. Sie fuhren große Autos. Mirlinda: „Wir waren reich.“ Es folgen jetzt in ihrer Schilderung die Bilder, die jedermann und jedefrau hierzulande aus dem Fernsehen kennt, für die sich das häßliche Wort „ethnische Säuberungen“ eingebürgert hat. Und doch ist das, was sie schildert, für mich vom Eindruck her so gänzlich anders, als das, was das Fernsehen zeigt. Mirlinda: „Mein Elternhaus ist kaputtgegangen. Sie haben die Fenster eingeschlagen. Die Türen haben sie mitgenommen und die Möbel.“ Einer Nachbarin, einer Bosnierin, die mit einem Serben verheiratet ist, hatten Mirlindas Eltern die Schlüssel des Hauses gegeben, als sie wegmußten, wie Vieh weggetrieben wurden. Als sie noch einmal zurückkamen, hatte diese Nachbarin die besten Stücke aus dem Hausrat der Familie bereits für sich eingepackt. Die Männer mußten sich vor den Serben im Wald verstecken, Frauen und Kinder wurden in einer Gruppe zusammengetrieben. Die Serben sagten, daß sie alle töten würden. Viele Frauen wurden vergewaltigt.

Zunächst, am Anfang des Gesprächs, stockt Mirlinda bei meinen Fragen, dann aber sprudelt es aus ihr heraus. Bei der Schilderung der Familie, der Flucht, wird sie ganz lebendig. Ihr Ärger über die

Männer, über die Jungen in der Schule und über die kleine Schwester, die sie stört, wirkt sehr echt. Ein kurzer Gedanke schießt mir durch den Kopf: Ist die kleine Schwester bei einer Vergewaltigung gezeugt worden?⁶ Selbst wenn es nicht so wäre, wenn Mirlinda das nur phantasiert hätte, stellt sich mir die Frage, wie sich die Beziehung zu dieser Schwester wird entwickeln können.

Ich habe diese Geschichte ausführlich erzählt, die persönliche Geschichte von Mirlinda, keine Live-Reportage von Flüchtlingstrecks, von weinenden Frauen, keine Realityshow von zeretzten Leibern oder zerschossenen Wohnvierteln, wie sie aus Grosny, Sarajewo oder Colombo im Fernsehen übertragen werden. Vielleicht sind auch Ihre Gefühle beim Lesen dieser Geschichte andere, als bei den oben erwähnten Reportagen im Fernsehen. Vielleicht kommen in Ihnen Erinnerungen an Fluchterzählungen der eigenen Eltern oder Großeltern hoch.

Wenn man sich mit einem schwierigen Thema stärker befassen will, tut man gut daran, sich Ordnungen zum Umgang damit zu schaffen. Deshalb möchte ich hier Mirlindas Geschichte unter drei Aspekten betrachten: Raum, Zeit und Energie.⁷

1. Der Raum

Ich sitze Mirlinda und ihrer Lehrerin gegenüber, und bei ihrem Erzählen und bei genauem Nachfragen kann ich mir ihre Räume ein Stück weit erschließen. Sie wiederum findet Raum bei mir, indem sie einiges von dem Schweren, was sie erlebt und erlitten hat, bei mir deponiert. Sie berührt mich mit ihren Schilderungen, wird selbst berührt von meine Reaktionen darauf. So beginnt ein Kontakt, der heilend, der therapeutisch wirken kann. Zunächst sind der Raum des Fremden, der fremde Raum und mein eigener Raum getrennt. Der Fernsichtblick hinein in die Flüchtlingslager mit ihren Menschenmassen, im ehemaligen Jugoslawien, in Ruanda, im Sudan oder anderswo, dieser voyeurhafte Blick überbrückt den Zwischenraum zwischen dem Fremden und meinem eigenen Raum nicht. In ihrer Häufung wirken diese Bilder erschlagend. Was mich nicht persönlich berührt,

6 Zeitlich wäre das möglich.

7 Diese Vorgehensweise orientiert sich am systemisch familien-therapeutischen Zugang auf Problemsituationen oder -familien, wie er z.B. am Institut für Familientherapie in Weinheim vermittelt wird.

erschlägt mich. Aber Folter, Krieg, Vertreibung und Flucht ereignen sich nicht abstrakt irgendwo, betroffen sind bestimmte Menschen, eine bestimmte Familie. Ich kann mit den Betroffenen den Ort auf der Landkarte suchen, ich kann sie nach den Besonderheiten des Lebens dort fragen und so einem einzelnen Schicksal auf die Spur kommen.

Man könnte Mirlindas Symptomatik mit dem diagnostischen Begriff PTSD (Posttraumatic Stress Disease, zu deutsch: posttraumatische Belastungsstörungen) klassifizieren. Diese Klassifizierung vernachlässigt jedoch die spezifischen Besonderheiten des einzelnen Falles. Sie setzt das Vergewaltigungsoffer aus Berlin, die kurdische Familie aus Diyakir und den Vietnamkriegsveteranen aus Huston auf eine Ebene. Er trennt die Betroffenen von ihrer Geschichte, von ihrer persönlichen, von ihren kulturspezifischen Verarbeitungsmöglichkeiten.⁸

2. Die Zeit

Mirlindas Traumatisierung ereignete sich zu einer ganz bestimmten Zeit in ihrem Leben. Sie war knapp 11 Jahre alt, als der Krieg ihre Heimatstadt erreichte. Was erlebt ein Mädchen mit 11 Jahren? Die Pubertät beginnt ein wichtiges Thema zu werden, dazu kommen die Schule, der FreundInnenkreis und natürlich auch der Rückhalt im Elternhaus. Die Möglichkeiten, die dieses Elternhaus bietet, sind von entscheidender Bedeutung. Das alles gehört zu den Grundbedürfnissen einer 11-Jährigen, und diese Grundbedürfnisse sehen anders aus als die eines 5-jährigen Jungen. Vor dem Hintergrund dieser altersspezifischen Grundbedürfnisse stelle ich mir die Frage: Welche Verluste hat Mirlinda erlitten? Bei dem, was sie erlebt hat, mußte sie selbst schon Angst haben, vergewaltigt zu werden. Sie hat ein halbes Jahr ohne Schule verbringen müssen, zuvor war sie in ihrer Schule am Heimatort monatelang der Diskriminierung durch die Kinder der serbischen Majorität ausgesetzt. Sie hat ihren FreundInnenkreis und ihre gesicherte materielle Existenz verloren. In der Bundesrepublik muß sie sich in eine schwierige neue Umgebung eingliedern. Wichtig sind daher die Fragen: Wann ereignet sich das Trauma im Leben eines Kindes? Welche altersspezifischen Grundbedürfnisse können nicht mehr befriedigt werden?

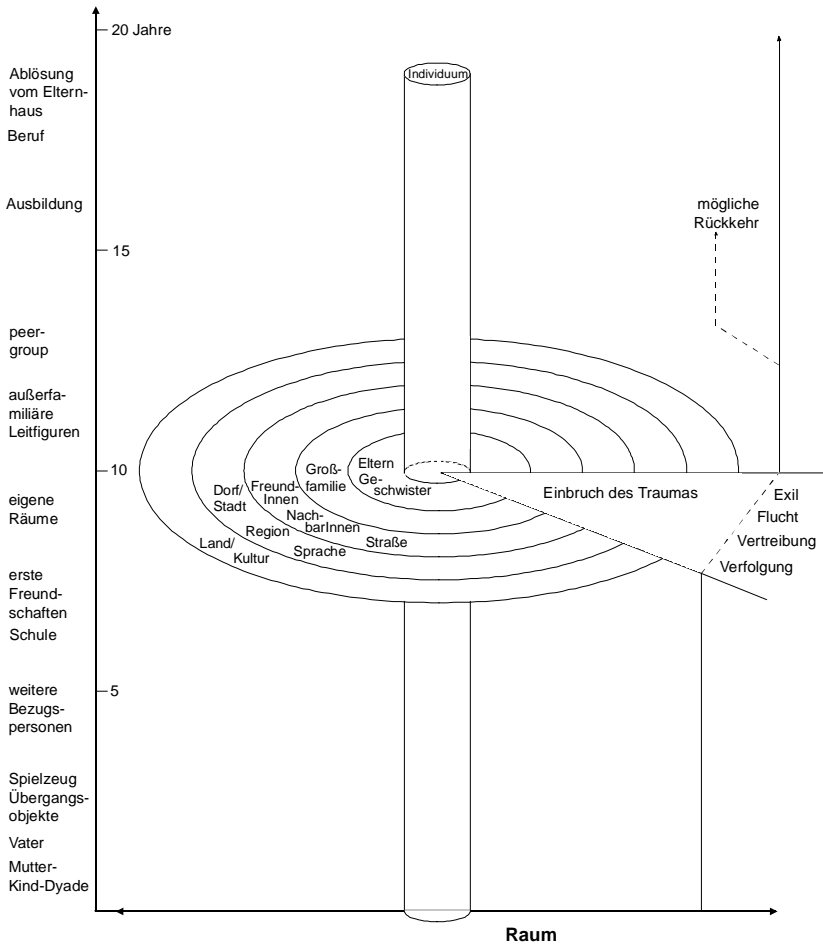
8 Vgl. Becker 1993

Auf der im folgenden abgebildeten Grafik soll diese Thematik weiter veranschaulicht werden. Auf der Zeitachse sieht man den Weg von der Geburt über das Laufenlernen, das Kleinkindalter, die Einschulung, die Pubertät, die Orientierung an FreundInnen und außerfamiliären Leitfiguren, die Berufsausbildung und die Ablösung von der Familie. Das soziale Umfeld umhüllt zwiebelschalenartig die Entwicklungsachse des Individuums: Eltern, die Geschwister, die erweiterte Familie, die weitere Verwandtschaft, NachbarInnen und FreundInnen, das Dorf, die Region, die Sprache und als äußerster Kreis, das Land oder die Kultur.

Durch den Einbruch des Traumas sind bei Mirlinda alle Bereiche betroffen bis hinein in den Kern ihres Selbst. Die Kontinuität der Zeit, ihrer Entwicklung, ist unterbrochen, unwiederbringlich getrennt in ein Vorher und ein Nachher. Über die Erinnerung an ihr Elternhaus, die Räume ihrer Kindheit legen sich unwiderruflich die Bilder von Plünderung und Zerstörung. Die Ziele und Perspektiven ihres Lebens, in die sie hineingeboren wurde, auf die sie selbst begann hinzuleben, sind zerbrochen.

**Grundbedürfnisse
in der zeitlichen Entwicklung**

**Mirlindas
Zeit**



An dieser Stelle muß beim Thema Zeit der Theorieansatz von Dr. Hans Keilson berücksichtigt werden.⁹ Hans Keilson ist ein jüdischer Emigrant aus Deutschland. Er ist Arzt, Psychoanalytiker, aber auch Sportlehrer, Musiklehrer und Schriftsteller. Er lebt, heute weit über 80 Jahre alt, seit Mitte der 30er Jahre in den Niederlanden. Im 2. Weltkrieg hat er dort im Untergrund maßgeblich bei der Versorgung von versteckten jüdischen Kindern mitgearbeitet. Nach dem Krieg hat er diese Kinder (eine Gruppe von über 2 000), die zumeist ihre Familien in den Konzentrationslagern verloren hatten, weiter betreut. Aus diesem Gesamtkollektiv hat er 200 Fälle ausgewählt und mit ihnen 20 Jahre danach eine umfangreiche Nachuntersuchung durchgeführt.¹⁰ Darin entwickelt Keilson den Begriff der „traumatischen Sequenzen“,¹¹ die hier auf den Fall von Mirlinda angewendet werden sollen:

a) Die *traumatische Sequenz* - das Unheil, Krieg, Verfolgung - zieht herauf und bedroht das Individuum, die Familie immer konkreter. In den Niederlanden, in Keilson's Arbeit war dies die deutsche Besatzung und die sich auswirkenden Rassengesetze der Nationalsozialisten. Für Mirlinda und ihre Familie könnten die beginnenden bewaffneten Auseinandersetzungen in Bosnien um das Jahr 1991 die erste traumatische Sequenz darstellen. Zu dieser Zeit entwickelte sich eine zunehmende Diskriminierung der moslemisch-bosnischen Bevölkerung an den verschiedenen Orten, aus denen sie später vertrieben wurden.

b) Mit der *zweiten traumatischen Sequenz* setzt die direkte Verfolgung des Einzelnen und seiner Familie ein. Keilson hat diesen Einschnitt bei der jüdischen Bevölkerung in den Niederlanden für den Moment markiert, in dem die jüdische Familie deportiert, in dem die Kinder von ihren Eltern getrennt wurden und ins Versteck mußten. Bei Mirlinda könnte man diesen Einschnitt datieren auf die Vertreibung aus dem Elternhaus, als die Männer, als ihr Vater und ihre Onkel sich verstecken mußten oder ins Lager gebracht wurden, und in dem die Frauen zusammen mit den Kindern verjagt oder vergewaltigt wurden. Diese Sequenz dauerte an bis zu Mirlindas Ankunft in Deutschland.

9 Vgl. Keilson 1979

10 Vgl. Keilson 1991

11 Keilson 1991, S. 101 f.

c) Die Zeit nach der Befreiung bezeichnet Keilson als *dritte traumatische Sequenz*. Diese Festlegung mag auf den ersten Blick befremdlich anmuten. Für die betroffenen jüdischen Kinder hingegen bedeutete das Kriegsende keineswegs das Ende ihrer persönlichen Leidensgeschichte: Es begann die Suche nach ihren Familien, bei einigen kehrten schwertraumatisierte Eltern oder entferntere Angehörige aus den Konzentrationslagern zurück, die Kinder fühlten sich zerrissen, hin- und hergeschoben zwischen ihrer Verwandtschaft und den Pflegefamilien, für viele schlossen sich jahrelanges Leben in den Lagern für „displaced persons“¹² an. Keilson weist in seiner Arbeit nach, daß der Verlauf dieser dritten Sequenz entscheidende Bedeutung für die langfristige Entwicklung der betroffenen Kinder hat. Auch bei schwerer Traumatisierung in der zweiten Sequenz konnten in seinem Kollektiv bei guter Versorgung und tragfähigen Beziehungen in der Zeit danach Langzeitschäden gemildert oder vermieden werden.

Wenn wir für Mirlinda den Zeitpunkt der Sammlung ihrer Familie in der BRD und der Teilnormalisierung ihres Lebens im Exil als den Beginn der dritten traumatischen Sequenz ansetzen, dann ergeben sich daraus eine Reihe von Folgerungen, auf die Refugio bei seiner Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern immer wieder hinweist: Aus den aktuellen Problemen von Flüchtlingskindern müssen sich nicht zwangsläufig langfristige Störungen entwickeln, wenn diese schnell wieder in gesicherten Verhältnissen mit ihren Familien leben können. Das heißt, daß die Beschulung, eine angemessene Wohnung und ein Bleiberecht vor Ort gesichert sein müssen!

In dem Gespräch mit Mirlinda zeichnet sich deutlich ab, daß sie depressiv reagiert. In Konfliktsituationen in der Schule reagiert sie mit psychogenen Ohnmachtsanfällen. Bei den wiederkehrenden Kopfschmerzen, über die sie klagt, besteht eine Tendenz zur Somatisierung. Sie selber weiß sehr genau, was ihr helfen würde. Sie benennt ihre Wohnsituation, die Situation in der Schule, Hausaufgabenhilfe und ihr Bedürfnis, einen Ort zu haben, wo sie über ihre Probleme reden kann. Das Reden der Erwachsenen in ihrer Familie über die verlorene Heimat, über den Fortgang des Krieges, über die mögliche Rückkehr erfolgt über ihren Kopf hinweg, berücksichtigt ihre Trauer über das Verlorene nicht ausreichend und hindert sie in ihren

12 Bezeichnung für nicht-deutsche Personen, die im 2. Weltkrieg nach Deutschland oder in die von Deutschland besetzten Gebiete verschleppt wurden.

Neuorientierungen im Exilland. Insofern stellen Mirlindas Krankheits-symptome den Versuch dar, ihre Zeit, ihre Gegenwart zurückzugewinnen und darin Platz zu schaffen für ihre aktuellen Bedürfnisse.

3. Die Energie

In Mirlindas Familie fehlt es einerseits an Energie für die Lösung von Mirlindas aktuellen Schwierigkeiten. Andererseits hat sich dieser Familienverband als äußerst kompetent und findig erwiesen, die Flucht nach Deutschland zu organisieren. Familienmitglieder haben eine ungeheure Leistung vollbracht, mit einer Großfamilie einen solchen Weg zurückzulegen und sie in Sicherheit zu bringen bei all den Gefährdungen, die es unterwegs gibt, bei all den Möglichkeiten, an irgendeiner bürokratischen oder kriminellen Klippe zu scheitern. Das zeigt, daß diese Familie große Energievorräte mobilisieren konnte, daß jetzt jedoch die Reserven erschöpft sind.

Ich habe Mirlinda nur einmal gesehen. Es gab keine Fortsetzung dieses Gespräches, es mündete nicht in eine Behandlung ein. Die Lehrerin hatte Mirlinda gebracht und uns einen Auftrag erteilt, nicht die Familie. Wir nehmen an, daß die Familie an einem in Verfolgungs- und Fluchtsituationen überlebenswichtigen Grundsatz festhielt: Geschlossenheit nach außen. Aus diesem Grund konnte auch das Angebot einer Hausaufgabenhilfe für Mirlinda nicht angenommen werden. Für Refugio gilt es als wichtigstes Gebot zu Beginn einer Beratung, einer psychotherapeutischen Arbeit mit Flüchtlingsfamilien, mit Flüchtlingskindern, daß jede Stunde ein in sich abgeschlossenes Ganzes bildet, mindestens so lange, bis eine Therapievereinbarung besteht und die Erfahrung einer gewissen Sicherheit und Verlässlichkeit auf beiden Seiten vorhanden ist.

Zweite Fallgeschichte: Meryem, 12 Jahre alt

Häufig findet die Arbeit des psychosozialen Beratungszentrums Refugio in den gesetzlichen und administrativen Regelungen der BRD zum Umgang mit Flüchtlingen ihre Grenze. Ein Beispiel für ein solches Scheitern ist der Fall von Meryem und ihrer Familie: Bei der Vorstellung ist Meryem 12, ihre Schwester 14 Jahre alt. Die Kinder werden von ihrem Vater, Herrn M., vorgestellt, sie sind das zweite bzw. dritte von insgesamt sieben Kindern, ein achttes wird in zwei Monaten erwartet. Als Dolmetscher ist ein Bekannter der Familie mit anwesend. Die Mädchen besuchen die dritte bzw. vierte Klasse der

Grundschule in einem Stadtteil von Bremen, nachdem in den Jahren zuvor ein geregelter Schulbesuch in ihrer Heimatstadt Beirut wegen kriegerischer Auseinandersetzungen nicht möglich war. Seit einigen Monaten wohnt die Familie auch in einer eigenen Wohnung. Nach ihrer Ankunft in Deutschland war sie zunächst in einem Hotel untergebracht, das von Flüchtlingen unterschiedlicher Nationen bewohnt wurde.

Über die Situation der Familie in Beirut berichtet Herr M., daß er neben einer Anstellung bei der Stadtverwaltung eine Bäckerei betrieben habe. Er habe keiner Partei angehört, sei so zwischen die Fronten geraten. Immer wieder hätten die verschiedenen bewaffneten Gruppierungen Kontributionen eingetrieben, mehrfach habe er Todesdrohungen erhalten. Schließlich sei ihr Haus samt der Bäckerei durch eine Rakete vollständig zerstört worden. In dieser Situation sei ein Überleben für ihn und seine Familie in Beirut nicht mehr möglich gewesen. Für die Kinder habe die Hauptbedrohung in den monatelang anhaltenden Kämpfen mit Artillerieduellen, Raketen- und Bombenangriffen bestanden. Den Gipfel der Traumatisierung beschreibt die ältere Schwester Meryems mit einer Situation, in der nach stundenlangem Beschuß ihres Viertels Truppen der Amal-Milizen plündernd in ihr Haus eingedrungen seien, den Vater vor den Augen der ganzen Familie brutal zusammengeschlagen und bedroht hätten. Seit diesem Ereignis sei Meryem nachts, wenn sie Stimmen oder das Geräusch von vorbeifahrenden Autos gehört habe, aufgeschreckt und weinend zu ihrem Vater geflüchtet. Diese Situation habe in dem Hotel in Bremen noch angehalten und sich erst allmählich in den vergangenen Monaten gebessert. Meryem berichtet von einem immer wiederkehrenden Alptraum, in dem die Familie zwangsweise zurückkehren müsse. Sie befänden sich wieder in ihrem Geschäft in Beirut, Soldaten kämen plündernd und würden den Vater erschlagen.



Abb. 2 und 3: Bild von Meryem (oben) und ihrer Schwester (unten)

Das, was sie als realen Alptraum erlebt hat, findet in ihren nächtlichen Träumen seinen brutalen unausweichlichen Abschluß.

Bei ihren Schilderungen wirkt sie unbewegt, emotional wie erstarrt. Sie nestelt nervös mit ihren Händen, und als ich sie auffordere, ihr Zuhause in Beirut zu malen, liefert sie ein wild zusammengekritzelttes Blatt ab, das nach ihren Aussagen die Ruine ihres Hauses darstellt, in dem unter Trümmern die blaue Eingangstür, ein Wandschrank und ihre Puppe begraben liegen. Das Bild ihrer 14-jährigen Schwester dagegen zeigt das Haus vor der Zerstörung, sie zeichnet ein kleines Idyll mit Blumen und einem Baum und vermag sich daran zu erfreuen. Aber auch sie zuckt während des Gesprächs zusammen, als draußen ein Notarzwagen mit Martinshorn vorbeifährt und berichtet über sofort wieder präsente Kriegsbilder. Beide Mädchen äußern ihre Angst, daß sich das Lagerleben wie im Hotel, ihrer Erstunterkunft mit den Menschen aus vielen Nationen, mit den dreckigen Toiletten und den Nachstellungen durch die Männer dort durch die ihnen drohende Verschickung in eine Nachbarstadt von Bremen wiederholen könne. Um das abzuwenden, seien sie zu Refugio gekommen. Die Familie habe sich gerade eingelebt, die Kinder haben einen festen Schulplatz und eine feste Wohnung, es entwickle sich ein Kreis von Freunden und Freundinnen. Als die Familie in dieser Situation mit der drohenden Verschickung konfrontiert wird, kollabiert Meryem zweimal. Bei der anschließenden ärztlichen Untersuchung sind keine medizinischen Ursachen feststellbar. In diesem Fall konnte das Gutachten von Refugio eine neue Entwurzelung der Familie nicht abwenden. Die Familie mußte Bremen verlassen, die von uns als dringlich angesehene Therapie Meryems konnte nicht durchgeführt werden.

Anhand von diesem Fallbeispiel läßt sich die Traumatisierung in der zweiten und dritten traumatischen Sequenz sehr gut miteinander vergleichen. Auf der beigefügten Tabelle sind mögliche Traumatisierungen libanesischer Kinder detailliert dargestellt.

Traumatisierungen bei libanesischen Kindern¹³

Traumatische Kategorien Traumatische Ereignisse	
Miterleben von Granatbeschuß oder Kampfhandlungen	<ul style="list-style-type: none"> - Granatbeschuß in unmittelbarer Nähe - Kampfhandlungen in unmittelbarer Nähe - Bombenbeschuß in unmittelbarer Nähe - Bombardierung des Wohnhauses - Bombardierung der Schule
Vertreibung	<ul style="list-style-type: none"> - Erzwungener Wohnortwechsel - Erzwungener Schulwechsel - Erzwungene Auswanderung
extreme Armut	<ul style="list-style-type: none"> - Mangel an Grundnahrungsmittel
Zeuge von gewaltsamen Handlungen	<ul style="list-style-type: none"> - Zeuge von Panikreaktionen in der unmittelbaren Familie - Zeuge von Panikreaktionen in der erweiterten Familie - Zeuge von schwerer Verwundung in der eigenen Familie - Zeuge schwerer Verletzung in Großfamilie oder bei anderen - Zeuge von Einschüchterung/Folter in der unmittelbaren Familie - Zeuge von Einschüchterung/Folter in derGroßfamilie - Zeuge von der Ermordung eines unmittelbaren Familienmitgliedes - Zeuge von der Ermordung eines entfernten Familienmitgliedes oder anderer
Trauerfälle	<ul style="list-style-type: none"> - Tod von nahen Familienangehörigen - Tod von entfernten Familienmitgliedern und anderen
Trennung	<ul style="list-style-type: none"> - Trennung vom Vater (wenigstens 6 Monate) - Trennung von der Mutter (wenigstens 6 Monate) - Entführung eines nahen Familienangehörigen - Entführung eines entfernten Familienangehörigen
Physische Verletzungen oder Behinderungen	<ul style="list-style-type: none"> - Erleiden von schweren körperlichen Verwundungen - Entwicklung einer körperlichen Behinderung - Zeuge von gewaltsamen Handlungen - Zeuge von Einschüchterung, Verhaftung, Folterungen - Haft, Gefängnis oder Lageraufenthalte
Verwicklung in militärische Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> - Unterricht an Waffen für Trainingszwecke/ Patrouillengänge/ - aktive Teilnahme an Kampfhandlungen

13 Tabelle nach Macksoud 1992 (eigene Übersetzung ins Deutsche)

Meryem und ihre Familie haben neben den allgemeinen Kampfhandlungen mit Zerstörung ihres Wohnviertels Einschüchterungen, direkte körperliche Gewalt gegen ein nahes Familienmitglied, den Vater, erlebt und dazu die Plünderung und Zerstörung ihres Elternhauses.

Die Energiereserven der Familie, die ausgereicht hatten, in dieser zweiten Sequenz die Flucht in die BRD und die Beantragung von Asyl zu realisieren, sind erschöpft. Ein vergleichsweise geringeres Trauma, die erneute Entwurzelung durch Verschickung in eine andere Stadt, führt zumindestens bei einem Familienmitglied zu massiven psychischen und psychosomatischen Reaktionen.

Dritte Falldarstellung: Mehmed, 11 Jahre alt

Mit der dritten Falldarstellung möchte ich ein Beispiel für eine erfolgreiche familientherapeutische Intervention während der dritten traumatischen Sequenz geben:

Mehmed ist 11 Jahre alt. Er und seine Familie stammen aus Türkisch-Kurdistan, er ist der zweite von fünf Söhnen. Bei der ersten Vorstellung sind außer ihm seine Eltern und sein kurdischer Lehrer, der zugleich als Dolmetscher fungiert, sowie seine deutsche Lehrerin anwesend.¹⁴

Die Eltern erzählen, daß Mehmed seit der Flucht Bettnässer geworden ist. In der Schule reagiere er aggressiv gegenüber seinen MitschülerInnen. Seine Lehrerin bezeichnet ihn als „Angstbeißer“. Sie schildert einen Vorfall vom letzten Klassenausflug ins Schullandheim: Er sei nachts hochgeschreckt, habe geschrien und die Hände über den Kopf gehalten. Die Eltern berichten von ähnlichen nächtlichen Vorfällen zu Hause.

Die Familie lebt schon einige Jahre in der BRD, ihr Asyl ist anerkannt. Sie kommen aus einem kleinen Dorf in der Nähe von

14 Bei Refugio wird in Familiensitzungen fast immer mit DolmetscherInnen gearbeitet. Die Eltern erleben in Deutschland, daß die Kinder die deutsche Sprache teilweise sehr rasch beherrschen und damit für die Eltern Vermittlerdienste übernehmen. Dies führt zu einer Umkehrung der familiären Rangordnung und ist für die Familien oftmals schwierig zu handhaben. Uns ist es sehr wichtig, mit den Müttern und mit den Vätern ins Gespräch zu kommen und sie gegenüber ihren Kindern nicht zu entwerten. Das ist in vielen Fällen nur durch den Einsatz von DolmetscherInnen möglich. Dabei wird eine sehr genaue Auswahl getroffen und nur DolmetscherInnen eingesetzt, zu denen Vertrauen besteht und von denen bekannt ist, daß sie nicht in staatlichen Institutionen beschäftigt sind.

Diyabakir. Die Familie ist seit Generationen in diesem Ort auf einem eigenen kleinen Bauernhof ansässig. Teilweise haben sie Baumwolle angebaut. Das Gespräch bezieht sich anschließend auf die Vorfälle vor sechs Jahren, die letztendlich zur Flucht der Familie geführt haben. Mehmed war damals fünf Jahre alt. Die türkische Armee drang in ihr Dorf ein, der Vater und viele andere Männer des Dorfes wurden beschuldigt, kurdische Aufständische in dieser Region unterstützt zu haben. Beim ersten Eindringen nahmen die Armeekräfte den Vater mit und hielten ihn zwei Monate in Haft, wo er mehrfach gefoltert wurde. In der Zeit der Abwesenheit des Vaters drangen die Militärs noch mehrfach in das Dorf ein. Einmal wurden die DorfbewohnerInnen 24 Stunden lang auf dem Dreschplatz des Dorfes festgehalten. An diesem Punkt des Gespräches ist es mir möglich, mich auch nach den Symptomen der Eltern zu erkundigen. Das ist auch aus dem Grunde wichtig, weil es sich hier nicht um die Traumatisierung eines Einzelnen, in diesem Falle Mehmeds, handelt. Die ganze Familie ist traumatisiert. Mehmed bringt so mit seinen Symptomen die Verletzung einer ganzen Familie zum Ausdruck, durchbricht damit den Mantel des Schweigens, der vielfach über derartige Erlebnisse gelegt werden muß. Der Vater berichtet auf meine Frage, daß er häufig unter Schlaflosigkeit leidet. Schlaflosigkeit ist ein sehr häufiges Symptom bei Gefolterten, als Ausdruck der Angst, die mit dem unkontrollierbaren Auftauchen dieser schwer zu bewältigenden Erlebnisse im Schlaf und in den Träumen einhergeht. Die Mutter berichtet an diesem Punkt von ihrer Frühgeburt, kurz nach dem Eindringen der Soldaten. Das Kind sei heute gesund, sie aber könne die damaligen Erlebnisse, die Übergriffe und die Belästigungen der Eindringlinge nicht vergessen. Mehmed hört bei den Schilderungen seiner Eltern aufmerksam zu. Als ich ihn am Ende dieser ersten Stunde frage, ob er sich erinnern könne, wie das Dorf früher, als noch Frieden herrschte, ausgesehen habe, verneint er. Die Bilder des Schreckens haben die Erinnerungen seiner früheren Kindheit überlagert oder infiltriert. So gebe ich der Familie bis zum nächsten Treffen in 14 Tagen die Aufgabe, daß sich die Mutter und auch besonders der Vater¹⁵ abends an Mehmeds Bett setzen und ihm von früher erzählen sollen, aus ihrem Heimatdorf, aus den

15 In kurdischen Familien werden die Kinder meist von den Müttern zu Bett gebracht. Insofern stellte diese Intervention ein Überschreiten der üblichen Familienregeln dar und mußte besonders betont werden.

Zeiten, als dort noch Frieden herrschte. Er soll erfahren, daß dieses Dorf eine Geschichte hat, die über das, was er an Schreckensbildern im Kopf hat, hinausreicht.

In der zweiten Stunde bekommt Mehmed von mir Papier und Buntstifte. Er malt zwei Bilder. Auf dem ersten Bild ist ein Haus zu erkennen, dessen Türen weit offenstehen. Im ersten Raum liegt ein Kind ganz allein im Bett, von außen dringen Bewaffnete ein. Ich habe mich zu ihm auf den Boden gesetzt, und er erklärt mir sein Bild. Mehmed: „Das sind die Soldaten, die mit ihren Gewehren reinkommen, und der da im Bett liegt, der bin ich.“ Ich sitze bei ihm, habe die Ebene der Erwachsenen verlassen, fordere aber den Dolmetscher auf, alles, was wir miteinander auf deutsch besprechen, den Eltern zu übersetzen. So bekommt Mehmed in dieser Stunde für sein Erleben, für seine Sicht der Dinge einen eigenen Raum. Auf dem zweiten Bild ist eine große Treppe zu sehen, die Soldaten sind hier schon ins Haus eingedrungen und stürmen die Treppe hinauf.

Ich nehme diese Bilder mit nach Hause, und als ich sie im Rahmen einer Supervisionssitzung vorstelle, fällt uns plötzlich auf, daß es sich bei einem Haus mit Treppe und einem spitzgiebeligen Dach nicht um ein kurdisches, sondern um ein deutsches Haus handeln muß, möglicherweise um das Haus, in dem die Familie heute wohnt. Mehmed nimmt also die Angst, die er in der Vergangenheit real durchlebt hat, mit in die Gegenwart hinein, so, als könne sie sich jederzeit wiederholen.

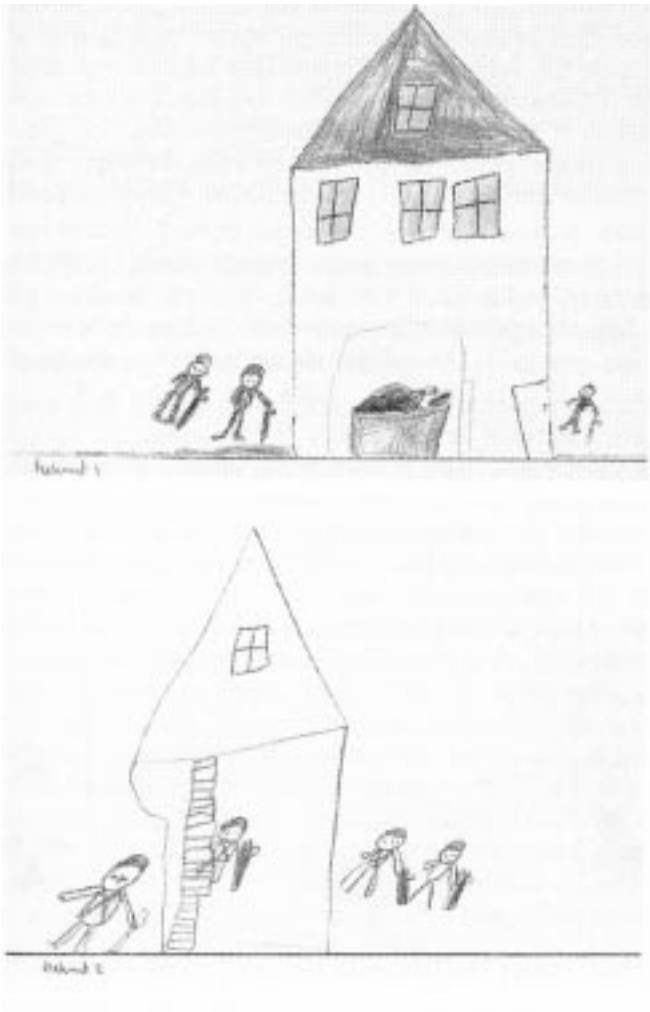


Abb. 4 und 5: erstes und zweites Bild von Mehmed

An diesem Punkt knüpfe ich in der nächsten Stunde an. Tatsächlich hat Mehmed Angst, daß auch hier Soldaten kommen und in sein Haus eindringen könnten. Im Gespräch mit allen Beteiligten kann ihm vermittelt werden, daß er davor keine Sorgen haben muß, daß er und seine Familie hier in Sicherheit leben. Gemeinsam sprechen wir über die rassistischen Übergriffe in Deutschland. Mehmeds Eltern fühlen sich jedoch davon in ihrem Haus und ihrer unmittelbaren Umgebung nicht bedroht. So kann die in diesen Bildern zum Ausdruck gekommene Gewalt als eine vergangene und überstandene Gefahr besprochen werden.

Mehmed malt am Ende dieser dritten Stunde erneut ein Bild: ein Haus mit Flachdach, wie er es in Erinnerung hat, die Soldaten kreisen es noch ein, aber er ist schon nicht mehr allein, sondern sitzt im Kreise seiner Familie am Tisch. Die Angst ist an ihrem Ursprungsort plaziert worden.

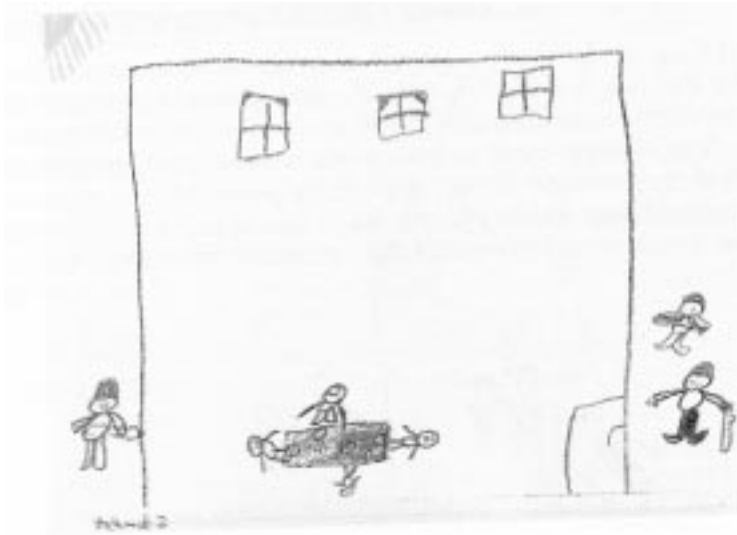


Abb. 6: Drittes Bild von Mehmed

Bis zu diesem Zeitpunkt war das Symptom des Bettnässens noch vorhanden. Die Familie hatte von Klingelhosen als möglicher Behandlung gehört, ich sage ihnen jedoch, daß ich Mehmed eine derartige Behandlung nicht verordnen möchte. Es sei sehr schlecht, Mehmed mit nächtlichen Klingelsignalen aus dem Schlaf zu reißen. In dem Maße, wie seine Angst nachließe und er sich in seiner Welt und mit dem abendlichen Beistand seiner Eltern sicherer fühle, werde auch das Bettnässen nachlassen. Sie sollten ihm dafür nur Zeit lassen. Wir vereinbaren den nächsten Termin erst drei Monate später.

Bei diesem letzten Treffen berichtet Mehmeds Mutter, daß er seit einigen Wochen nachts trocken sei. In seiner Klasse ist er besser integriert, er spielt Fußball in einer türkisch-kurdisch-deutschen Jugendmannschaft und wirkt insgesamt gekräftigt, so daß wir mit dieser Stunde die Behandlung abschließen.

In Mehmeds Fall beruht der Erfolg der Behandlung auf mehreren Faktoren. Das Schweigen über das schwere Schicksal, das diese Familie erlebt hatte, konnte gebrochen werden. Es konnte benannt werden, daß die Männer inhaftiert und gefoltert, die Frauen schikaniert, belästigt und zum Teil vergewaltigt, die Kinder eingeschüchtert und verängstigt wurden, und daß niemand all dem damals Einhalt gebieten konnte. In der dritten Stunde hatte ich Mehmed gesagt, daß er sich sicherlich ganz schlecht fühle, weil er seine Mutter damals nicht hatte schützen können. Er nickt dazu, aber entgegnete andererseits: "Ich war noch ein Kind."- "Ja, du warst noch ein Kind und du konntest es nicht. Niemand hätte es gegenüber diesen bewaffneten Männern gekonnt." - Es wurde mit ärztlicher Autorität klargestellt, daß es sich bei Mehmeds Bettnässen nicht um eine Krankheit, sondern um eine Reaktion auf die damaligen Übergriffe und das Fortdauern dieser Ängste bis heute handelte. Mit ihrem Nachlassen und dem Fußfassen Mehmeds im Lande des Exils konnte er das Symptom aufgeben. Trotz aller Schädigungen war seine Familie, insbesondere die Eltern, vital genug, ihm in einer kritischen Lebensphase die nötige Unterstützung zu geben. Ich bin davon überzeugt, daß dies der ausschlaggebende Punkt für den Erfolg der Behandlung war.

Das STOP-Modell

Ich möchte meine Ausführungen beenden mit dem Verweis auf das STOP-Modell, das von RCT (Rehabilitationszentrum für Folteropfer

in Kopenhagen) für traumatisierte Kinder und Jugendliche und ihre Familien entwickelt wurde. Es geht darum, den traumatischen Prozeß, das Fortbestehen des Terrors in der dritten traumatischen Sequenz zu stoppen:

Das **S** steht für „Struktur“. Den chaotischen Prozeß, in dem diese Kinder stecken, zu unterbrechen, heißt, ihnen Struktur zu geben, einen festen Rahmen zu schaffen. Es ist für den oder die TherapeutInnen wichtig, selbst pünktlich und zuverlässig zu sein, auch wenn die Familien manchmal nicht regelmäßig oder zum richtigen Zeitpunkt zu den Terminen kommen.

Das **T** steht für „Talking and time“ (Gespräche und Zeit). Es ist von zentraler Bedeutung, den Kindern und ihren Familien Zeit und Raum für die Gespräche anzubieten.

Das **O** steht für „organised play“ (organisiertes Spiel). Durch die Bereitstellung von Spielmaterialien soll organisiertes Spiel möglich werden und dadurch eine Situation entstehen, in der im Spiel das traumatische Erleben bearbeitet werden kann. Die Art des Spielangebotes richtet sich dabei nach den altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes.

Das **P** schließlich steht für „Parent support“ (Unterstützung der Eltern). Es bedeutet, die Eltern in ihrer Verantwortlichkeit ernst zu nehmen, ihre Leistungen für das Überleben der Familie zu würdigen und an den spezifischen Stärken und Fähigkeiten dieser Familien anzuknüpfen.

Bei Berücksichtigung dieser einfachen Grundsätze können nicht nur in den wenigen spezialisierten Behandlungseinrichtungen wie Refugio fördernde, heilsame und therapeutisch wirksame Hilfestellungen für den Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern gegeben werden.

Literatur

- Becker, David: The Deficiency of the PTSD-Concept when Dealing with Victims of Human Rights Violations, in: Beyond Trauma. Selected Papers from the First World Conference on Traumatic Stress, R. Kleber et al. Amsterdam 1993
- Keilson, Hans: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up- Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden, Stuttgart 1979
- Keilson, Hans: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern, in: Stoffels, H. (Hrsg.): Schicksale der Verfolgten, Berlin/Heidelberg 1991
- Macksoud, Mona S.: Assessing War Trauma in Children: A case study of Lebanese Children. Journal of Refugee Studies, Vol. 5 No. 1, 1992
- Stiftung für Kinder/ UNICEF (Hg.): Children - War and Persecution. Proceedings of the Congress Hamburg, Sept. 26-29th, 1993, Osnabrück 1995 (secolo Verlag, ISBN 3-929979-11-X)

Weiterführende Literatur

- Acuna, J.S.: Philippinen: Kinder des Sturms, Münster 1989
- Becker, David: Ohne Hass keine Versöhnung. Das Trauma der Verfolgten, Freiburg 1992
- Bowlby, J.: Maternal care and mental health, Genf 1951
- Herzka, H.S. et al.: Die Kinder der Verfolgten. Die Nachkommen der Naziopfer und Flüchtlingskinder heute, Göttingen 1989
- Winnicott, D.: Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz, Stuttgart 1988

Ansätze therapeutisch-pädagogischer Arbeit mit Kindern politischer Flüchtlinge in kommunalen Kindertagesstätten

Ingrid Haller

1. Das Kasseler Flüchtlingskinder-Projekt

Diesen Ausführungen liegen die Erfahrungen mit einem dreijährigen Projekt „Kinder politischer Flüchtlinge“ in Kassel zugrunde (1986-1989).¹ Es handelt sich dabei (nicht zuletzt aus haushaltstechnischen Gründen) um Kinder von Asylbewerbern und von anerkannten politischen Flüchtlingen im ersten Jahr der Anerkennung. Ausgehend von der Arbeit in kommunalen Kindertagesstätten in sogenannten „sozialen Brennpunkt-Stadtteilen“ wurde in diesem Projekt die Vernetzung der Kita-Arbeit mit den zugehörigen Grund- und Hauptschulen, der offenen Jugendarbeit im Stadtteil, der Elternarbeit und der Erwachsenenbildung versucht. In Kassel gibt es größere afghanische und eritreische, später auch iranische Communities, die sich infolge einer bewußt nach ethnischen Kriterien erfolgenden Zuweisung von Flüchtlingen durch das Land herausbildeten.²

-
- 1 Der Projektbericht wurde schon 1993 publiziert (vgl. Meinhardt, Rolf (Hg.): Flüchtlinge und Aussiedler in Niedersachsen - Zur Entwicklung von Konzepten sozialer und pädagogischer Arbeit, Oldenburg 1993, S. 32-50); wegen seiner grundlegenden Bedeutung wird der Beitrag hier in einer überarbeiteten Fassung veröffentlicht.
 - 2 Seit Beginn der 80er Jahre wurde vom Wiesbadener Sozialministerium in der Flüchtlingszuweisung darauf geachtet, Gruppenbildungen und ethnische Infrastrukturentwicklungen in den Städten und Kreisen durch die gezielte Verteilung der Flüchtlinge zu ermöglichen. Die relativ problemlose Anerkennung der eritreischen, afghanischen und iranischen Flüchtlinge in den 80er Jahren führte deshalb zur Ausbildung von „Communities“, d. h. Strukturen, in denen trotz teilweise hoher weltanschaulich-religiöser oder politischer Binnendifferenzierungen Selbstregulierungen in den Gruppen möglich wurden und für neu Hinzukommende eigene Netzwerke die erste Zeit der Orientierungslosigkeit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft erleichterten. Allerdings funktioniert in diesen Communities und Strukturen die soziale Kontrolle auch sehr gut.

Die Hauptziele des Projektes bestanden in der Entwicklung spezifischer Arbeitsansätze in den verschiedenen Arbeitsfeldern mit den Kindern/Jugendlichen der Familien politischer Flüchtlinge und mit den Eltern, organisiert als ein berufsbegleitendes Qualifizierungsprogramm für die deutschen BetreuerInnengruppen in den Einrichtungen, vor allem für die ErzieherInnen. Im Mittelpunkt stand die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten.

An dem Projekt beteiligt waren je ein afghanischer, eritreischer und iranischer Mitarbeiter. Auf Werkvertragsebene erfolgte die Zusammenarbeit mit einer türkischen Psychoanalytikerin, einer deutschen Psychoanalytikerin und Familientherapeutin, mit Fachkräften, die für Sprachpsychodrama und für Bewegungstherapie sowie Kunsttherapie ausgebildet waren, sowie vielen Experten aus der psychosozialen Beratung in anderen Städten, Sprach- und Kulturexperten für Afghanistan, Eritrea und den Iran. Muttersprachliche Fachkräfte aus Afghanistan und Eritrea arbeiteten in den Kindertagesstätten und Grundschulen mit.

Die Finanzierung durch das Hessische Sozialministerium erlaubte für die Laufzeit des Projektes sowohl zusätzliche Personaleinstellungen wie auch eine finanzielle Ausstattung, die über das Alltägliche hinaus Erkundungen in das gesellschaftliche Umfeld, Zusammenarbeit mit den Eltern und Materialbeschaffung der Tagesstätten ermöglichte. Insofern berichte ich nicht über Alltagsarbeit in den Kindertagesstätten.

Anlaß für das Projekt waren massive Konflikte zwischen deutschen Eltern und einer der Kindertagesstätten, in denen es um die Benachteiligung deutscher Kinder durch die hohe Anzahl von Flüchtlingskindern ging. In einem „sozialen Brennpunkt-Stadtteil“ trafen deutsche Verlierer der gesellschaftlichen Entwicklung auf Asylbewerberfamilien und politische Flüchtlinge und nahmen diese neuen Gruppen als Konkurrenten wahr.

Die Erzieherinnen³ erfuhren in diesen Konflikten, aber auch in der Zusammenarbeit mit den Kindern und Eltern der politischen Flüchtlinge Grenzen ihrer Qualifikation und baten dringend um Unterstützung, anderenfalls sei die Fortführung der Kindertagesstättenarbeit gefährdet. Eine Woche lang wurde die Kindertagesstätte geschlossen, und

3 Es handelt sich hier (zu Beginn) ausschließlich um Frauen.

das Team versuchte in selbstorganisierter Fortbildung eine Analyse der Probleme. Ich arbeitete in dieser Woche mit dem Team zusammen. Ergebnis der Woche war ein Projektantrag, der diese Zusammenarbeit institutionalisieren sollte.

Im folgenden trage ich Arbeitsansätze zusammen, die dem Stichwort „interkulturelle Beratung und Therapie“ zuordenbar sind.

2. Psychische Belastungen in der Exilsituation

Einleitend sollen einige Aspekte einer „Psychoanalyse des Exils“⁴ benannt werden, die für unsere Arbeit von großer Bedeutung waren - im übrigen verweise ich auf die einschlägige Literatur.⁵

1. *Migration* und erst recht *Flucht* ins Exil ist immer mit *traumatischen Erfahrungen* und *Krisen* verbunden. Für die Art des Umgangs mit den Krisen ist die bisherige Lebens- und damit Lerngeschichte entscheidend: Die Art der Ablösung von den kindlichen Primärobjekten und die Kindheitsentwicklung haben Einfluß auf die Verarbeitung der Migration. Ist Vertrauen aufgebaut worden in die eigenen Fähigkeiten, Verlorenes neu schaffen zu können? Konnte um verlassene oder verlorene Objektbeziehungen getrauert werden, und gab es positive Erfahrungen mit neuen Beziehungen zu neuen Objekten?

Für unsere Arbeit mit Kindern war es außerordentlich wichtig zu berücksichtigen, daß generations- und geschlechtsspezifisch in derselben Familie die Formen des Umgangs mit der Krise sehr verschieden sein konnten und auch bei derselben Person phasenweise verschiedene Reaktionsformen zu beobachten waren.

Die Gefahr eines Bruches der Beziehungen zwischen Umwelt und Selbst, die Gefahr einer Desorganisation der Persönlichkeit bedrohte die familiäre Situation der Flüchtlingskinder vor allem als Gefahr für die Eltern.

4 Vgl. Grinberg/Grinberg 1990

5 Vgl. hierzu Literaturliste in Haller 1988

Wir verstanden das Projekt daher als Chance für die Familien, vor allem die Kinder, einen "Übergangsort" und eine "Übergangszeit"⁶ zu organisieren, in dem und in der Migration als "Spiel" erlebt werden konnte.⁷ Das Kind sollte schmerzhaft Situationen verarbeiten können, angenehme wiederholen dürfen, aber die Schritte von den schützenden Objekten weg in eine neue äußere gesellschaftliche Umwelt begleitet und „geliebt“ tun.

2. „*Fortgehen heißt immer ein wenig sterben.*“ Migration und erst recht Flucht ist verbunden mit Verlusterfahrungen: Man läßt "Menschen, Dinge, Orte, Sprache, Kultur, Gebräuche, Klima, manchmal Beruf, gesellschaftliche und ökonomische Stellung"⁸ zurück, und damit sind Anteile des Selbst von Verlust bedroht.

Migration stellt das Identitätsproblem durch den Verlust der Selbstverständlichkeit bisherigen Selbstkonzepts und Verhaltens, durch die Konfrontation mit dem Fremden. Migration gefährdet aber auch Identität und fordert Identitätsarbeit heraus. Trauerarbeit ist hier sehr wichtig, aber auch Aufbau von Selbstwertgefühl.

Vor dem Hintergrund alltäglicher Diskriminierungserfahrungen in der deutschen Gesellschaft kam es uns im Projekt darauf an, die Ängste und Abwehr der Kinder, die teilweise paranoiden Verhaltensweisen in den ethnischen Communities so aufzugreifen, daß weder Überanpassungsleistungen noch Rückzug auf die eigene Gruppe in ghettoaähnlichen geschlossenen Räumen auf Reaktionsweisen in den Familien gefördert wurden. In dem schmerzhaften Prozeß notwendiger Akkulturationsleistungen sollten Sprache und Kultur ("Muttersprache"!) so gewichtig betont werden, daß trotz aller Generationsunterschiede in der Verarbeitung Kommunikation zwischen Eltern und Kindern erweitert wurde.

3. Die *Unsicherheitsgefühle* bestimmen die erste Zeit *in der Fremde*. Dominant sind

- *das Bedürfnis nach einem vertrauten Menschen* (einem "Paten" oder einer "Patin"), der die Brücke zur neuen Situation so herstellt, daß Sicherheit wiedergefunden wird,
- *das Bedürfnis, sich angenommen zu fühlen.*

6 Vgl. Grinberg/Grinberg 1990, S. 14

7 Vgl. ebd., S. 228

8 Ebd. S. 27f.

Menschen aus den Gruppen der Flüchtlingskinder spielten in dem Projekt eine wichtige Rolle als muttersprachliche Fachkräfte und "Kulturexperten", die Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Kinder und Eltern waren in der Arbeit mit den Kindern unersetzbar. Viele Erzieherinnen übernahmen eine Patinnenrolle für "ihre" Kinder und bemühten sich, den Kindern das Gefühl zu geben, angenommen und geliebt zu sein. Gemeinsam kochen und afghanische und eritreische Mahlzeiten als Gruppe 'zelebrieren', Lieder und Tänze aus den verschiedenen Kulturen, sprachfreiere Formen von Eltern- und Kinderfesten hatten eine hohe Funktion für das Entstehen eines neuen Wir-Gefühls. Märchen der verschiedenen Kulturen und Sprachgruppen der Kinder wurden gesammelt.⁹

4. Die Menschen, auf die Kinder und Eltern der Flüchtlingsfamilien als *Vertreter der aufnehmenden Gesellschaft* treffen, sind sehr wichtig für die Art der neuen Erfahrungen. Wieder hängt das angeschlagene Selbstwertgefühl entscheidend davon ab, ob die Kommunikationsformen und die organisierten Hilfsangebote Partnerschaft signalisieren oder paternalistische Strategien darstellen. Stellvertreterpolitiken der HelferInnen und Hilfe, die die eigene Regression und Infantilisierung spürbar macht und verstärkt, zerstört weiter das Selbst-konzept.

In dem Projekt lag ein wichtiger Akzent auf der berufsbegleitenden Qualifizierung des deutschen Personals für die interkulturelle Arbeit und für einen sensiblen Umgang mit den Flüchtlingsfamilien. Ziel war die Stabilisierung aller Beteiligten und die Ermutigung zur Selbstorganisation der Interessen. So fanden auch Elternabende in den Kindertagesstätten mit SimultandolmetscherInnen statt, muttersprachliche Fachkräfte ermöglichten intensive Gespräche in der Elternberatung, so daß alle Beteiligten in der Sprache reden konnten, in der sie ihre volle Kompetenz entfalteteten.

Im folgenden werde ich im Rückgriff auf diese psychischen Belastungen der Exilsituation Arbeitsansätze im Projekt skizzieren. Ein weiterer Aspekt wurde uns von den Kindern in seiner Bedeutung nahegebracht, der in der Literatur wenig Beachtung findet: Sexualität ist in vielen Kulturen von Flüchtlingen ein Tabubereich. Was geschieht, wenn in dieser Weise sozialisierte Kinder mit der „Freizügigkeit“ der

9 Vgl. Haller/Geiger 1990

„deutschen“ Gesellschaft konfrontiert werden? Auch dazu möchte ich Fallbeispiele geben.

3. Therapeutisch-pädagogische Arbeitsansätze

3.1 Orientierung in der neuen gesellschaftlichen Situation

Gerade in der Anfangsphase der Exilsituation (der Migration) haben Kinder eine besondere Situation. Sie wurden überwiegend an der Entscheidung zur Migration nicht beteiligt, erleben aber intensiv die Erschütterung der Eltern, des alleinstehenden Elternteils durch die neue Situation. Die Verunsicherung der Eltern/der Mutter/des Vaters, deren Verlust an Selbstvertrauen bedeutet auch für die Kinder Verlust an Selbstsicherheit und Unterstützung. Die Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzustellen, kann beschränkt sein. Gleichzeitig muß sich das Kind auf neue soziale Beziehungen zu anderen Kindern und ErzieherInnen, LehrerInnen einlassen, erfährt sich selbst als der/die Neue und Andere, oft diskriminiert.

Eine *Fotodokumentation* über den eigenen *Stadtteil* war deshalb eines der ersten interkulturellen Projekte einer Hortgruppe. Es entstanden eine Dia-Reihe und Fotoausstellung der bekannten und geliebten Orte im Stadtteil, aber auch der mit der Kamera neu entdeckten Aspekte. Bei einem Elternabend vermittelten die Kinder ihre Erfahrungen und Entdeckungen den Eltern.

Weiter geht ein Arbeitsauftrag an die Kinder, mit der Kamera in der neuen Stadt Bilder festzuhalten, mit denen man dokumentieren kann: "Das ist für mich schön", aber auch Bilder, auf denen festgehalten wird: "Das mag ich nicht, finde ich häßlich, unangenehm". Eine solche Dokumentation ist oft sehr überraschend für die deutschen BetreuerInnen, gibt hervorragende Ansätze, daß die Kinder versuchen, ihre Gefühle zu beschreiben, anderen, auch deutschen Gleichaltrigen, ihre Wahrnehmungen zu erklären. Ein deutsches Parallelprojekt führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu völlig anderen Wahrnehmungen derselben Stadt.

Aber auch mit Papier und Farben läßt sich die Aufgabe stellen, das Schöne, Angenehme oder das Häßliche, Unangenehme zu malen. Wieder dürfen die Kinder nur selbst etwas zu ihren Bildern sagen, oder andere Kinder formulieren, welche Empfindungen die Bilder der anderen bei ihnen auslösen. Verstörung, Angst und Abwehr dominieren oft in diesen Bildern. Mit Hilfe muttersprachlicher Fachkräfte

lassen sich von Schulkindern, die in ihrer Sprache schon Lesen und Schreiben gelernt haben, auch Texte zu diesen Bildern schreiben.

Wichtig war uns bei all diesen Versuchen der Erkundung des neuen gesellschaftlichen Umfeldes und der Ansätze einer kreativen Verarbeitung der eigenen Wahrnehmung und Wertung die Rückkopplung an die Eltern. Gerade weil Verarbeitungsprozesse generations- und geschlechtsspezifisch verschieden verlaufen, sind Spannungen zwischen Ehepartnern und Eltern/Kindern alltägliche Erfahrungen im Exil. Die wechselseitige Vermittlung der Lernprozesse mindert Konflikte und ermöglicht Kommunikation auch dann, wenn zunächst Konflikte neu entstehen: Viele Eltern mit Verfolgungserfahrungen, Erlebnissen von Tod im engeren Familienkreis wünschen zu vergessen und zu verdrängen, meinen vor allem oft, den Kindern zu dienen mit Verschweigen. Zum Beispiel reagierte ein kleines afghanisches Mädchen in einer Kindergartengruppe auf meine drei männlichen eritreischen, afghanischen und iranischen Mitarbeiter mit Angst und Weinen. Die Eltern reagierten panisch auf die Versuche, diese Reaktion in Zusammenhang mit Fluchterlebnissen des Kindes zu bringen. Das Kind sollte vergessen, neu anfangen aus ihrer Sicht.

Die kreativen Ansätze der Aneignung der neuen Umwelt bringen selektive Wahrnehmungen in den Blick, Versuche, im Unbekannten Bekanntes zu finden, weisen auf Identifikationen hin und decken Ansätze neuer kleiner Heimaten ebenso auf wie die Ängste und Verlassenheitsgefühle. Das Versagen der eigenen Deutungs- und Aneignungsressourcen gegenüber dem Neuen wird deutlich. Die Ansätze zur Weiterarbeit ergeben sich aus dem Material der Kinder.

3.2 Vor-Fluchtsituation - Fluchterfahrung - Heimatorientierung

Meine Erfahrungen der Vorprägung der Flüchtlingskinder möchte ich fast anekdotisch schildern, weil ich in diesen Situationen viel gelernt habe.

1. Beispiel: „Wir basteln der Mutter eine Brosche“

In dem Deutsch-Intensivkurs einer Grundschule werden 6- bis 15jährige Flüchtlingskinder auf die Integration in die Regelklassen vorbereitet. Die Lehrerin hat zur Auflockerung eine brennbare Knetmasse mitgebracht, selbst zu Hause eine Brosche mit Blumenmotiven gebastelt und angemalt, um eine Anregung zu geben zu der Aufgabe: „Wir basteln heute der Mutter eine Brosche“.

Die Kinder beginnen sofort mit der Arbeit. Kaum ein Kind macht es der Lehrerin nach. Es entstehen: Maschinengewehre - Nationalfahnen - Kämpfer - ein von einer Schlange am ganzen Körper umschlungener Mann u. ä. Weder die Anregung, der Mutter eine Brosche zu machen, noch das Blumenmotiv werden von den meisten aufgegriffen, sondern das zur Gestaltung anregende Material provoziert, „Vergangenes“ aber ständig Gegenwärtiges darzustellen.

Ähnliche Erfahrungen machen wir auch bei Sprachübungen - uns kommt es auf bestimmte grammatische Strukturen an, die Kinder nutzen die Gelegenheit, „ihre Themen“ loszuwerden, ihre Ängste und Wünsche zu formulieren.¹⁰

2. Beispiel: *Die Taube*

In einer anderen Situation wird deutlich, in welchem Ausmaß Trennungstraumata und Verlassenheitsängste kollektives Schicksal der Kinder sind.

Kindertagesstätte und Grundschule liegen nebeneinander, so daß Hortkinder, die auf dem Weg zur Schule eine offensichtlich kranke Taube gefunden haben, diese schnell in der Kindertagesstätte abliefern. Sie wollen nach der Schule mit der Taube zum Tierarzt. Die Erzieherinnen sollen auf das Tier gut aufpassen. Nach der Schule kann es der Gruppe mit dem gemeinsamen Essen nicht schnell genug gehen, alle wissen von der kranken Taube, wollen sich um sie

¹⁰ Erst Jahre später, anlässlich des Besuches einer Ausstellung "Afrikanische Kunst", wurde mir allerdings bewußt, wie riskant es sein kann, wenn deutsche HelferInnen meinen zu wissen, wie das von Kindern in solchen Situationen gestaltete Material zu deuten ist: Ich sah mich einer Reihe von Figuren konfrontiert, die dem Kunstwerk eines eritreischen Schülers jener "Broschenaktion" glichen - von einer Schlange vollständig umschlungene Männerkörper. Für die Betreuerinnen damals war klar, daß es sich hier um die Veräußerung von Ängsten handeln mußte - tatsächlich hatte der Junge einen guten Hausgeist gestaltet, auf dessen Schutz vor allem Bösen er sich verlassen konnte! Er hatte seine Ängste produktiv versucht zu bewältigen.

kümmern. Das Entsetzen ist groß, als einige Kinder aus dem Büro zurückkommen und berichten: Die Taube ist tot. Die Kinder beschließen, daß sie dann wenigstens begraben werden soll. Eine Schaufel, Plastiktüten statt Handschuhen, ein Verbot, das verendete Tier anzufassen, und die Kinder gehen an den Rand des Kindertagesstättengeländes, die Taube zu beerdigen. Noch immer aufgeregt, berichten zwei eritreische Mädchen, daß sie den Grabhügel mit zwei Kreuzen und Blumen geschmückt haben. Sie sind zufrieden mit ihrem Werk.

Kaum noch zu bändigen sind die Emotionen in der Kindergruppe, als die Kindertagesstättenleiterin verlangt, daß die Taube sofort ausgegraben und in den Mülleimer geworfen wird - Seuchengefahr drohe sonst. In den aufgebrachten Diskussionsbeiträgen der Kinder wird deutlich, in welchem Maße sie sich mit dem kranken und toten Tier identifiziert haben, wie ihre Verlassenheitsängste aktiviert werden durch die Erfahrung, daß für die Deutschen die Taube nur Abfall ist, gefährlicher Abfall. Die Kinder schlußfolgern scheinbar unvermittelt: „Sehen Sie, wie ausländerfeindlich die sind.“

Mit unseren *Arbeitsansätzen* in Zusammenarbeit auch mit VertragsmitarbeiterInnen kommt es uns darauf an, Vorflucht- und Fluchterfahrungen in die Arbeit mit einzubeziehen. So laden wir in einer Herbstferienwoche die Mütter in eine Hortgruppe ein. Sie sollen eine Woche lang den Kindern von zu Hause und *von der Flucht erzählen*.

Es wird eine tränenreiche Woche. Morgens berichten Mütter, die Kinder fragen zurück, und am Nachmittag wird gemeinsam mit Ton etwas von den Erzählungen festgehalten. Am Ende der Woche ist eine ganze Ausstellung entstanden. Die Kinder haben die eritreischen, afghanischen und türkischen gemeinsam geschaffenen Objekte mehrsprachig beschriftet, sie führen Eltern und Interessierte durch die Ausstellung und erzählen. Mütter und Kinder sind sehr stolz auf ihr Werk. Die verlassenen Hütten eines eritreischen Dorfes im Hochland sind zu sehen, Menschen auf der Flucht mit Waffen, Kinder. Aber auch Alltagsgegenstände des Lebens: ein Bett, Geschirr, Essen.

Oder: eine türkische Psychoanalytikerin, die an der Universität als Gastprofessorin arbeitet, gibt einer Kindergruppe das *Thema* „Zu Hause“ zu malen. Ein Junge bringt ein großes Haus mit vielen Fenstern zu Papier, davor ein schwarzes Auto. Sie läßt ihn erzählen, was er gemalt hat: „Mit dem Auto ist mein Vater abgeholt worden, und er ist nie mehr wiedergekommen“, sagt der Junge. Sie arbeitet mit ihm weiter an dieser traumatischen Erfahrung.

Viel Spaß macht es den Kindern, Geschichten zu spielen oder auch den Schluß von Geschichten selbst im Spiel zu entwickeln. Sie dürfen z. B. selbst erzählen, welche Tiermaske sie aufsetzen. Es tut gut, je nach Bedürfnis, für einige Zeit der starke Löwe, auch das kleine Mäuschen sein zu dürfen, das keiner sehen kann, wenn es sich versteckt. Auch solche Rollenspiele werden mit Farbe zu Papier gebracht.

Mit solchen spiel- und bewegungstherapeutischen Konzepten gelingt es einer Mitarbeiterin, den kleinen eritreischen Jungen wieder in die Gruppe der Gleichaltrigen zu integrieren, der fast in der Kinderpsychiatrie gelandet wäre. Seine Mutter war von dem Vater im Wochenbett umgebracht worden. Seine eritreische Pflegemutter zog nach einiger Zeit weg und wollte ihn nicht mitnehmen - die Erzieherinnen konnten mit dem hochaggressiv gewordenen Jungen kaum noch zurechtkommen. Die Mitarbeiterin arbeitete daraufhin mit der gesamten Kindergruppe mit ihren spielerischen Möglichkeiten über mehrere Wochen - mit Erfolg.

3.3 Kulturkontrastives Lernen - Interkulturelles Lernen

Für das Kasseler Flüchtlingsprojekt waren Sprache und Kultur der Kinder und Eltern von Anfang an sehr wichtig in der Planung der Vermittlung von Lebensfähigkeit in der neuen gesellschaftlichen Situation bei gleichzeitigem Aufbau von Selbstwertgefühl. Es schien uns beobachtbar, in welchem Maße die Beteiligung von Angehörigen der eigenen ethnischen Gruppe als wissenschaftliche Mitarbeiter, als muttersprachliche Fachkräfte und DolmetscherInnen und der Eltern in der Arbeit mit den Kindern das Selbstbewußtsein der Kinder stärkte. Die Achtung der eigenen Sprache und Kultur wurde in der Kindertagesstätte erfahrbar und widersprach den alltäglichen Diskriminierungserfahrungen - vor allem der eritreischen Kinder.

Lieder, Märchen und Sprichwörter der verschiedenen Kulturen wurden in die Arbeit einbezogen und zweisprachig veröffentlicht.¹¹ Muttersprachlicher Unterricht in Tigrinia, Dari und Paschtu fand wöchentlich statt.

Ein *eritreischer Vater erzählte* der gesamten Kindergruppe von *seinem Dorf*, baute mit den Kindern zusammen ein eritreisches Dorf in der Kindertagesstätte auf. Anschließend besuchte die Gruppe einen *Bauernhof* in der Nähe mit vielen Tieren, die Kinder tranken frische Milch, sahen dem Bauern bei der Arbeit zu, unterhielten sich mit der Familie. Auch dieser Hof wurde dann gemeinsam nachgebaut.

Vergleichbares und Andersartiges haben die Kinder entdeckt. Sehr deutlich wurden Kulturunterschiede in *Spiele*n. Selbst in die neu hier gelernten Konkurrenz-Ballspiele zweier Mannschaften (wie Völkerball) brachten z. B. die eritreischen Kinder ihre Umgangsformen untereinander regelverändernd mit ein: z. B. war es für sie verpönt, als körperlich überlegene SpielerInnen schwächere Kinder mit dem Ball abzuwerfen. Diese neue Interpretation von Fairneß setzten sie auch bei den anderen Kindern durch. Auch Formen des *Konfliktaustrags* in der Gruppe profitierten von den verschiedenen kulturellen Traditionen der Kinder.

3.4 Sexualität - das Tabu

Unter Gesichtspunkten interkulturellen wechselseitigen Lernens ist der Bereich Sexualität und damit die „Sexualerziehung“ der Kinder ein äußerst brisanter Bereich, weil in vielen Herkunftskulturen von Flüchtlingen Sexualität ein Tabubereich ist.

Uns wurde Sexualerziehung als interkultureller Lernbereich von den Kindern und von Ereignissen aufgezwungen. Zunächst baten zwei eritreische Jungen um „Aufklärungsmaterial“. Die Erzieherin gab ihnen ein in der Kindertagesstätte häufiger benutztes Buch. Sie schienen sich mit dem reichlich bebilderten Band köstlich zu amüsieren, wollten mir aber das Buch nicht zeigen. Ein ca. acht Jahre alter afghanischer Junge verlangte plötzlich erregt, daß das Buch sofort den Jungen weggenommen werde - "so etwas darf man nicht anschauen".

11 Vgl. Nadjibi 1990

Wir hatten einen nichtkalkulierten Konflikt. Meine drei nicht-deutschen Mitarbeiter weigerten sich, mit mir über das Thema Sexualität oder Sexualerziehung zu sprechen. Ich hatte das Gefühl, sie suchten das Mauseloch, um einem Gespräch auszuweichen.

Ich nahm Kontakt zur National Union of Eritrean Women (NUEW), der Frauenorganisation der Eritrean People's Liberation Front (EPLF), auf und bat die Frauen um Hilfe, bot ihnen selbstorganisierte Müttertreffen in Kassel mit eritreischen Müttern an, damit sich die Frauen mit dem Thema auseinandersetzen konnten und sich einmischen sollten in die konkrete Kindertagesstättenarbeit mit ihren Kindern. Auch diese jungen Frauen hatten größere Probleme, das Thema aufzugreifen. Erst die Anschauung der konkreten in der Kindertagesstättenarbeit benutzten Aufklärungsmaterialien und die Richtlinien mit den Lernzielen für die Kinder alarmierten sie: „Die machen unsere Kinder ja kaputt.“

An einem Sonntag fand ein eritreischer Mütternachmittag mit Frauen der NUEW statt. Es wurde deutlich, daß es das Problem Beschneidung der weiblichen Babys für einige eritreische Mütter auch hier gibt. Ihre Versuche, Ärzte dafür zu gewinnen, schlugen fehl. Das Risiko für die Kinder ist dadurch beträchtlich.

Es bildete sich eine Arbeitsgruppe von Erzieherinnen und eritreischen Frauen, darunter als eine Art Referentin eine Frau der Kasseler NUEW; die Arbeitsgruppe tagte regelmäßig für halbe Tage. Es fanden sehr intensive Gespräche über die verschiedenen Traditionen und Erziehungsformen für Jungen und Mädchen in Eritrea, eritreischen Familien und in der Bundesrepublik statt. Die Sensibilisierung für die Fragwürdigkeit eigenen selbstverständlichen „Aufklärungsverhaltens“ als deutsche Erzieherin vor dem Hintergrund der andersartigen tabuisierten Praxis in den Familien wurde erheblich erhöht.

Gleichzeitig aber machten wir neue Erfahrungen, vor allem mit den heranwachsenden Mädchen. Eine junge Afghanin teilte der Erzieherin mit, sie müsse jetzt bald sterben. Es nahm viel Zeit in Anspruch, bis sich herausstellte, daß das Mädchen so auf die erste Menstruation reagierte. Mit der Mutter konnte sie nicht über ihre Ängste sprechen.

Wir versuchten entsprechend unserem Vorgehen mit eritreischen Frauen auch einen afghanischen Mütternachmittag mit einer afghanischen Ärztin zu organisieren. Es gelang nicht. Die Angst vor der gruppeninternen aggressiven Verfolgung und Ausgrenzung durch männliche Vertreter einer ethnienbezogenen „cultural“ oder „religious correctness“ hinderte alle unsere potentiellen afghanischen Partnerinnen, sich zu diesem Thema auch nur im geschlossenen afghanischen Frauenkreis zu äußern. Wir müßten zuerst die Männer überzeugen, daß das Thema Sexualität um der Kinder willen kein Tabu bleiben dürfe. Es gelang uns nicht.

Inzwischen schien ein eritreisches Mädchen schwanger zu sein. Bei der Einlieferung in die Klinik durfte sie aus Sicht der Eltern auf keinen Fall in die gynäkologische Abteilung gebracht werden. Die Ärzte hatten Verständnis und behandelten in der Inneren. Das Mädchen war nicht schwanger, aber beschnitten und vernäht, das Menstruationsblut konnte nicht abfließen. Es war eine lebensgefährliche Situation entstanden.

Wir planten eine interkulturelle Mädchengesprächsgruppe, eine Mütter-/Erzieherinnengruppe und intensive Elternarbeit. Das Ende des Projektes und die durch Stellenabzug und Kürzung der materiellen Ressourcen hergestellte Alltagsrealität der Kindertagesstättenarbeit beließ es allerdings bei der Planung. Über die internationale Frauengruppe des Ausländerbeirats in Kassel sollte das Problem einer interkulturellen Sexualerziehung in Kindertagesstätten und Schulen einer Lösung nähergebracht werden. Es blieb bei einigen Gesprächsterminen in der Frauengruppe selbst.

Sexualität, Umgang der Jungen und Mädchen miteinander sind Bereiche, in denen familien- und gruppeninterne Wertungen am deutlichsten differieren von den deutschen Anschauungen und Lebensformen. Es ist damit auch der Bereich erheblicher Generationenkonflikte der Eltern mit den Kindern und der Kinder mit den Eltern. Kompetente interkulturelle Beratung ist hier dringend erforderlich. Interkulturelle Curricula sind in der Kinder- und Jugendarbeit in den Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen notwendig.

3.5 Supervision

Schon am Beginn des Kasseler Flüchtlingskinderprojekts stand neben der Entwicklung von Arbeitsansätzen mit den Kindern und Eltern die berufsbegleitende Qualifikation der Erzieherinnen im Mittelpunkt. Die Analyse der Arbeitsschwierigkeiten der Erzieherinnen mit den Kindern der Flüchtlingsfamilien war der Formulierung des Projektantrags vorausgegangen. Anhand der Schilderungen der konkreten Situationen, in denen Konflikte mit den Kindern und Eltern für die einzelne Erzieherin/den Erzieher entstanden, ergab sich als ein strukturierendes Moment zur Erklärung dieser Konflikte, daß die eigene kindliche, aber auch die gesellschaftliche Geschichte der "Zivilisierung"¹² eine wichtige Rolle spielte, wenn Verhaltensweisen nicht ausgehalten wurden, mit denen die Kinder und Eltern die ErzieherInnen konfrontierten. So wurden das Eßverhalten (mit den Händen), die Körperhaltung (Hausaufgaben machen auf dem Bauch am Boden liegend), die „erwachsene“ Selbständigkeit und das Verantwortungsgefühl der Kinder für Geschwister (dürfen 4jährige in der Kindertagesstättenküche an den Herd, oder muß man die Kinder vor Gefahren schützen?) zum Konflikt und Problem der ErzieherInnen. Es schien, als werde der schmerzliche Anpassungsprozeß an Normverhalten an den Kindern "gerächt". Die eigene kindliche "Dressurgeschichte" und vor allem das Bewußtsein von deren "Kaufpreis" schienen reaktiviert zu werden in der Konfrontation mit dem "unnormierten" Verhalten der Kinder, deren Selbständigkeit und Eigenverantwortung schon im Kindergartenalter schienen dem erwachsenen und sozialmütterlichen Bedürfnis nach dem abhängigen zu betreuenden Kind den Boden zu entziehen.

Im Elternverhalten war es vor allem das fordernde Auftreten afghanischer Väter, das der langen Erfahrung mit vor allem türkischen Eltern aus dem islamischen Kulturkreis widersprach: Türkische Eltern hatten fast unterwürfig, höflich, zurückhaltend und bittend die Kindertagesstätten betreten - afghanische Väter setzten als erstes durch, daß die eigenen religiösen Speisevorschriften wahrgenommen werden mußten.

Die hohe weibliche Identifikation mit diskriminierten Minderheiten in unserer Gesellschaft, die die Arbeitsbereiche der 'AusländerInnen-

12 Vgl. Elias 1976 und Waldhoff 1995

arbeit' überwiegend kennzeichnet, hat sicher auch damit zu tun, daß die Zuschreibungen an Frauen und (rassisch) diskriminierte Minderheiten sehr ähnlich sind: Es sind Ausgrenzungen aus dem "abendländisch-männlichen Denken" und Verhalten, "weil sie nicht als jeweils andere Art der Vernunft, sondern als ihr schlechthin anderes begriffen werden".¹³ Begegnet Frauen in diesem Minderheitenarbeitsbereich aber "abendländisch-männliches" Verhalten auf Seiten der Minderheitengruppen, sind alle identifikatorischen Strategien oder „paternalistischen“ Arbeitskonzepte nicht mehr möglich. Erfahrungen aus der Abwertungsgeschichte als Frau in der eigenen Gesellschaft werden aktiviert.

Die mit diesen Anmerkungen angesprochene Nähe von Sexismus und Rassismus in der Geschichte der Moderne und damit auch die Nähe der Identitätsprobleme von Frauen und diskriminierten Minderheiten spielt eine entscheidende Rolle in den sogenannten „Kulturkonflikten“ in der Minderheitenarbeit vor allem von Frauen: Eine Aufarbeitung könnte auch unter dem Thema stehen. „Die verschobene Wiederholung von Erfahrungen“.¹⁴

Die Analyse des eigenen interkulturellen Lernprozesses spielte in unserem Projekt in der Zusammenarbeit mit den Teams der Kindertagesstätten eine große Rolle. Eine solche Bewußtwerdung umfaßte auch das Selbstkonzept und Berufskonzepte einer Verlängerung des Mutterseins in den sozialen Raum hinein und der „paternalistischen“ Stellvertreterpolitiken für die Klientel ("Kinder" und "Minderheiten").

Die *Arbeitsansätze* der berufsbegleitenden Qualifizierung waren vielfältig:

a) *Monatliche Fachtagungen* für ErzieherInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, in der Erwachsenenbildung Tätige dienten den grundlegenden Problemen wie

- Beratungserfahrungen mit afghanischen und iranischen Flüchtlingen
Künstlerisches Gestalten und theatralisches Spiel in nationalgemischten Lerngruppen
- Kunst-therapeutisches Arbeiten mittels keramischer Gestaltung
- Sprache und Therapie - zur Methode des Sprachpsychodramas

13 Klinger 1986, S.88

14 Vgl. z. B. auch die Erfolgsgeschichte des Bestsellers "Nicht ohne meine Tochter" von Betty Mahmoody, 1988, bei Frauen in der Bundesrepublik.

- Kulturelle Herkunft und die Verarbeitung von Flucht- und Flüchtlingsgeschicksalen a.B. südostasiatischer Flüchtlinge
 - Zur Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung ausländischer Kinder und Jugendlicher
 - Interkulturelles Lernen - Reflexionen eines eigenen Lernprozesses
 - Zur Rolle deutscher und ethnischer Minderheiten-Mittlerinnen in der Frauenarbeit
 - Generationskonflikte in der Migration - Auswertung der Erfahrungen in der Sozialarbeit
- b) In der *Zusammenarbeit mit den Teams vor Ort* ging es
- um gemeinsame Arbeitsprojekte mit den Kindern und Eltern oder
 - um Teambesprechungen im Sinne der Fallanalysen oder der Beratung oder
 - um Supervision im traditionellen Sinn (für interkulturelle Arbeit qualifizierte Fachkräfte haben wir leider nicht gefunden) oder
 - um thematische Arbeitsgruppen wie die Arbeitsgruppe Sexualerziehung mit Erzieherinnen und eritreischen Frauen

c) *Workshops* oder *Seminare* an Wochenenden, wie z. B. kunsttherapeutische Workshops zusammen mit einer psychoanalytisch geschulten Künstlerin, Sprachpsychodrama-Workshops mit Fachkräften.

Unsere Erfahrungen belegen, daß entsprechende berufsbegleitende Qualifizierung und Supervision unabdingbar fester Bestandteil der beruflichen Tätigkeit all jener Gruppen sein müßten, die im interkulturellen Bereich arbeiten.

Gleichzeitig verweisen unsere Erfahrungen aber auch darauf, daß in den Kindertagesstätten und Schulen, der Jugend- und Erwachsenenbildung in Stadtteilen sogenannter sozialer Brennpunkte die Probleme der Kinder und Eltern der Mehrheitsgesellschaft wahrscheinlich noch dringender neuer Formen der Kinder-/Jugend- und Erwachsenenarbeit bedürfen, die aus der Kooperation mit Beratungs- und Therapiearbeitsstellen erwachsen müssen.

Literatur

- Adam, Hubertus: Terror und Gesundheit. Ein medizinischer Ansatz zum Verständnis von Flucht, Folter und Exil, Weinheim 1993
- Aoha, Tareh/Schuckar, Monika: Frauen im Iran. Lebensbedingungen und Verfolgungserfahrungen, Berlin 1990

- amnesty international: Frauen im Blickpunkt. Zwischen Auflehnung und politischer Verfolgung, Bonn 1991
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation, Frankfurt/M. 1976
- Grinberg, Leon/ Grinberg, Rebeca: Psychoanalyse der Migration und des Exils, München 1990
- Grottian, Gieselind: Gesundheit und Kranksein in der Migration, Frankfurt/M. 1991
- Haller, Ingrid: 'Warten in der Fremde' - 'Leben im Ungedeuteten' - 'Aushalten in der Ausgrenzung als Ausländer'. Psychosoziale Probleme von Arbeitsmigranten und Flüchtlingen in der Bundesrepublik, Dortmund 1988
- Hamm, Horst u.a.: Flucht vor Folter und Tod, Köln 1993
- Hoffmann, Eva: Ankommen in der Fremde. Lost in Translation, Frankfurt/M. 1995
- Kiesel, Doron u. a. (Hg.): Kränkung und Krankheit. Psychische und psychosomatische Folgen der Migration, Frankfurt/M. 1994
- Klinger, Cornelia: Modernisierungsorientiertes oder traditionsorientiertes Emanzipationskonzept. In: Andreas-Grisebach, Manon/-Brigitte Weishaupt (Hg.): Was Philosophinnen denken, Zürich 1986, S. 71-96
- Leyer, Emanuela M.: Migration, Kulturkonflikt und Krankheit, Opladen 1991
- Mahmoody, Betty: Nicht ohne meine Tochter, Bergisch Gladbach 1988
- Mehari, Fetsum: Migration und Krankheit. Psychosoziale Bedingungen und die Therapie der Schizophrenie im Exil, Würzburg 1994
- Miteinander Lernen/ Birlikte Ögrenelim (Hg.): Frauen im Fremdland. Bildungsarbeit, Beratung und Psychotherapie mit Migrantinnen, Wien 1995
- Nadjibi, Asis: Der Distelsammler in der Fremde - Erzähltraditionen Afghanistans in Deutsch, Dari und Paschtu, Band 7 der Veröffentlichungsreihe des Projekts „Politische Flüchtlinge“, hrsg. von Ingrid Haller und Klaus F. Geiger, Kassel 1990

- Nestvogel, Renate (Hg.): "Fremdes" oder "Eigenes"?, Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht, Frankfurt/M. 1994
- Özelsel, Michaela M.: Gesundheit und Migration, München 1990
- Pflüger, Peter (Hg.): Abschiedlich leben. Umsiedeln - Entwurzeln - Identität suchen, Olten 1991
- Potts, Lydia u.a.: Frauen - Flucht - Asyl, Bielefeld 1993
- Schaumann, Lena/ Haller, Ingrid/ Geiger, Klaus F./ Hermanns, Harry: Lebenssituation und Lebensentwürfe junger türkischer Frauen der 2. Migrantengeneration, Wiesbaden 1988
- Schröder, Günter u.a.: Die iranische Gemeinschaft in Deutschland. in: BIVS 2/1994, Berlin 1994
- Stienen, Angela/ Wolf, Manuela: Integration - Emanzipation - ein Widerspruch. Kritische Analyse sozialwissenschaftlicher Konzepte zur "Flüchtlingsproblematik", Saarbrücken 1991
- Waldhoff, Hans-Peter: Fremde und Zivilisierung, Frankfurt/M. 1995
- Yonan, Gabriele: Psychosoziale Folgen der Flucht. Arbeitshilfen für die Betreuung von Flüchtlingen, Studienbrief 5, Göttingen 1994

Minderjährige Flüchtlinge in Hamburg - ein Erfahrungsbericht

Folke Schindler

Wer kommt mit welchen Erwartungen nach Hamburg und was geschieht dann?

Die Bandbreite der nach Hamburg kommenden Flüchtlinge ist sehr groß. Es gibt zehnjährige rumänische Jungen, die wohl in ihrer Heimat als sogenannte Straßenkinder gelebt haben, in einem Kinderheim untergebracht waren (nirgends gibt es in Relation so viele Kinderheime wie in Rumänien, denn dies waren die traditionellen Auffangstationen, die mangels Verhütung und Abtreibung und der zwangsweisen Einweisung der Familien in Plattenbau-großsiedlungen notwendig waren) oder aus sich in Auflösung oder Armut befindenden Familien stammen. Viele der Rumänen kommen aus der Schwarzmeergegend, und es steht zu vermuten, daß ihre Naivität und ihr Hunger nach Wohlstand von Kriminellen gewissenlos ausgenutzt wird. Viele der Jungen landen wegen Bandenkriminalität in Haft und werden von dort direkt nach Rumänien abgeschoben. Sicher ist, daß nur ein minimaler Prozentsatz der rumänischen Jungen mit einem ökonomischen Gewinn oder einer positiven Erfahrung nach Hause fährt. Völlig unbekannt ist die Anzahl der sich prostituierenden Jugendlichen.

Es kommen auch viele jugendliche Kurden nach Hamburg. Diese stammen zum großen Teil aus den kurdischen Ostprovinzen der Türkei, in denen schon seit über einem Jahrzehnt der Ausnahmezustand existiert und wo ausschließlich das Militär regiert. Auch sie haben Illusionen über die Lebenswirklichkeit, die sie hier erwartet. Häufig besteht in der Heimat bei ihren Familien eine Erwartung in Hinsicht auf Geldüberweisungen, denn Deutschland scheint aus der Ferne betrachtet das Paradies zu sein. Diesen Erwartungen können die Jungen oft nur auf illegalem Weg entsprechen. Auch in diesem Fall besteht eine entwickelte Struktur, die diese Bedürfnislage ausnutzt und sich hierdurch große Gewinne aneignet.

Die nächste große Gruppe der jugendlichen Flüchtlinge kommt aus Westafrika. Diese sind i.d.R. älter als die anderen Flüchtlinge.

Ähnlich wie bei den Kurden, wenn auch in anderer Art und Weise, ist der kulturelle Unterschied besonders deutlich. Die Afrikaner sind im Gegensatz zu den Kurden, die stark auf die Großfamilie orientiert sind, viel stärker individuell ausgerichtet. Die meisten kommen aus Bürgerkriegsgebieten und haben dort gelernt, sich alleine durchzuschlagen und zu organisieren. Auch wenn die Afrikaner lange in Deutschland bleiben, scheint es so, als ob sie nur von einem Tag zum anderen ihr Leben planen. Es gibt allerdings auch Ausnahmen bei den Jugendlichen, die aus der westlich-orientierten Elite ihres Heimatlandes kommen und relativ wenig Schwierigkeiten haben, sich den mittelstandsorientierten Normen anzupassen.

Hamburg war bis 1994 der zentrale Anlaufpunkt für die minderjährigen Flüchtlinge in Deutschland und ist erst vor kurzem von Berlin überholt worden. Dies mag mit dem Hafen zu tun haben, denn nur über Häfen und Flughäfen ist noch - entsprechend dem Asylverfahrensgesetz - eine Einreise möglich, ohne durch ein „sicheres Drittland“ gereist zu sein. Die Häufung der minderjährigen Flüchtlinge in Hamburg führte relativ schnell zu einer restriktiven Haltung der beteiligten Ämter: der Jugendbehörde, dem Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge und dem Verwaltungsgericht. Sie wollen keinen materiellen Anreiz für einen längerfristigen Aufenthalt schaffen oder verweigern die notwendigen Voraussetzungen für einen gesicherten Aufenthalt.

Die Versorgungseinrichtungen sind zwar ausgebaut worden, denn auch für die minderjährigen Flüchtlinge gilt selbstverständlich das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), aber nicht in dem notwendigen Maße und auch nicht in einer Qualität (der Standard wurde inzwischen erheblich gesenkt), die notwendig wäre und die für deutsche Minderjährige als normal gilt.

Die meisten Erstversorgungseinrichtungen werden von freien Trägern betrieben. Diese erhalten für die Bereitstellung von Plätzen Zuwendungen von der Stadt Hamburg. In den Zuwendungsbescheiden sind die Rahmendaten der Betreuung festgeschrieben. Nach der Erstaufnahme oder nach der Meldung bei der Ausländerbehörde als Flüchtling wird das vormundschaftliche Verfahren durch den allgemeinen Sozialdienst in Gang gesetzt. Bis ein Vormund bzw. eine Vormünderin benannt ist, vergehen durchschnittlich drei Monate.

Bei den minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen ist nach meiner Erfahrung erst einmal den angegebenen Daten, auch in den vorhandenen Ausweispapieren, nicht zu trauen. Diese müssen nicht unbedingt in kalkulierter Absicht gefälscht worden sein, sondern es kann in der Tradition des Herkunftslandes liegen, nur alle paar Jahre die Kinder registrieren zu lassen. I.d.R. stimmt das Geburtsdatum nicht; viele Flüchtlinge sind älter als angegeben. Es sind Extreme von über Dreißigjährigen vorgekommen, die ihr Alter auf fünfzehn herabgesetzt hatten. Sinn macht dieses Vorgehen vor dem Hintergrund des Asylverfahrensgesetzes, welches die Verteilung aller Flüchtlinge über ganz Deutschland regelt, die älter als fünfzehn Jahre alt sind. Wer also unbedingt in Hamburg bleiben will, gibt ein Alter von fünfzehn Jahren oder jünger an.

Hier wird die Notwendigkeit einer ausführlichen Beratung vor einer eventuell angedachten Asylantragstellung deutlich, denn bei Bestehen einer so krassen Altersdifferenz sinkt auch die Glaubwürdigkeit aller anderer Angaben in den Augen der deutschen Behörden, in deren Logik dies stimmig ist und durchaus der Realität entsprechen kann. Dies kann bis zu einer Versagung eines sonst möglichen Asylanspruchs führen.

Allerdings ist bei ungeklärten Personaldaten auch eine Abschiebung sehr viel schwieriger, so daß doch viele Jugendliche in Deutschland bleiben, weil ihrer Abschiebung faktisch Hindernisse entgegenstehen, eine Tatsache, die von der Jugendhilfe völlig falsch eingeschätzt wird.

Auffällig ist die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge. Nur etwa ein Prozent sind Mädchen, da Jungen viel häufiger als Kindersoldaten in kriegerische Auseinandersetzungen hineingezogen werden oder als (kleine) Männer eher für das Auskommen der Familie, auch in der Ferne, zu sorgen haben. Hier werden Migrationsgründe deutlich, die nicht immer die „reine politische Verfolgung“ zum Hintergrund haben, sondern die ungleiche Verteilung des Friedens und des Reichtums in dieser Welt.

Sprachprobleme in der Arbeit mit jugendlichen Flüchtlingen sind alltäglich, denn wer spricht schon die westafrikanischen Sprachen, arabisch, türkisch oder rumänisch? Häufig geht ohne DolmetscherInnen überhaupt nichts.

Neben den mangelhaften Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, die deutsche Sprache zu erlernen, ist auch die jeweilige, immer existierende Subkultur für die Sprachprobleme verantwortlich. In ihr können sich die Flüchtlinge in gewohnten kulturellen Strukturen bewegen. Dieses ist geradezu notwendig, da die schlechte Betreuung und die häufig bestehende Obdachlosigkeit in der Subkultur aufgefangen werden kann. Allerdings haben diese Subkulturen, die es für jede Gruppe der Flüchtlinge gibt, unter Umständen auch negative Auswirkungen.

Viele Jugendliche werden dann durch fremden/familiären Einfluß oder durch leicht zu erlangendes Geld kriminell. Ursächlich hierfür ist, neben der Verelendung in der dritten Welt, die ungelöste Drogenproblematik in Deutschland zu nennen.

In Deutschland angekommen, erhalten die Jugendlichen Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz. Ursprünglich sollten sie nur den altersgemäßen Regelsatz bekommen, was allerdings nur dann möglich ist, wenn ein Haushaltsvorstand vorhanden ist. Alleinstehende Jugendliche gelten selbst als Haushaltsvorstand und müssen entsprechende Leistungen erhalten, dies sind z.Z. 440,- DM pro Monat; die Zusatzleistungen entsprechend Bundessozialhilfegesetz (BSHG) stehen ihnen nicht zu.

Sind allerdings Verdienstmöglichkeiten, eventuell sogar verbunden mit einer beruflichen/handwerklichen Qualifizierung, vorhanden, ist festzustellen, daß die Delinquenz stark sinkt. Diese Möglichkeiten sind allerdings so selten wie offenbar ungewollt, da sie vordergründig viel Geld kosten, obwohl sie gesamtgesellschaftlich viel Geld sparen. Spätere gerichtliche Verfahren und ggf. Inhaftierungen sind um ein vielfaches teurer, werden aber in einem anderen Haushaltstitel als die Jugendhilfe verrechnet.

Mit einigen Beispielen ist die reale Lebenssituation für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge einfach zu verdeutlichen, wobei die Namen aus datenschutzrechtlichen Gründen verändert worden sind.

Helena ist als Fünfzehnjährige nach Hamburg gekommen, eines der wenigen Mädchen. Wie viele ihrer Landsleute hat sie nur unklare Vorstellungen über ihre Möglichkeiten in Deutschland. Da sie von einem Kinderheim berichtet, in dem möglicherweise die Menschenrechte verletzt wurden, wird durch den Amtsvormund ein Asylantrag gestellt, um dies durch die zuständige Behörde überprüfen zu lassen. Der Antrag wird abgelehnt, und auch die eingelegte Klage beim Verwaltungsgericht Hamburg hat keinen Erfolg. Die Einreichung einer Petition bei der Hamburger Bürgerschaft verlängert den Aufenthalt Helenas auf gut ein Jahr.

Obwohl Helena in einem Billighotel auf St. Pauli wohnt, führt sie entgegen vordergründiger Erwartungen das normale Leben eines jungen Mädchens in Deutschland. Sie geht regelmäßig und erfolgreich zur Schule und kann letztendlich so gut deutsch, daß sie bei ihren Besuchen im Jugendamt schon für die VormünderInnen dolmetschen kann. Sie hat sich mit ihrer bosnischen Mitbewohnerin angefreundet und auch einen rumänischen Jungen kennengelernt, der ausgezeichnet zu ihr paßt. Als sie dann doch ausreisen muß, wird sie von ihrer Freundin, ihrer Lehrerin und ihrem Vormund zum Bus gebracht, und mit Tränen in den Augen wird ihr nachgewunken. Sie wird ihren Freund in Rumänien wiedertreffen.

Wie in späteren Telefonaten mit ihr in Rumänien deutlich wird, geht es ihr dort relativ gut, der Kontakt zu ihrer Familie war wohl nie ganz abgebrochen. Helena hat in Deutschland wohl ähnliche Erfahrungen gemacht wie AustauschschülerInnen in Amerika.

Adrian, ein anderer rumänischer Jugendlicher, kommt mit seiner Familie nach Deutschland. Diese verliert sich aus den Augen und teilweise werden auch die Identitäten geändert. In einer Notaufnahmeeinrichtung für Kinder und Jugendliche lernt er ein deutsches Mädchen kennen. Es dauert nicht lange und sie ist schwanger. Da Adrian keine asylrelevanten Fluchtgründe benennt, wird für ihn kein Asylantrag gestellt. Er muß also kurz vor der Geburt seines ersten Kindes nach Rumänien ausreisen. Aber es gibt ja die „grüne Grenze“. Zwei Wochen später ist er wieder da und kann die Geburt seiner Tochter miterleben. Er kümmert sich vorbildlich um Mutter und Kind und wird der Garant für eine funktionierende Familie. Inzwischen ist das zweite Kind geboren und die beiden Eltern stehen kurz vor der Heirat. Mit Kindern deutscher Nationalität erwirbt der Vater quasi das Recht, in Deutschland zusammen mit ihnen zu leben.

Den Gegensatz hierzu bildet **Mehmet**. Er ist mit Schleppern nach Deutschland gekommen. In einer Kombination von fehlender adäquater Jugendhilfe und sofortiger Integration in die kurdische Subkultur hat er inzwischen einen festen Platz in der Dealerszene. Er lernt schnell die Anforderungen für das Überleben auf der Straße, aber auch den Reiz des schnell verdienten Geldes weiß er zu würdigen. Trotzdem ist er schon nach relativ kurzer Zeit in der Lage, sich in gebrochenem Deutsch zu verständigen. Auch auf der Straße kann man also lernen.

Ein späterer Versuch, Mehmet in eine Jugendwohnung zu vermitteln, scheitert nach wenigen Tagen, denn obwohl Mehmet erst vierzehn Jahre alt ist, ist er für normale pädagogische Strukturen nicht mehr empfänglich. Er hat mehr Geld als seine Mitbewohner, er kommt und geht, wann er will und betrachtet die Jugendwohnung lediglich als bequeme, standortnahe Übernachtungsmöglichkeit. Als er mitten in der Woche nachts mit sechs Freunden feiert, eskalieren die Konflikte so stark, daß er die Jugendwohnung verläßt und sich aufgrund ausreichender eigener finanzieller Mittel selbst ein Hotelzimmer, wohl in einer Absteige, mietet.

Da er von der Polizei als sogenannter Frontdealer angesehen wird, steht er unter verstärkter Beobachtung, und die Festnahme erfolgt alsbald. Nach mehrmonatiger Untersuchungshaft wird er nach der Hauptverhandlung entlassen. Durch die starke Belastung des Hamburger Verwaltungsgerichts ist seine Asylklage noch nicht rechtskräftig entschieden, und er kann dort weitermachen, wo er vor der Haft aufgehört hat. Andere kurdische Jugendliche wurden direkt aus der Haft abgeschoben (wer weiß schon, in welche Verhältnisse sie zurückkommen?) oder sind vor der Abschiebung untergetaucht und leben als Illegale in Deutschland weiter.

Mohammed kommt aus Sierra Leone in Westafrika. Sein Vater ist eine hoher Militär, der vom Diktator Valentin Strasser in den Kerker geworfen wurde und dessen Leben aufgrund eines Todesurteils permanent gefährdet ist. Selbst die Zeitschrift „West Africa“ hat hierüber berichtet, und amnesty international startete für den Vater eine Kampagne.

Mohammed selbst war auch gefährdet und mußte fliehen. Er ist zwar lebend in Deutschland angekommen, muß aber umgehend in ein Krankenhaus eingeliefert werden, da er an akuter Knochen-TBC

erkrankt ist. Nach einer anfänglich erfolgreichen Operation baute sein Körper schnell ab, denn die starken Medikamente waren zuviel für seinen von Malaria und Gelbsucht vorgeschädigten Körper. Mohammed stirbt wenige Monate später an Leberversagen.

Die für Moslime geforderte Beerdigung in Richtung Mekka mußte erst mit großem Aufwand beim Sozialamt durchgesetzt werden, denn ein Grab mit einer solchen Ausrichtung ist 120,- DM teurer und in Zeiten der allgemeinen Sparhaushalte offensichtlich nicht mehr opportun.

Pierre stammt aus der Elfenbeinküste (Westafrika). Seine Mutter arbeitete in der Datenverarbeitung einer Bank, sein Vater war schon früh verstorben. In der Wirtschaftskrise verliert die Mutter ihren Arbeitsplatz. Nach der Teilnahme an Schülerprotesten und Demonstrationen muß Pierre das Land fluchtartig verlassen, denn Verfolgung durch die Geheimpolizei droht. Die Verbindung zu seiner Mutter reißt ab, denn wegen ihrer Arbeitslosigkeit mußte sie die Hauptstadt Abidjan verlassen und fand bei jemandem aus ihrer großen Familie Unterschlupf. Mit einem Schiff kommt er in Hamburg an, durchläuft die Mühlen der Erstaufnahme und findet erst nach dem Umzug in eine Jugendwohnung Ruhe.

Pierres Amtsvormund stellt für ihn einen Asylantrag, dieser wird aber abgelehnt, weil ihm auch bei einer Rückkehr in sein Heimatland keine Gefahr drohen würde. Nachdem auch das Verwaltungsgericht seine Asylklage abgewiesen hat, ist Pierre nun im Prinzip ausreisepflichtig. Da seine Botschaft aber erst einmal keine Reisepapiere ausstellt, wird Pierre weiterhin in Deutschland geduldet. Erst nach zweimaliger Vorsprache in der Botschaft in Bonn erhält er ein sogenanntes TC (Travel Certificate).

Inzwischen hat Pierre nicht nur den Realschulabschluß erreicht, sondern er besucht auch die Fachschule für Informationstechnik, mit der Chance, einen berufsqualifizierenden Abschluß oder die Fachhochschulreife zu erwerben. Neben seinem schulischen Erfolg leidet Pierre allerdings immer noch an den Folgen seiner Flucht, er kann häufig nicht richtig schlafen oder schreckt nach Alpträumen hoch.

Um ihm die Möglichkeiten der endgültigen Verarbeitung seiner Flucht und einer Berufsausbildung zu gewähren, wird durch die ihn vertretende Rechtsanwältin bei der Hamburger Bürgerschaft eine Petition eingereicht. Hilfe erhält Pierre in dieser Phase seines Aufenthaltes

von einer Unterstützerguppe, die sogar bereit ist, die Aufenthaltskosten hier zu übernehmen.

Die Petition wird zwar zurückgewiesen, aber Pierre ist immer noch in Hamburg, weil die Gültigkeit des TC's inzwischen abgelaufen ist. Es bleibt zu hoffen, daß die erneute Ausstellung nicht so schnell geht. Weitere Probleme haben sich allerdings mit dem Sozialamt aufgetan. Regelhaft wird dort angenommen, wer ohne Ausweispapiere nach Deutschland kommt und deswegen später nicht abgeschoben werden kann, habe die Folgen selber zu verantworten. Dies hat zur Folge, daß Pierre weiterhin nur die Grundleistung nach dem Asylbewerberleistungsgesetz erhält und nicht die höhere Zahlung analog Bundessozialhilfegesetz (BSHG). Daß Pierre aufgrund seines jungen Alters nie einen Paß besessen hat, wird nicht berücksichtigt. Nun führt er selbst, da er zwischenzeitlich volljährig ist, einen Prozeß vor dem Verwaltungsgericht mit dem Ziel, die normalen Leistungen zu erhalten. Überhaupt waren die Zahlungen des Sozialamtes schon einmal eingestellt worden mit der Begründung, Pierre solle, anstatt zur Schule zu gehen, sich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen - und dies bei einer Arbeitslosigkeit in Deutschland, die auf Rekordhöhe ist. Er hätte also als Arbeitsloser die Zeit totschlagen müssen. Auf welche unsinnigen Gedanken unbeschäftigte Jugendliche kommen können, muß hier nicht extra ausgeführt werden.

Angebote: von der Jugendhilfe bis zur Obdachlosigkeit

Die Angebotspalette der Jugendhilfe reicht von speziellen Erstaufnahmeeinrichtungen für Jugendliche aus bestimmten Ländern oder Regionen bis zu solchen, die nicht spezialisiert sind. Es existieren spezielle Jugendwohnungen mit unterschiedlicher Betreuungsintensität und Jugendpensionen, in denen solche Jugendlichen wohnen, deren Betreuungsbedarf relativ gering ist. Weiterhin nimmt auch der Kinder- und Jugendnotdienst (KJND) minderjährige Flüchtlinge auf, ist allerdings aufgrund der allgemeinen Knappheit der Plätze oft auch nicht mehr aufnahmefähig.

Allgemein bestehen zu wenig pädagogisch betreute Angebote für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge. Ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen bleibt auch nach der Ankunft in Hamburg obdachlos oder kann nur notdürftig in Billighotels untergebracht werden. Zur Entschärfung der Situation in den Hamburger Problemstadtteilen sind

zudem viele Hotels dort mit einem Belegungsverbot durch die Sozialbehörde versehen worden. Teilweise wird es dadurch extrem schwer, obdachlose Jugendliche unterzubringen. Die einer solchen Sozialisation folgenden Probleme hinsichtlich der Psychosomatik und der Delinquenz liegen auf der Hand.

Da es zusätzlich nicht genug Folgeeinrichtungen für die Erstaufnahme gibt, verbleiben die Minderjährigen oft mehr als ein Jahr in den Institutionen. Hier sollte eigentlich eine erste Orientierung erfolgen, die langfristig angelegte pädagogische Arbeit sollte, wenn sie notwendig ist, in den Jugendwohnungen geleistet werden. In dieser Situation verändert sich die Aufgabe und Struktur der Erstaufnahme, und dies unter Bedingungen, für die sie nicht ausgestattet ist. Bis vor kurzem bestanden einige dieser Einrichtungen nur aus einer Ansammlung von Containern, in denen jeweils zwei Jugendliche "wohnten".

Andere Jugendliche, die vordergründig keinen erzieherischen Bedarf haben, sind in Wohnunterkünften für Erwachsene untergebracht. So kann es sein, daß ein junger Kurde zu zwei alten Bosniern kommt. Spannungen sind dann an der Tagesordnung. Da es auch nicht für alle Flüchtlinge Plätze gibt, erst recht nicht für die illegalen, lassen die einzelnen BewohnerInnen der Wohnunterkünfte auch noch ihre FreundInnen in ihren Zimmern oder Containern schlafen. Sechs Personen in einem Container sind keine Seltenheit. Sie riskieren damit allerdings ihren eigenen Platz, da sie mit diesem Verhalten gegen die jeweilige Hausordnung verstoßen.

Natürlich gehen die jugendlichen Flüchtlinge auch Partnerschaften ein. Nicht nur unbedingt mit PartnerInnen aus ihren Heimatländern, was auch rein rechnerisch kaum möglich ist. Diese Beziehungen unterliegen einem Dauerstreß, denn über ihnen schwebt permanent das Damoklesschwert der Trennung. Das Ausländerrecht ist hier unerbittlich. Wer illegal in die Bundesrepublik eingereist ist, d.h. ohne Visum oder eine andere entsprechende Legitimation, muß Deutschland wieder verlassen, selbst wenn dann anschließend eine Wiedereinreise zum Zweck der Heirat erfolgt.

Abgeschoben in die Heimat - wer kontrolliert die Zustände dort?

Auch minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, selbst wenn sie unter sechzehn Jahren alt sind, werden entsprechend der deutschen Aus-

länder- und Asylgesetzgebung in ihre Heimatländer abgeschoben. Dabei werden die über Fünfzehnjährigen wie Erwachsene behandelt, eine Gesetzesnorm, die es mit dieser Altersgrenze sonst nirgends gibt. Wer fünfzehn Jahre alt oder jünger ist, soll nach der Rückführung entweder seiner Familie, der entsprechenden Behörde oder der hierfür zuständigen Organisation (z.B. dem Roten Halbmond) übergeben werden. Unter Umständen führt dies zu einer so skurrilen Situation, daß ein ausreisewilliger Jugendlicher, der sogar seine Identität mit einer Geburtsurkunde belegen kann und gewillt ist, in seine westafrikanische Heimat zurückzureisen, dieses aufgrund seines Alters nicht darf, denn dort gibt es weder eine Jugendbehörde noch einen Kontakt zu seiner Familie. Sind die Abschiebewege allerdings geebnet, wie bei den Ländern Türkei oder Rumänien, wird durch die Ausländerbehörde ein Ankündigungsfax an die dortige deutsche Botschaft geschickt, damit diese dann vor Ort die entsprechenden Maßnahmen einleitet. Welche diese genau sind, ist nicht immer zu erfahren.

Nur in absoluten Ausnahmefällen haben BetreuerInnen oder AmtsvormünderInnen noch nach der Rückführung Kontakt zu ihren ehemaligen Mündeln. Werden diese bei der Rückkehr schikaniert oder können sie problemlos zu ihren Familien finden? Werden an der Grenze die Wertsachen konfisziert oder landen sie erst einmal prophylaktisch für einige Zeit im Gefängnis, damit ihre Familie sie mit Geld "freikauf"? Sind diese Fakten dem Vormund bekannt, kann er gegebenenfalls rechtliche Schritte gegen eine Abschiebung einleiten.

Leider ist es der Hamburger Jugendbehörde bis heute nicht gelungen, einen eigenen Standpunkt auf der Grundlage einer Inaugenscheinnahme der Situation in den Heimatländern zu entwickeln. So ist es den einzelnen AmtsvormünderInnen selbst überlassen, hier Aktivitäten zu entwickeln, was bei der bestehenden Belastung wohl eher selten vorkommt.

Die äußerst strikte Anwendung des Ausländerrechts in Hamburg, wohl auch durch die angespannte Drogen- und Delinquenzproblematik bedingt, findet ihre Relativierung allerdings in Zeiten erhöhter Sensibilität wie z.B. während des Kirchentages. Zu dieser Zeit fanden keine Abschiebungen statt.

Die West- und Nordafrikaner bleiben meist

Während beispielsweise alle Rumänen aus Hamburg abgeschoben wurden, bleiben die meisten Westafrikaner und fast alle Nordafrikaner in Deutschland. Der in vielen Ländern Westafrikas herrschende Bürgerkrieg oder die teilweise bewußt eingesetzten falschen Identitäten verhindern viele Abschiebungen. Die nordafrikanischen Staaten wie Ägypten oder Algerien stellen praktisch keine Paßersatzpapiere aus. Die Flüchtlinge aus diesen Ländern haben eine sehr hohe Bleibechance. Trotzdem kommt es häufig vor, allerdings nicht bei Jugendlichen, daß die Flüchtlinge für Monate in Abschiebehaft genommen werden.

Letztendlich wird von den deutschen Behörden die lange Aufenthaltsdauer der Immigranten verkannt. Offensichtlich wird immer noch, wohl aus politischen Gründen, nur von einer vorübergehenden Zeit in der Bundesrepublik ausgegangen. Wäre es da nicht viel sinnvoller, die Flüchtlinge mit einem Integrationsprogramm zu empfangen, welches sowohl die Vermittlung der deutschen Sprache, psychosoziale Betreuung wie auch eine Rechtsberatung ohne Zeitzwang beinhaltet? Wenn dann zusätzlich noch die Möglichkeit des Geldverdienens besteht und die Drogengesetzgebung der Realität angepaßt wird, wäre dies nicht nur eine menschliche Geste, sondern wohl auch billiger. Die Betreuten würden ihre Asylsituation realistischer einschätzen und mit einer für sie brauchbaren Ausbildung in die Heimatländer zurückkehren können. Sie würden auch nicht in die Kriminalität abgedrängt. Es ist an der Zeit, einmal all die Kosten der Strafverfolgung und der Justiz den Kosten einer guten Sozialbetreuung und vernünftigen Schulbildung entgegenzustellen. Hier wird ein kurzfristiges Sparkonzept verfolgt, welches langfristig für die Gemeinschaft teurer ist.

Jeder Flüchtling hat seine eigene Geschichte

Unabhängig von der juristischen Beurteilung seines Asylantrages hat doch jeder Flüchtling seine individuellen Gründe, sein Heimatland zu verlassen und sein Heil in der Fremde zu suchen. Die Gründe für die Emigration reichen von simpler, oft bitterer Armut, über die Zerstörung der gesellschaftlichen und familiären Strukturen durch Krieg oder Bürgerkrieg bis hin zu den Gründen, die in Deutschland als Fluchtgründe anerkannt werden. Ältere Söhne werden weggeschickt, damit sie in der Fremde das ökonomische Überleben der Familie

sicherstellen oder damit sie nicht gezwungen werden, als Soldaten an Kämpfen teilnehmen zu müssen. Oft ist es hierfür aber schon zu spät und sie werden als sogenannte Kindersoldaten Zeugen von Brutalität und Mord, wenn sie nicht sogar selbst daran beteiligt waren.

Die in einigen Herkunftsländern zu beobachtenden ökonomischen Umwälzungen haben fast ebenso starke Auswirkungen auf den Aufbau der Gesellschaft wie Gewalteinwirkungen oder Naturkatastrophen. Betroffen von diesen Umstrukturierungen sind die (Groß-)Familien, die auch in den Schwellen- und Herkunftsländern immer weiter zerfallen. Opfer dieses Prozesses sind häufig die Kinder, die dann teilweise als minderjährige unbegleitete Flüchtlinge nach Deutschland kommen.

Trotz allem bleibt die Trennung von der Familie, den FreundInnen, Bekannten, der Heimat. Diese Trennung geschieht oft ungeplant unter den Bedingungen des Krieges und der Not. Sie bedeutet auf alle Fälle den Verlust aller bisher bestehenden (sozialen) Parameter, wobei völlig unklar ist, ob diese Trennung jemals rückgängig gemacht werden kann.

In der Migrationsforschung sind die Folgen einer unfreiwilligen Trennung häufig beschrieben worden. Die Verarbeitung des Fluchtschicksals kann unter den Bedingungen hier kaum erfolgen. Die Flüchtlinge kommen nicht zur Ruhe, und es wird ihnen häufig keine adäquate Hilfe angeboten. Die zu beobachtenden psychosomatischen Störungen reichen bei den minderjährigen Flüchtlingen von einem einfachen Vertrauensverlust in die Umwelt über Kommunikationsstörungen und Drogenabhängigkeit bis hin zur Schizophrenie und zum Selbstmord.

Politische Flüchtlinge können kriminell auffällig werden. Genauso gut können mit einer unredlichen Absicht Eingereiste sich hier sehr positiv entwickeln. Auch in dieser Gruppe der Bevölkerung sind alle Facetten anzutreffen. Den edlen politischen Flüchtling, der sich gut an die Lebensbedingungen in Deutschland anpaßt und nie gegen die deutschen Gesetze verstößt, findet man meines Erachtens wohl eher selten. Auch sind die Entwicklungsmöglichkeiten nur schwer prognostizierbar. Deutlich ist allerdings der direkte Zusammenhang von mangelnder Betreuung und sozialer Auffälligkeit. Nur wenn sich die Intensität und die Qualität der pädagogischen Angebote steigert, wird es möglich sein, die minderjährigen Flüchtlinge besser zu integrieren.

Lösungsmöglichkeiten

Das Asylverfahren ist, zumindest bei minderjährigen Flüchtlingen, grundsätzlich nicht geeignet, die Fluchtgründe aufzudecken. Die geforderte spontane Darstellung der Fluchtgründe gegenüber einer unbekanntem Amtsperson ist eine unrealistische Erwartung. Viele Fluchterlebnisse werden verdrängt oder verschwiegen, da die Antragsteller eine Weitergabe ihrer Angaben befürchten. Die kognitivsprachliche Ausrichtung der Anhörung ist besonders für Analphabeten eine kaum zu bewältigende Hürde. Der Ausbau der Jugendhilfe anstelle des Asylverfahrens wäre die notwendige Alternative.

Es bleiben mehr Flüchtlinge in Deutschland als erwartet wurde, dem muß die Gesetzessituation angepaßt werden. Die Bundesrepublik ist faktisch ein Einwanderungsland, und gerade für minderjährige Flüchtlinge wird es Zeit, daß die Vorgaben der UN-Kinderkonvention und des Haager Minderjährigen-Schutzabkommens (nämlich die besondere staatliche Fürsorge für die unter achtzehnjährigen Flüchtlinge und die Gleichstellung der Flüchtlingskinder mit den hier beheimateten) realisiert werden.

Auch eine noch so ausgetüftelte Asylgesetzgebung wird eine weitere Immigration nicht verhindern können. Bei momentan ca. 9.000 monatlichen Asylantragsstellungen in Deutschland und bei einer niedrigen Bleibequote von 50 %, sind es immerhin noch 53.000 Menschen, die mit ihren Einzelschicksalen in die Bundesrepublik einreisen und dauerhaft bleiben werden. Diese Menschen brauchen Betreuung und Ausbildung, um nicht von vornherein dazu verurteilt zu sein, zum sozialen Bodensatz zu werden. Politische Lösungen dieses Problems sind überfällig. Einfach die Grenzen abzuschotten und zu sagen, wir wollen zwar die wirtschaftliche Entwicklung in den Dritt-Welt-Staaten und die entsprechenden Vorteile für uns, aber die Menschenrechtssituation in den Herkunftsländern der Flüchtlinge interessiert uns nur am Rande, ist zu einfach und unverantwortlich. Es ist menschlich und auch faktisch nicht möglich, die Einwanderung und deren Folgen über das Asylrecht zu reglementieren und alle diejenigen, die durch das Raster fallen, abzuschieben.

Gleichwohl muß die deutsche Gesellschaft ihre ethischen und demokratischen Werte verteidigen. Die Ausbreitung mafiöser Strukturen beim Menschen- und Drogenhandel muß auf alle Fälle verhindert werden, gerade auch im Interesse der minderjährigen „Frontdea-

ler", die hier einer extremen Ausbeutung unterliegen, die sie einer Kindheit mit einer normalen Sozialisation beraubt.

Der langfristige Aufenthalt gefährdeter Kinder in der Bundesrepublik ist nicht unbedingt das Ziel, welches der Vormund bzw. die Vormünderin anzustreben hat. Seine bzw. ihre Handlungen haben immer das Kindeswohl als Maßstab, und da kann durchaus eine Ausreise wünschenswert sein, um das Kind oder den Jugendlichen vor Schaden hier in Deutschland zu bewahren und wieder der Obhut der eigenen Familie zuzuführen.

Die Eltern der Flüchtlinge wissen häufig nichts über die Lebenssituation ihrer Kinder in Deutschland. Und wenn sie etwas wüßten, hätten sie dann die Chance, sich anders zu entscheiden? Ich hatte einige schriftliche oder fernmündliche Kontakte mit rumänischen und türkischen Eltern. In allen Fällen wurde deutlich, daß die Eltern überhaupt nicht mit der Situation in Deutschland vertraut waren. Aufgrund des für sie nicht vorstellbaren Reichtums dieser Gesellschaft, können sie es nicht verstehen, daß es hier (offenbar gewollt) keine Integrationsangebote für ihre Kinder gibt und sie ggf. sogar derart in kriminellen Strukturen geraten, daß ihnen Gefahr für Leib und Leben droht.

Die Aufgaben der (Amts-)VormünderInnen

VormünderInnen für einen minderjährigen Flüchtling sind diejenigen Personen, die hierfür durch das Vormundschaftsgericht ausgewählt werden. Das Jugendamt (und damit der Staat an sich) wird dann mit der Aufgabe der Vormundschaft betraut, wenn kein geeigneter Einzelvormund zur Verfügung steht. Die einzelnen AmtsvormünderInnen haben die Obliegenheiten übertragen bekommen und können dann fast so arbeiten wie PrivatvormünderInnen, nur daß sie dies hauptamtlich und in viel größerem Umfang machen.

Vormundschaft bedeutet, daß VormünderInnen, ob nun als "Privatvormund" oder als Amtsvormund des Jugendamts, alle Rechte der Eltern haben. Die elterliche Sorge können und müssen sie aber nicht in der ganzen Breite ausüben. Die konkrete Betreuung in den Erstaufnahmeeinrichtungen und den Jugendwohnungen wird durch SozialpädagogInnen und andere entsprechend qualifizierte Menschen (hauptsächlich solche, die die Muttersprachen der Flüchtlinge sprechen) abgedeckt. Sind die minderjährigen Flüchtlinge

obdachlos, in Wohnunterkünften oder Billighotels untergebracht, entfällt die Betreuung mit der Folge einer (möglichen und wahrscheinlichen) Verwahrlosung und entsprechender Mehrarbeit für die VormünderInnen.

Erwerbsarbeit mit jugendlichen Flüchtlingen - Betreuungsarbeit und Produktionsschulidee

Walter Tiede

Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge werden von Seiten der Behörden in Hamburg seit ca. 1989 als Gruppe wahrgenommen. Zu der Zeit wurden ihnen erstmals erzieherische Hilfen zuteil.¹ Neben einigen Iranern und Afghanen stellten junge Kurden aus der Türkei mit ca. 35 Personen den größten Anteil der Personengruppe, die zu diesem Zeitpunkt aus männlichen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren bestand. Im folgenden stieg die Zahl der minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge stark an, und nach dem fehlgeschlagenen Versuch, sie in o.a. Gruppenstärke unter Aufsicht eines Hausmeisters „zu verwahren“, wurden die ersten Jugendlichen z.T. in Jugendwohnungen und Kinderheimen der allgemeinen Jugendhilfe untergebracht. Schnell stellte sich heraus, daß sich eine Integration von Flüchtlingskindern und -jugendlichen in die bestehenden Wohn- und Betreuungsstrukturen als äußerst schwierig erwies. Erstmals wurden sowohl BetreuerInnen als auch die schon dort lebenden deutschen Jugendlichen mit jugendlichen Flüchtlingen konfrontiert. Beide Gruppen waren auf die Unterschiede in den Bereichen Sprache, Verhalten, Ernährung etc. nicht vorbereitet. Fehlende Rechtskenntnisse, Statusprobleme usw. machten den BetreuerInnen besonders zu schaffen. Daraufhin richtete der „Landesbetrieb Erziehung und Berufsbildung“ (LEB)² neue Jugendwohnungen ausschließlich für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge ein. Die Wohnungen umfaßten i.d.R. 4 bis 6 Plätze und waren (der Organisationsform entsprechend in Verbänden) über das ganze Stadtgebiet Hamburgs verteilt.

So entstand auch ein kleines Team von deutschen SozialpädagogInnen und ErzieherInnen, das zunächst acht kurdische Jugendliche in

1 Dies geschah nach §§ 5/6 des damals gültigen Jugendwohlfahrtsgesetzes, welches dem § 34 des aktuellen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) entspricht.

2 Der staatliche Träger LEB ist in Hamburg der größte Anbieter von Jugendhilfemaßnahmen. Kontaktadresse: Averhoffstr. 7, 21085 Hamburg.

zwei Jugendwohnungen betreute. Ich selbst war von Anfang an beteiligt, hatte mich speziell für diese Tätigkeit beworben. Meine Zielvorstellung, eine beschäftigungs- und qualifizierungsbezogene Pädagogik zu entwickeln, stand schon vor der Einstellung fest. Diesen Überlegungen entsprach meine Mehrfachqualifikation als Handwerker und Sozialpädagoge. Teammitglieder, die keine Bereitschaft zeigten, sich auf die neue Zielgruppe der minderjährigen Flüchtlinge einzustellen, verließen das Team nach einiger Zeit. Engagiertes, aktives Personal kam hinzu. Darunter waren auch MitarbeiterInnen mit Doppelqualifikationen und ein ausländischer Kollege, der auf der Stelle als hauswirtschaftliche Fachkraft als Übersetzer zwischen den kurdischen Jugendlichen und den deutschen MitarbeiterInnen fungierte. Der Wechsel des Personals führte zu einer Veränderung des Konzepts, nämlich weg vom konventionellen Jugendwohnungsansatz und hin zu Hilfen zur Verselbständigung mit dem Ziel der Integration und zu einem differenzierten Betreuungsangebot für minderjährige Flüchtlinge. Wir versuchten so als Team eine pädagogische Struktur zu entwickeln, die an der Gesamtbedürfnislage der Jugendlichen orientiert ist. Die für jugendliche Flüchtlinge vorgesehenen Schulformen (Alphabetisierungskurse, Deutschintensivkurse, multinationale Vorbereitungsklassen, Berufsvorbereitungsklassen für AusländerInnen)³ erwiesen sich als ungeeignet. Häufige Ausschlüsse seitens der Schulen bzw. Abbrüche seitens der Jugendlichen bei gleichzeitiger Perspektivlosigkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt waren zu beobachten. Daraufhin beschlossen die besonders interessierten und engagierten MitarbeiterInnen, die nun den neuen Personalstamm bildeten, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Kompetenzen und ihres Theorieverständnisses von Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung im erzieherischen Kontext⁴ einen Werkstattbetrieb „Holz“ zu organisieren. Das Projekt erhielt den Namen KUSHANE, das türkische Wort für Vogelhaus - zum einen als konkreter Bezug zur Vogelhausproduktion, zum anderen als symbolische Anspielung auf das Projektziel.⁵

3 Siehe hierzu den Beitrag von Dirk Plickat in diesem Band., S. 74 ff.

4 Hierzu z.B. Lompscher/ Kossakowski 1982

5 Kontakt: Berufsbildungswerkstatt KUSHANE, Tel. 040-737 2125, Fax: 040-737 2136.

Zunächst wurden Gespräche mit VertreterInnen der LEB-Geschäftsführung geführt. Dabei wurden einige BündnispartnerInnen gewonnen, und mit ihrer Unterstützung gelang es schließlich, eine eigene, damals leerstehende Werkstatt zur vorübergehenden Nutzung überlassen zu bekommen. Die Ausstattung und Einrichtung der Werkstatt sowie die Beschaffung von Material geschah fast ausschließlich auf Spendenbasis. Obwohl die Teilnahme für die Jugendlichen freiwillig war, konnten zunächst alle dank ihrer Neugier einbezogen werden. Neben der Alltags-Betreuungsarbeit (Begleitung im Asylverfahren, Hilfestellungen in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Hygiene, Freizeit etc.) gehörte nun die Arbeit in der Holzwerkstatt zum Betreuungsangebot. Es wurde damit begonnen, verschiedene Nistkästen und Futterhäuser zu produzieren. Der dafür benötigte Rohstoff war Abfallholz; die Produkte sollten dem Umwelt- und Naturschutz zugeführt werden. AbnehmerInnen waren Kleingartenvereine, Gartenbauabteilungen der Bezirksämter, Friedhöfe, Parkverwaltungen, Öko-Läden und -Betriebe. Es wurden Verkaufsfahrten ins Hamburger Umland und Flohmarktstände organisiert. Eine regelrechte Vermarktungsstruktur mußte aufgebaut werden. So gelang es, einige tausend Nist- und Futterkästen zu verkaufen.

Die erwirtschafteten Mittel wurden einerseits zur weiteren Material- bzw. Werkzeugbeschaffung eingesetzt, andererseits wurden die Gewinne an die Jugendlichen als Stundenlöhne ausgezahlt. Für die Jugendlichen konnte damit eine länger anhaltende Motivation in Verbindung mit einer erheblichen Verbesserung ihrer materiellen Situation erreicht werden. Da in den Werkstattträumen auch eine Küche vorhanden war, wurde außerdem täglich zusammen gegessen. Dies war für einige Jugendliche der Hauptgrund, sich auf diese Betreuungsform einzulassen. Nach und nach entwickelte sich die Werkstatt immer mehr zum Zentrum des gesamten Betreuungsumfangs. Alles Notwendige wurde von dort aus organisiert, alle pädagogisch-organisatorischen Einzel- und Gruppengespräche mit den Jugendlichen, Aufnahmegespräche, Gespräche mit VormünderInnen etc. fanden dort statt.

Die Verschlechterung der Personalausstattung und der Personalabzug für den Vertretungs- und Krankheitsfall in andere Jugendwohnungen usw. führten häufig dazu, daß die Produktion zusammenbrach. Es konnten daher nicht mehr so viele Produkte hergestellt

werden, wie erforderlich gewesen wären, um einen Stundenlohn in der Höhe zu garantieren, der die Jugendlichen auch soweit motiviert hätte, kontinuierlich zu kommen und zu arbeiten. Eine wöchentliche Arbeitszeit von 8 bis 10 Stunden bei einem Stundenlohn von ca. 3 DM bot ihnen auf Dauer nicht ausreichend Anlaß zur regelmäßigen Teilnahme. Gleichzeitig entstand zu viel Raum, in dem die Jugendlichen sich selbst überlassen waren.

Dies führte bei einigen Jugendlichen dazu, daß ihre anfängliche Begeisterung nachließ und eine erneute Orientierung dorthin einsetzte, wo mit weniger Aufwand erheblich mehr Geld zu verdienen war: in die Dealer-Szene. Einigen Teilnehmern waren die Anforderungen, die das Personal an ihren persönlichen Einsatz bezüglich Verbindlichkeit, Kontinuität, Motivation stellte, zu hoch. Andere Jugendliche sowie BesucherInnen der Jugendwohnungen benutzten die Strukturen und Räumlichkeiten zur Tarnung von Drogengeschäften. Da sie damit auch nach ihrem Verständnis gegen die zuvor gemeinsam mit den BetreuerInnen fixierte Betreuungsvereinbarung verstießen, wurden sie - z.T. ohne Widerspruch - aus der Maßnahme entlassen. In der Regel suchten ihre VormünderInnen dann einen neuen Unterbringungsplatz für sie, und sie verloren so die privilegierte Betreuungsform.

Wir konnten jedoch feststellen, daß immer, wenn durch Arbeitsinsätze (Durchführung von Umzügen, Aufräum- und Entrümpelungsarbeiten, Wohnungsrenovierungen usw.) der Stundenlohn für die Jugendlichen auf ca. 5 DM erhöht werden konnte, eine durchgehend regelmäßige Teilnahme zu erreichen war. Wurde auch noch die wöchentliche Arbeitszeit auf über 20 Stunden erhöht, war die Mitarbeit der Jugendlichen sicher. Sie kamen selbständig zu jedem verabredeten Zeitpunkt und Ort. Das Klima zwischen den BetreuerInnen und den Jugendlichen wurde entspannter, die Betreuung in den Wohnungen war wesentlich leichter. Z.B. konnten dort als „Besucher“ lebende Verwandte oder Freunde der Jugendlichen, die selbst meist wegen Dealens aus anderen Jugendwohnungen „rausgeflogen“ waren und die die Jugendlichen unseres Projekts häufig von ihrem Rhythmus als Arbeiter abhielten, verdrängt werden.

Es gelang, ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen herzustellen, das den BetreuerInnen erstmals erlaubte, intensiver und

detaillierter etwas über die Fluchtgründe der Jugendlichen (Verfolgung, Hunger und Krieg) zu erfahren. Mit jedem Schritt, mit dem die Jugendlichen sich öffneten, konnten die MitarbeiterInnen nachhaken und so u.a. zur Verarbeitung der erlebten Verfolgungssituation und Fluchterfahrung sowie der Wahrnehmung ihrer gegenwärtigen Lebenssituation beitragen.

Der so für die MitarbeiterInnen erstmals offenkundige Erfolg ihres Ansatzes beflügelte sie, die Handlungsspielräume und Grenzen ihrer Expansionsmöglichkeiten weiter auszuloten. Die nächsten Ziele bestanden darin, langfristige Zusagen für die Räumlichkeiten zu erhalten, einen festen Etat einzurichten, die Standard-Personalausstattung dem Betreuungsschlüssel vergleichbarer Jugendwohnungen im LEB anzugleichen und Vertretung von Personal lediglich untereinander durchzusetzen. Eine geringe Platzausweitung und die notwendige Autonomie in der Organisationsstruktur konnten leider nur bedingt erreicht werden. Mit den "BündnispartnerInnen" im LEB gelang es nach einiger Zeit, einen Weg zu finden, der nicht nur unseren nächsten Zielen entsprach, sondern auch noch das Ergebnis beinhaltete, den Jugendlichen einen regelmäßigen Lohn zu zahlen, der netto etwa dem Betrag, der aus der Produktion erwirtschaftet wurde, entsprach. Bei gleichzeitiger Ausweitung der wöchentlichen Arbeitszeit auf 35 Stunden konnte eine erhebliche materielle Verbesserung für die Jugendlichen erreicht werden. Der Zwang, produktionsabhängig zu arbeiten, entfiel, trotzdem wurde die Produktionsorientierung im Projektkonzept beibehalten. Allerdings konnten nun mehr handwerklich-praktische Grundlagen vermittelt werden als bisher, weitere Gewerke eingerichtet werden (Textil, Fahrrad) sowie ein Schulunterricht aufgebaut werden, der sowohl Deutschkenntnisse als auch allgemein erforderliche Kompetenzen, über die AusländerInnen in Hamburg verfügen sollten, vermittelte. Unterrichtsinhalt war z.B. in bezug auf die Arbeit die Benennung von Werkzeugen und Materialien, in bezug auf die Mobilität der Jugendlichen das Lesen von Straßen- und Hinweisschildern, das Entschlüsseln von Stadt- und Verkehrsplänen sowie das Entwickeln von Fragestellungen, um ÄrztInnen, RechtsanwältInnen, Behörden und andere Einrichtungen aufzusuchen. Eine Begleitung der Jugendlichen zu solchen Terminen durch die BetreuerInnen wurde dadurch oft überflüssig. Ihre Mobilität und Selbstsicherheit erhöhte sich deutlich.

Der Weg zu dieser positiven Entwicklung führte über die Mitnutzung von vakanten "Berufsvorbereitungsplätzen mit Arbeitsvergütung", einem Jugendhilfeangebot, das in Hamburg schon einige Zeit gemacht wurde. Dieses Angebot war ursprünglich für nicht- bzw. noch nicht in Arbeit oder Ausbildung zu vermittelnde deutsche Jugendliche eingerichtet worden. Damit sollten erforderliche „Arbeitstugenden“ vermittelt werden. Allerdings war dieses Jugendhilfeangebot für viele deutsche Jugendliche nicht besonders attraktiv.⁶ Durch die geringe Auslastung der Plätze und die besonders hohe Fluktuation konnten einige Plätze für die Arbeit mit minderjährigen Flüchtlingen umgewidmet werden. Mit der neuen Struktur ab 1991 wurde die Werkstatt auch eine anerkannte Berufsvorbereitungseinrichtung, was eine Reihe von formalen Veränderungen mit sich brachte. Da hier minderjährige Flüchtlinge, also Asylbewerber, in einem Beschäftigungsverhältnis (mit Lohnsteuerkarte, gesetzlicher Kranken-, Renten- und Arbeitslosenversicherung) standen, wurde das Arbeitsförderungsgesetz bzw. die Arbeitserlaubnisverordnung berührt. Das Arbeitsamt Hamburg setzte nach einer Absprache mit dem LEB das Beschäftigungsverbot unserer Teilnehmer für die Dauer der Maßnahme in der Einrichtung aus.⁷

Die personelle, materielle und strukturelle Ausstattung der Einrichtung blieb im Wesentlichen bis heute gleich. Zur fachlichen Unterstützung kam eine Tischlermeisterin zum Team hinzu, bei gleichzeitiger Platzenerweiterung auf 15 Plätze ausschließlich im Werkstattbereich. Durch die Zusammenarbeit mit Erstversorgungseinrichtungen und Jugend-

6 Die Gründe für die fehlende Attraktivität waren vielfältig: Die Maßnahmen waren nicht abschlussorientiert. Statt tariflicher Bezahlung bestand weiterhin die Abhängigkeit von Hilfen zum Lebensunterhalt, wobei die Einkommen auf die Leistungen angerechnet wurden. Es gab keine anschließende Vermittlung auf Arbeits- oder Ausbildungsplätze. Die Arbeitszeit wurde gegenüber dem Arbeitsamt nicht angerechnet, wodurch keine Grundlage zur Finanzierung von anschließenden Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder Umschulungen geschaffen wurde. Eine große Rolle spielte sicherlich auch die geringe Flexibilität seitens der durchführenden Werkstätten, sich auf die Ausgangslagen der TeilnehmerInnen z.B. bezüglich Arbeitszeiten und Anforderungen einzustellen.

7 Dies geschah entsprechend § 9 Nr.1 Arbeitserlaubnisverordnung in Verbindung mit § 5 Absatz 1 Nr. 1 Betriebsverfassungsgesetz, wonach Jugendlichen und jungen erwachsenen AusländerInnen zu nichterwerbstätigen und ausschließlich erzieherischen Zwecken unter Jugendhilfegesichtspunkten die Arbeitsaufnahme ohne Arbeitserlaubnis gestattet wird.

wohnungen für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge wurden weitere Teilnehmer in unsere Betreuungsstruktur mit einbezogen. Da diese Jugendlichen keine BetreuerInnen „mitbrachten“, wurde die Einrichtung mit geringen zusätzlichen Honorarmitteln ausgestattet. In Kooperation mit einer Schule stand außerdem an einem Wochentag für sechs Stunden ein Lehrer zur Verfügung, der einen Deutschkurs durchführte.

Problembereiche und Perspektiven

Beinahe alle Probleme ergeben sich aus der Tatsache, daß der Arbeitsansatz von KUSHANE, die gesamte Bedürfnislage der Jugendlichen umfassend und zentral zu analysieren sowie sozial- und berufspädagogisch aufzuarbeiten, nicht dem "pädagogischen Zeitgeist" nach Partikularisierung und Dezentralisierung folgt. Die Trennung und Splittung von Lebens- und Lernfeldern sowohl in räumlicher wie auch in zeitlicher Dimension ist ein bundesweites Phänomen, das in Hamburg in den Bereichen Bildung und Jugendhilfe zum Leitprinzip erhoben wurde. Die GestalterInnen der erzieherischen Hilfen in Hamburg negieren hartnäckig die Tatsache, daß minderjährige Flüchtlinge kein "Integrationsobjekt" sind. Unumstritten ist, daß Hilfen zur Erziehung in Hamburg in der allgemeinen Tendenz richtig angelegt sind, da es ihr Ziel ist, junge Menschen an der Gesamtheit der gesellschaftlichen Erscheinungsformen partizipieren zu lassen zur Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Beim Personenkreis der minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge, die aufgrund ihres Status als AsylbewerberInnen kaum Chancen auf Anerkennung, Verbleib und Orientierung in Deutschland haben, die in anderen sozialen und kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als deutsche Jugendliche, die sich auch hier ausgegrenzt, isoliert und verfolgt fühlen bzw. sind, muß die generelle Linie verlassen werden zu Gunsten von differenzierten Angeboten, wie dies schon im Bereich der Betreuung von drogenabhängigen Kindern und Jugendlichen, bei feministisch orientierter Mädchenarbeit und bei Crash-kids⁸ geschehen ist. Erst durch diese differenzierten Angebote

8 Crash-kids sind Kinder und Jugendliche, die z.T. wiederholt mit gestohlenen Autos ohne Fahrerlaubnis fahren und sich dabei manchmal „Rennen“ mit der Polizei liefern.

kann Chancengleichheit für alle Jugendlichen in dieser Gesellschaft erreicht werden.

Ein konkretes Beispiel für Probleme der Arbeit ist die Regionalisierung. Darunter ist zu verstehen, daß die einzelnen Jugendwohnungen, die ursprünglich über eine zentrale Vermittlungsstelle im Amt für Jugend Jugendliche aus dem gesamten Stadtgebiet Hamburgs aufnehmen konnten, in Zukunft voraussichtlich gehalten sind, nur Jugendliche „vor Ort“, d.h. aus einem bestimmten Verwaltungs-, Wohn- und Anbindungsbezirk, aufzunehmen. Da die minderjährigen Flüchtlinge jedoch nicht aus Stadtteilbezügen, in denen sie aufgewachsen sind, ihren Weg in die Jugendhilfe finden, sondern erst kurz in Hamburg leben, macht es keinen Sinn, unsere Einrichtung ebenfalls zu regionalisieren. Dies ist aber bereits entschieden und z.T. auch umgesetzt worden. Es hat eine organisatorische und regionalorientierte Standortfestlegung gegeben, die die Überregionalität ausschließt. Fazit: KUSHANE braucht den Status einer selbständigen Einrichtung, die unabhängig von einer Regionalisierung existiert.

Ein weiteres Problem betrifft die Leitung und Führung der Einrichtung. Ohne formelle Leitung vor Ort sind wir innerhalb der behördlichen Hierarchie mit einer Dienst-, Arbeits- und Fachaufsicht versehen, die nur einen sehr geringen Einblick in die konkrete Arbeit hat und von daher Entscheidungen ohne direkte Berührung trifft. Bei der bisherigen Form der Einbindung in einen auf regionaler Ebene agierenden Jugendhilfeverbund, der u.a. die Leitung von Kinderhäusern, sozialpädagogischer Familienhilfe und allgemeinen Jugendwohnungen innehat, beschränkt sich die formelle Leitungstätigkeit auf ca. zwei Stunden Visite monatlich im Team. Somit wird sowohl die hierarchische Vertretung als auch die Außenvertretung nicht in dem Maße wahrgenommen, wie dies eine direkte, mit Kompetenzen ausgestattete Leitung vor Ort tun könnte. Gäbe es eine Leitung vor Ort, wäre auch das Problem der Übernahme der anfallenden Koordinationsaufgaben mit verbindlichem Charakter gelöst. Bisher wurden nur Leitungssegmente mit den entsprechenden Handlungsnotwendigkeiten "nach unten" delegiert, durch eine Leitung vor Ort wären dagegen auch Entscheidungskompetenzen "nach unten" verlagert. Fazit: KUSHANE braucht eine Organisationsstruktur, in der wir vor Ort autonom in demokratischer, konsensorientierter Form

eine Entscheidungsfindung vornehmen können, die auch auf dieser unteren Ebene eine allgemeine Verbindlichkeit haben. Die Voraussetzung hierfür ist ebenfalls eine Herauslösung aus den bestehenden Jugendhilfeverbandsstrukturen.

Ein weiteres Indiz für die Aufsplittung in verschiedene Zuständigkeits- und Verantwortungssektionen nach Kostengesichtspunkten ist die sogenannte „Regelvermutung“. Diese besteht seit ca. drei Jahren und ist im Alltag in bezug auf Abbau von Rechten der minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge von Bedeutung. In Hamburg betrifft diese Regelung ca. 2000 Jugendliche, die älter als 15 Jahren sind. Gemäß Ausländergesetz (§68) und Asylverfahrensgesetz (§12) werden sie erwachsenen AsylbewerberInnen gleichgestellt und dadurch den zuständigen Stellen in der Jugendhilfe sowie den MitarbeiterInnen in den Betreuungseinrichtungen⁹ gar nicht erst bekannt. Eine Gewöhnung der beteiligten Stellen an diese Regelung ist inzwischen eingetreten, obwohl damit gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und das Haager Minderjährigen-Schutzabkommen, das alle Jugendlichen in die jeweilige Jugendhilfegesetzgebung des Landes eingliedert, verstoßen wird. Es handelt sich hier um einen gravierenden Einschnitt in die Zuständigkeit, bei dem in Absprache zweier Behörden (der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales) den minderjährigen Flüchtlingen ab dem 16. Lebensjahr - bei erstmaliger Altersfeststellung durch die Ausländerabteilung der Innenbehörde - in der Regel kein "erzieherischer Bedarf" mehr zugebilligt wird. Insofern fällt die Zuständigkeit für diese Jugendlichen nicht mehr in den Bereich der Jugendhilfe, sondern in den Bereich der Sozialhilfe. Dies hat für unsere Einrichtung insofern Relevanz, als nur noch Jugendliche aufgenommen werden können, die 14 bzw. 15 Jahre alt sind. Denn Kinder (unter 14 Jahren) werden i.d.R. noch nicht in Jugendwohnungen betreut, und über 15-jährige dürfen nicht mehr aufgenommen werden. Fazit: KUSHANE braucht ein Aufnahmeverfahren, das sich entsprechend dem Kinder- und Jugendhilfegesetz am Bedarf der einzelnen

⁹ Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) gibt es folgende Betreuungsformen: nach § 30 KJHG bezirkliche Jugendwohnungen mit 8 Jugendlichen und einem bzw. einer Betreuer/in und nach § 34 KJHG Wohnungen, in denen jeweils 2 bis 3 Jugendlichen ein/e Betreuer/in zur Verfügung steht.

Jugendlichen orientiert und nicht an einer willkürlichen Alterseinschätzung der Behörden.

Neben den Konfliktlinien auf administrativer Seite kommt hinsichtlich der hierarchischen Dienststrukturen eine hauseigene hinzu. Die selbsterarbeitete Betreuungsstruktur steht nach wie vor auf sehr wackeligen Beinen. Auch wenn in der Zwischenzeit unsere anfänglichen BündnispartnerInnen aus der LEB-Geschäftsführungsebene ausgeschieden sind, so ist es uns doch nach langer Zeit wieder gelungen, die Leitungsebene des LEB so zu sensibilisieren, daß ein Vertrauen entwickelt wurde, welches zu einer erheblichen Konsolidierung unserer Arbeit beiträgt. Damit steigt auch die Identifikation der Geschäftsleitung mit unserer Arbeit, so daß die Förderung unserer Strukturen in materieller und personeller Weise fortgeschrieben wird. Die Zuständigkeit ist formal auf zwei Einrichtungen verteilt. Der Dienst- und Fachaufsicht über die MitarbeiterInnen bezüglich der Betreuung im Wohnraum nach § 34 KJHG steht die Zuständigkeit über den Arbeitsbereich in den Werkstätten gegenüber. Letztere ist in den Sektor der Jugendberufshilfe des LEB eingebunden. Da von dort kein Personal eingesetzt ist, erstreckt sich die Leitungsebene auf die Mittelbewirtschaftung der Werkstätten sowie die Löhne der Jugendlichen. Beide zuständigen Einrichtungen finden ihre Arbeitsinhalte bzw. Ziele in unserer Struktur nicht wieder und umgekehrt - wie oben beschrieben. Vielmehr wirkt KUSHANE in ihrer Struktur als kontraproduktiver Störfaktor.

Eine konkrete begleitende und fördernde Leitungsebene wird also de facto nicht wahrgenommen. Wir fühlen uns häufig alleingelassen und sind verunsichert und irritiert, wenn eigene Initiativen nach außen hin erforderlich ist, nach innen aber nicht mitgetragen werden. Im Team stellt sich das Gefühl der absichtlichen Blockade ein und schlägt auf die Motivation durch. Lange hat uns der LEB das Gefühl vermittelt, nur halbherzig geduldet zu sein, mit dem bitteren Nachgeschmack, eine funktionalisierte, für alle verfügbare, abhängige, disponible Masse zu sein. Das heißt auch, daß die Einrichtung zukünftig für andere Zwecke genutzt bzw. ohne größere Widerstände auch aufgelöst werden könnte.

Seit März 1995 ist jedoch in dieser Hinsicht eine bedeutsame Veränderung eingetreten. Durch die Standortveränderung von Ham-

burg-Wilhelmsburg nach Hamburg-Bergedorf/Tatenberg, im Zusammenhang mit der schon erwähnten Regionalisierung, konnte das Betreuungskonzept der Einrichtung maximiert werden. Es steht nunmehr ein Haus ganz allein für unsere Zwecke zur Verfügung: eine ehemalige Dorfschule mit ausreichend Platz für die Jugendlichen zum Wohnen und Arbeiten unter einem Dach. Vorher lebten die von uns betreuten Jugendlichen in Jugendwohnungen über mehrere Stadtteile verteilt. Die Werkstatt mußte von allen extra aufgesucht werden. Mit dem Umzug sind die Wege viel kürzer geworden, die Betreuung ist noch intensiver, die Organisationsform zentral. Das Haus wurde durch den LEB ausschließlich für unseren Betreuungsansatz mit erheblichem Mitteleinsatz erworben und umgebaut. Dabei konnten alle unsere Vorstellungen bezüglich der baulichen Veränderung, der Ausstattung und Nutzung berücksichtigt werden. Gleichzeitig konnte das Gebäude durch den Arbeitseinsatz der MitarbeiterInnen und Jugendlichen erheblich kostengünstiger instandgesetzt werden als üblich. Setzt man einen BauhelferInnenlohn für die erbrachten Tätigkeiten an, dann wurden bisher ca. 200.000 DM an Eigenleistung erbracht. Hierdurch konnten wir unseren UnterstützerInnen und der Öffentlichkeit gegenüber abermals beweisen, daß wir unsere Arbeit mit einem hohen Maß an Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit durchführen. Gleichzeitig wurde damit auch die Einbindungs- und Motivationsmöglichkeit der Jugendlichen verdeutlicht. Es wurde gezeigt, daß Asylsuchende selbst zu ihrem Lebensunterhalt beitragen können und wollen. Sie bringen dazu eine hohe Bereitschaft mit, werden jedoch meist aufgrund staatlicher Restriktionen von Erwerbsarbeit ausgeschlossen.

Die Jugendlichen selbst profitieren durch die Umstrukturierung unmittelbar im Sinne einer materiellen Verbesserung. Mit dem selbst erarbeiteten Lohn können sie z.B. auch einen Teil der von ihnen für die und auf der Flucht bezahlten Gelder zurückzahlen sowie ihre Familien im Herkunftsland finanziell unterstützen. Somit erfüllen sie z.T. die unter diesem Aspekt in sie gesetzten Erwartungen und sind gleichzeitig von dem Zwang befreit, das Geld aus delinquenten Quellen oder „Grauzonen“ zu erwerben. Der mit dem Umzug verbundene Umbruch war dagegen für sie eher zweitrangig, ebenso wie die jeweilige Tätigkeit, die sie in der Produktionsschule ausüben. Werden Arbeiten mit einem hohen Qualitätsanspruch gefertigt, ist der

Umgangston eher autoritär, klar und verbindlich. Über angenommene Aufträge und die damit verbundenen Vorgaben z.B. bezogen auf Form, Menge, Farbe, Lieferlisten usw. läßt sich nicht diskutieren. Der Spielraum ist dabei für alle Teilnehmer und AnleiterInnen oft sehr eng. Realistische Arbeitserfordernisse prägen die Abläufe.

Das gestiegene Ansehen unserer Arbeit konsolidiert somit natürlich auch gleichzeitig unsere Erscheinungsform und ermöglicht eine positive Perspektive hinsichtlich ihrer weiteren Existenz. Verbunden damit ist jedoch die Notwendigkeit, daß die Funktionsfähigkeit von KUSHANE permanent nachgewiesen und die Qualität des Projekts nach innen und außen dargestellt wird. Solange der LEB dieses Betreuungsangebot als eines seiner „Glanzstücke“ vorzeigen kann, ist er bereit, sich von KUSHANE hin und wieder etwas abringen zu lassen. KUSHANE mit seinen bescheidenen 15 Plätzen kann als privilegierte Einrichtung gelten, weil es sich dabei bundesweit um ein einmaliges Angebot handelt, in dem junge Flüchtlinge in einem Beschäftigungsverhältnis mit Lohnsteuerkarte und Sozialversicherung tätig sind, vergleichbar mit ArbeiterInnen im öffentlichen Dienst, allerdings ohne schriftlichen Vertrag. Ein solches Projekt wäre heute vermutlich nicht mehr so "einfach" zu wiederholen. Trotzdem bleibt es wünschenswert, daß es mehr Projekte, die sich so oder nach ähnlichen Prämissen entwickeln, gäbe. Vielleicht gibt es hier oder dort MitarbeiterInnen, die ähnliche Visionen haben und diese auch umsetzen möchten. Dazu werden im folgenden einige Überlegungen ausgeführt, die sich an die Kriterien der Produktionsschule anlehnen.

Der Produktionsschulaspunkt

Der Produktionsschulgedanke stellt eine Wiederaufnahme und Erweiterung pädagogischer Konzepte von A.S. Makarenko, Heinrich Vogeler, Pestalozzi u.a. dar.¹⁰

In der Produktionsschule wird mittels des konkreten Lernens am und durch das Produkt versucht, die Trennlinie von Identifikationsdefiziten und -hemmnissen aufzuheben. Insbesondere gilt dies vor dem Hintergrund der Werteschaffung an der Produkterstellung hinsichtlich seines "Marktwertes". Indem ein Produkt hergestellt oder eine Dienst-

10 Vgl. Makarenko 1976 und Vogeler 1989

leistung erbracht wird, haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, selbst eine Bewertung ihrer Arbeit über das Produkt bzw. die Dienstleistung und ihren „Marktwert“ vorzunehmen. Gleichzeitig soll der pädagogische Ansatz bei Berücksichtigung der Einbeziehung der „ProduzentInnen“, in diesem Fall der minderjährigen Flüchtlinge, bezüglich der Produktauswahl, der zu erbringenden Dienstleistung, der Materialbeschaffung, der Produktions-, Personal- und Vermarktungsplanung dazu führen, den Entfremdungscharakter der Arbeit darzustellen und ihn an dieser Stelle zu überwinden. Dazu zählt auch die Einbeziehung der ProduzentInnen bei der Entscheidung über den Einsatz der Erlöse, die eventuell entstehen. Somit bleibt der Einfluß auf den Regellohn in der ausschließlichen Verfügungsgewalt der EmpfängerInnen. Findet jedoch neben der Betreuung im konkreten Arbeitsbereich auch eine Betreuung über andere bzw. weitergehende Bereiche statt, z.B. Betreuung zur Verselbständigung, sollte gemeinsam mit den einzelnen Jugendlichen ein Plan entwickelt werden, wie die regelmäßigen "Einkünfte" zielgerichtet zum persönlichen Nutzen und Gebrauch eingesetzt bzw. ausgegeben werden können. Die Lohnhöhe ist wiederum abhängig von unterschiedlichsten Faktoren: dem Einbringungsvermögen¹¹ (eben nicht dem Leistungsvermögen) der ProduzentInnen, der Auftragslage, dem Markt, dem Know-how der Produktionsmöglichkeiten, der strukturellen Eingebundenheit, dem solidarischen Zusammenwirken usw.

Die Produktionsschule selbst sollte als Einrichtung institutionalisiert sein. Entweder ist sie als Bestandteil in homogener Trägerschaft autonom-existent oder z.B. in betrieblicher, überbetrieblicher oder außerbetrieblicher Existenz und Anbindung. Ihr Bestand kann nicht ausschließlich aus eigenen Wirtschaftserträgen reguliert werden. Je nach Größe der Einrichtung können Umsatzgrößenordnungen bis zu

11 Das Einbringungsvermögen ist das Vermögen, welches die TeilnehmerInnen augenblicklich und individuell an Kompetenzen einsetzen können. Diese Kompetenzen sollen kontinuierlich gefördert und erweitert werden. Ziel ist die Verallgemeinerung, die Übertragung von neu erworbenen Handlungsmöglichkeiten auf die nächste Stufe, in einem komplexen Aneignungsverfahren. Die Kompetenzerweiterung soll sowohl nah als auch fern der Lerninhalte angewendet werden können. Sie dient der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Eine Bewertung der Arbeit über den Lohn ausschließlich am Leistungsvermögen der TeilnehmerInnen trennt die Kompetenzen vom Individuum ab. Der Mensch als solcher tritt hinter seine Verwendbarkeit, seine Nutzbarmachung zurück.

ca. 35 % als Eigenleistung in die Finanzierung einfließen. Dabei ist zu beachten, daß in der Produktionsschule nicht alle TeilnehmerInnen ausschließlich mit einem Produkt oder einer Dienstleistung befaßt sind, die auch einer unmittelbaren ökonomischen Verwertung (Verkauf oder Inrechnungstellung) zugeführt werden können. Es müssen den TeilnehmerInnen zunächst unterschiedliche Kompetenzen vermittelt werden, die die Voraussetzung für die Vermarktung darstellen. Allerdings müssen diese zu vermittelnden Kompetenzen in einem direkten Zusammenhang mit den eigentlichen Zielvorstellungen der Produktion korrespondieren. Dies kann in verschiedenen Formen stattfinden: z.B. als Projektarbeit, in die alle Bereiche eines Arbeitsauftrages von der Theorievermittlung über Planung, Beschaffung der Materialien, Anwendung der Werkzeuge und Maschinen, Einsatz des organisatorischen und personellen Know-hows bis hin zur Vermarktung integriert sind, oder durch die Bildung von Kleingruppen, deren Gruppenmitglieder in unmittelbarer Nähe des Produktionsablaufes Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, ohne verantwortlich in Produktionsabläufe einzugreifen, und anschließend „nahtlos“ in einen solchen Bereich eingegliedert werden können. Das schnell anzustrebende Ziel in jeder Phase der Kompetenzerweiterung ist, diese einerseits über die Anwendung im Realzusammenhang den TeilnehmerInnen transparent und andererseits der Einrichtung gegenüber "nutzbar" zu machen.

Stellt sich bei den TeilnehmerInnen eine deutlich erkennbare, komplexe Kompetenzerweiterung ein, die sie befähigt, ihre soziale und materielle Basis in gesicherter Form auch außerhalb der Produktionsschulstrukturen auf Dauer zu finden, und ist ihre Persönlichkeitsentwicklung soweit gefestigt, daß ihnen dies auch zugemutet werden kann, ist das Ziel der Förderung erreicht und die TeilnehmerInnen können die Einrichtung verlassen. Nicht nur das sich möglicherweise anschließende Arbeitsverhältnis ist ein Ziel, sondern auch die jeweilige individuelle Lebensplanung in bezug auf eine berufliche Perspektive. Dazu kann der Wechsel zu einer weiterführenden Schule zum Erlangen eines Schulabschlusses ebenso zählen wie der Eintritt in eine berufsqualifizierende Maßnahme oder Ausbildung.

In der Produktionsschule selbst soll neben dem Erwerb fachpraktischer Kompetenzen ein breit gefächertes Theorieangebot gemacht werden. Alle allgemeinbildenden sowie nach der fachlichen Ausrich-

tung erforderlichen theoretischen Grundlagen sollen über einen interdisziplinären Unterricht vermittelt werden. Dem Erwerb der deutschen Sprache kommt bei der Zielgruppe der Flüchtlingsjugendlichen eine hohe Bedeutung zu. Da die gesamte Projektarbeit in einzelnen Lernphasen verlaufen sollte, ist der Unterricht vom Lernstoff her so zu gestalten, daß nach entsprechenden Zwischenschritten auch ein Schulabschluß erworben werden kann. Sinnvoll ist, Teilqualifikationen in die Produktionsschulstrukturen einzugliedern. D.h.: Einzelqualifikationen aus zusammenhängenden Berufsbildern werden separat ausgewiesen und entsprechend dem Berufsbildungsgesetz geprüft. Dadurch wird schon innerhalb der Produktionsschulförderung ein Segment aus der Berufsbildung erworben, z.B. MaschinenbedienerIn (Holz, Metall, Textil), LandwirtschaftshelferIn, KranbedienerIn, StaplerfahrerIn, KüchenhelferIn, GebäudereinigerIn, ÄnderungsschneiderIn, TextilpflegerIn, SanitätshelferIn, VerkäuferIn, kaufmännische Betriebsführung oder Lagerhaltung. Diese Qualifikation erleichtert somit auch die Eingliederung in die Arbeitswelt bzw. die Integration in die gewünschte Lebensweltorientierung/ -perspektive.

Wie beginnen ?

Am Anfang aller Planung sollte man einige Überlegungen anstellen, die auf die eigenen persönlichen Möglichkeiten ausgerichtet sind. Dazu zählt die eigene "Karriereplanung" ebenso wie die Selbsteinschätzung in bezug auf verbindliche Belastungs- und Konfliktbereitschaft. Wer in einem halben Jahr umzieht oder den Arbeitsplatz wechselt, wer sich nicht darüber im Klaren ist, daß die Initiierung neuer Arbeitsformen und Strukturen nicht nur neue FreundInnen und BündnispartnerInnen schafft, sondern auch zu einer erheblichen Mehrarbeit führt, der sollte sich im eigenen und dem Interesse seines Klientels ernsthaft fragen, ob er seine Kräfte nicht anderweitig einsetzt.

Es ist wichtig, diese Einschätzung an den Anfang zu stellen, da es allzu häufig vorkommt, daß innovative Ansätze daran scheitern, daß sie zu wenig rational bewertet werden, sondern aus einer emotionalen Stimmung heraus entstehen, die letztendlich dazu führt, daß der bzw. die InitiatorIn in vollständiger Frustration "das Handtuch schmeißt". Aber bitte nicht den Mut verlieren und ruhig mal etwas riskieren!

Wer sich genügend Ehrgeiz und Durchsetzungsvermögen zutraut, der sollte unbedingt ausloten, wie weit er konkrete Veränderungen in seinem unmittelbaren Arbeitsfeld bewirken kann. Schritt für Schritt muß nun der Versuch unternommen werden, die von außen gesteckte Grenzlinie zu erweitern. In dieser Phase ist man häufig noch allein, obwohl es um einen herum einige andere KollegInnen gibt, die einen in seinem neuen Verhalten beobachten und kritisch würdigen. Ist man ernsthaft bei der Sache, dann wird einem schnell ein professioneller Respekt gezollt. Dies ist die Zeit, um sich mit anderen KollegInnen zusammenzuschließen und erste Aufgaben zu verteilen.

Wichtig wird in diesem Zusammenhang die regelmäßige und gründliche Reflexion des eigenen Handelns und die planerische Entwicklung auf der Basis gegenseitiger argumentativer Akzeptanz. Die anfänglichen Zielvorstellungen sollten schrittweise umgesetzt werden. Jedes neue Projekt entwickelt sich in dynamischer Form selbständig und unabhängig von schon bestehenden Einrichtungen und Strukturen. Es darf beispielsweise nicht erwartet werden, daß das Projekt KUSHANE wiederholbar ist. Eine Entwicklung unterliegt immer auch eigenen Gesetzen. Dabei verändern sich durch gezielte Etappenplanung und Eigendynamik immer wieder die Bedingungen, auf die Rücksicht genommen werden muß. Ein Projekt wird nie fertig; die permanente Weiterentwicklung ist die Garantie gegen Stagnation und somit Funktionalisierung der Arbeit für andere Zusammenhänge, die außerhalb des eigentlichen Projektinteresses liegen. Zur laufenden Überprüfung der Arbeit hinsichtlich der Zielperspektiven und zur Einbeziehung und Gewinnung von BündnispartnerInnen ist es erforderlich, schon vor Beginn der konkreten Arbeit mit den TeilnehmerInnen in eine Konzeptdiskussion einzutreten. Diese muß so geführt und abgeschlossen werden, daß jede beteiligte Person ihre Vorstellungen mit einbringen kann, ohne daß das Gesamtkonzept dabei verwässert wird. Ein bestehendes Konzept ist niemals auf Dauer ausgerichtet, sondern gibt eine Orientierungshilfe, in die Veränderungen mit einbezogen werden müssen. Nur, ohne Konzept, das selbstverständlich allen Interessierten zugänglich gemacht werden muß, geht es nicht.

An die Frage zu den eigenen Möglichkeiten allgemeiner Art sollte sich auch die Frage nach den eigenen fachlichen Kompetenzen anschließen. Sie stellt sich im Zusammenhang mit der ersten

Umsetzungsphase. Als Sozialpädagogen, LehrerIn, ErzieherIn etc. habe ich möglicherweise eine gute fachliche Basis. Verfüge ich aber darüber hinaus über weitere Kompetenzen, die ich einsetzen kann bzw. die didaktisch umgesetzt werden können? Gut sind KollegInnen, die z.B. auf dem Zweiten Bildungsweg in die soziale Arbeit gelangten und über eine sogenannte Erst- oder Mehrfachqualifikation verfügen. Auch Hobbys und andere Freizeitinteressen können eine Rolle spielen. Die in der Produktionsschule nutzbaren Kompetenzen können z.B. sein: eine handwerkliche oder kaufmännische Berufsqualifikation, eine Qualifizierung im Bereich der medizinischen Versorgung (KrankenpflegerIn, medizinisch-technische/r AssistentIn etc.), musisch-künstlerische, spezielle sportliche sowie technische Kompetenzen (Computer-, Medienkenntnisse etc.). Immer ist zu berücksichtigen, daß die InitiatorInnen am Anfang auf ihre eigenen Kompetenzen angewiesen sind und hier auch selbst als AufbereiterIn, AnleiterIn oder LehrerIn fungieren müssen. Die Möglichkeit der Delegation, d.h. Personen zu finden, die für spezielle Aufgaben eingesetzt werden können, ergibt sich meist erst viel später, wenn finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, z.B. für den Honorareinsatz oder eine Personalverstärkung.

Da jedoch die Auswahl des inhaltlichen Angebots und der Orientierung nicht ausschließlich von den Kompetenzen der MitarbeiterInnen abhängt, sondern in erster Linie von der Zielgruppe, ist hierauf besonders einzugehen. Bei minderjährigen Flüchtlingen sollte dabei die Situation im jeweiligen Herkunftsland und im Aufnahmeland Deutschland berücksichtigt werden.

Hierzu seien einige Beispiele genannt. Wenn die potentiellen TeilnehmerInnen z.B. überwiegend aus ländlichen Gebieten stammen, in denen die materielle Lebensgrundlage die Land- und Viehwirtschaft ist - wie dies bei den Jugendlichen in unserer Einrichtung die Regel ist -, dann muß das Angebot im Zusammenhang mit Produktionsstrukturen sich daran orientieren. Ist in den Herkunftsregionen der TeilnehmerInnen eine Berufsausdifferenzierung vorhanden, dann ist es sicherlich richtig, auch diesem Rechnung zu tragen. Handwerkliche und kaufmännische Berufe wären dann zu favorisieren. Ist die ärztliche Versorgung im Herkunftsland unzureichend und steht eine Rückkehr in Aussicht, bietet sich ggf. eine SanitärInnenausbildung oder ähnliches an. Zu welchen Institutionen,

Verbänden, Vereinen, Parteien, standes- bzw. gesellschaftspolitischen oder religiösen Organisationen haben die Jugendlichen oder die BetreuerInnen Kontakt? Zu wem könnte Kontakt aufgebaut werden? Kann die Bildung einer professionellen Musik-, Tanz- oder Theatergruppe ein Ziel der Produktionsschule sein? Bestehen im Bereich der Aufklärung und Information in Deutschland bzw. im Herkunftsland gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen oder Ethnien Defizite, ist diesem möglicherweise mit dem gezielten Einsatz von ausgewählten Medien zu begegnen. Nun sollen aber, wie bereits dargestellt, die jeweils neu erworbenen Kompetenzen unmittelbar eingesetzt werden können. D.h. die gelernten Fähigkeiten sollen schon während der Maßnahme Anwendung finden. Dies ist sicherlich nicht immer leicht, aber von äußerster Wichtigkeit, denn alle neu erworbenen Kompetenzen sollen von den TeilnehmerInnen unabhängig von Zeitpunkt und Ort in Form von reaktiven Rückgriffen auf Ressourcen jederzeit erschlossen werden können.

Bei der Neugründung eines Projekts können komplette Einrichtungen und Ausstattungen ebensowenig vorausgesetzt werden wie die anfängliche Motivation der TeilnehmerInnen, deshalb sollte schon in der Anfangsphase für die TeilnehmerInnen eine sofort feststellbare Verbesserung ihrer individuellen materiellen Lage eintreten. Verbunden mit einer solidarischen Zusammenführung der TeilnehmerInnen bietet sich die gemeinschaftliche Zubereitung von Nahrungsmitteln mit anschließendem Verzehr an. Häufig ist diese Mahlzeit die einzig regelmäßige am Tag. In der Gesellschaft mit anderen findet man hier nicht selten seine einzige Reibungsfläche, um sich als Mensch wahrzunehmen. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, die ohne Eltern in der Fremde sind. Sich angenommen fühlen ist der erste Schritt zur Öffnung, zur Bereitschaft zur verbindlichen Mitarbeit und kontinuierlichen Teilnahme. MitarbeiterInnen, die an KUSHANE orientiert aktiv werden und ihre Betreuung an die Strukturen einer Produktionsschule anlehnen wollen, müssen sich darüber klar sein, daß die Erwartungen der TeilnehmerInnen über das momentan Leisbare der InitiatorInnen weit hinausgehen und sicherlich auch zunehmend konkreter formuliert werden. Diese Erwartungen beziehen sich auf die Bereiche der Statussicherung (z.B. Begleitung im Asylverfahren, Kontakt zu RechtsanwältInnen), Mitregulierung im Bereich der Gesunderhaltung (z.B. Kontakt zu ÄrztInnen) sowie die

Hilfestellung bei der Organisation der Freizeit. Eine besondere Bedeutung kommt der Versorgung mit Wohnraum zu. Oft sind die minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge ohne Wohnsitz, leben bei Landsleuten, in Flüchtlingsunterkünften oder sind in Hotels an jugendgefährdenden Orten untergebracht. Die Frage muß dann lauten, ob eine Unterbringung vor Ort der Fördermaßnahme möglich ist. Hier wird deutlich, daß die Förderung von TeilnehmerInnen in Produktionsschulstrukturen ein komplexes und ganzheitliches Unterfangen ist, orientiert an der Gesamtbedürfnislage. Nur so wird meines Erachtens eine Grundlage geschaffen, die eine echte Orientierung hinsichtlich einer Produktionsschule bietet.

Andere Produktionsschulkonzepte folgen dieser sicherlich sehr umfassenden Förderungsform weniger. Sie beschränken sich auf Auszüge und laufen somit Gefahr, daß die TeilnehmerInnen sich schwer tun, die unterschiedlichen Betreuungs- und Fördermaßnahmen an unterschiedlichsten Orten zu erreichen. Sie bleiben vermutlich hilf- und orientierungslos im Dschungel der Angebotspalette stecken und werden somit von speziellen Maßnahmen häufig nicht erreicht. Erreicht werden sie dann von Personen und Organisationen, die ihre Notsituation ausnutzen und sie in Grauzonen und Delinquenzbereiche (Diebstahl, Raub, Drogenhandel, Prostitution etc.) schleusen, die ihrer Persönlichkeitsentwicklung schaden.

Literatur

Lompscher, Joachim/ Kossakowski, Adolf u.a.: Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß, Berlin 1982

Makarenko, Anton Segejevic: Werke in sieben Bänden, Berlin 1976

Vogeler, Heinrich: Werden, Fischerhude 1989

Weiterführende Literatur

Biermann, Horst u.a.: Produktionsschulen, BiB-Reihe, „thema“-Heft 29/1994

GEW Hamburg (Hg.): Produktionsschule in Hamburg - Konzeption eines Modellversuchs, Hamburg 1991

Greinert, Wolf-Dietrich u.a.: Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe, Konzeptstudie im Auftrag der GTZ, Berlin/Hannover 1991

Tiede, Walter: KUSHANE, in: Fachhochschule Hamburg (Hg.): Standpunkt: Sozial, Hamburg 1994, S.62-64

Geschlechtsspezifische Aspekte in der Betreuungsarbeit mit männlichen minderjährigen Flüchtlingen

Gabriele Ochse

Im Frühjahr 1994 habe ich ein achtwöchiges studienbegleitendes Praktikum in einer Übergangseinrichtung für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge in Hamburg abgeleistet. Mir ist bewußt, daß diese relativ kurze Zeit mir keinen umfassenden Überblick, sondern lediglich einen Einblick in die Abläufe und Zusammenhänge dieses Arbeitsfeldes geben konnte. Zunächst stelle ich die Einrichtung, die MitarbeiterInnen und die Jugendlichen vor, um anschließend einer der Leitfragen, die ich für das Praktikum formuliert hatte, nachzugehen: die Frage nach den geschlechtsspezifischen Aspekten bei der Betreuung männlicher minderjähriger Flüchtlinge.

Die Übergangseinrichtung Heimfeld¹

Zur Zeit meines Praktikums war noch kein Jahr seit der Gründung der Einrichtung vergangen, so daß viele Arbeitsabläufe noch erprobt wurden und es wenige Erfahrungen und etablierte Strukturen gab. Hintergrund für die Finanzierung und Entstehung der Einrichtung war die ab 1991/92 ansteigende Zahl der in Hamburg eingereisten jugendlichen Flüchtlinge.² Das Bundesland Hamburg beschloß daraufhin, durch die Schaffung mehrerer Übergangseinrichtungen zumindest für einen Teil der Jugendlichen eine adäquate Erstunterbringung zu gewährleisten statt sie in Hotels ohne Betreuung unterzubringen oder der Obdachlosigkeit zu überlassen.

Die Ziele von Übergangseinrichtungen sind die Erstversorgung der Jugendlichen (Bett, Lebensmittel, Kleidung, Gesundheitsversorgung, finanzielle Absicherung, Klärung des Aufenthaltsstatus, Deutschunterricht), das Feststellen ihrer bisherigen Schulerfahrungen und ihres Bildungsniveaus und die Weitervermittlung der Jugendlichen in

1 Kontaktadresse: Geschäftsstelle der Jugendhilfe e.V., Lohkoppelstr. 36, 22083 Hamburg. Das Leben der jugendlichen Flüchtlinge in der Übergangseinrichtung ist in dem Fotoband von Morales Sanchez/ Stroux 1995 dokumentiert.

2 1989 lebten in Hamburg 882 minderjährige unbegleitete Flüchtlinge bis 18 Jahre, 1991 waren es 1327 und 1992 2978 (jeweils am 31.12.), vgl. Amt für Jugend 1993.

eine Nachfolgeeinrichtung unter bestmöglicher Berücksichtigung des Kindeswohls.³

Die Übergangseinrichtung Heimfeld befindet sich am Stadtrand von Hamburg in einem zu diesem Zweck umgebauten Wohnhaus. Mit 22 Plätzen liegt sie im Vergleich zu anderen vierzehn Übergangseinrichtungen in Hamburg quantitativ im unteren Bereich. Übergangseinrichtungen für minderjährige Flüchtlinge bekamen 1994 in Hamburg einen Betreuungsschlüssel von 1 : 3 bewilligt, welcher niedriger lag als bei anderen Kinder- und Jugendheimen (1 : 2,14).

Die MitarbeiterInnen

Das Team bestand zum Zeitpunkt meines Praktikums aus 13 Personen: einem Leiter, sieben BetreuerInnen, einer Lehrerin für den hausinternen Schulunterricht, einer Jahrespraktikantin, zwei Honorarkräften für Nachdienste und einer Honorarkraft mit dem Aufgabengebiet Praktikumsplatzsuche und Freizeitgestaltung. Die sieben Männer und sechs Frauen bildeten ein multiethnisches Team. Dies war u.a. dadurch möglich, daß die BetreuerInnen- und Honorarstellen ausdrücklich auch mit Personen ohne formale pädagogische Qualifikation besetzt werden konnten, die eine oder mehrere Sprachen der Herkunftsländer der Jugendlichen sprachen. So arbeiteten acht weiße Deutsche und fünf Schwarze verschiedener Nationalität (Südafrika, Angola, Äthiopien, Togo, USA) in der Einrichtung. Besonders die MitarbeiterInnen, die aus den selben Herkunftsländern wie einige der Jugendlichen kamen und/oder die selbst geflüchtet waren, hatten eine wichtige vermittelnde Funktion.⁴ Während alle deutschen BetreuerInnen, der Leiter und die Lehrerin einen pädagogischen Hochschulabschluß besaßen, hatte dies lediglich einer der nicht-deutschen Mitarbeitenden. Kritisch sehe ich dabei, daß für die nicht-deutschen MitarbeiterInnen ohne formale pädagogische Qualifikation keine Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs in der Institution oder dem Arbeitsfeld vorgesehen waren. Außerdem fand ich es problematisch, daß manche der deutschen MitarbeiterInnen keine Vorerfahrungen im interkulturellen Bereich hatten (weder in der Ausbildung noch in der vorangegangenen Berufspraxis). Insgesamt handelte es sich um ein relativ junges Team.

3 Vgl. Jugendhilfe e.V. 1992

4 Zur Thematik der „MittlerInnen“ siehe auch Lutz 1991

Die Jugendlichen

Gemäß dem Konzept der Einrichtung setzte sich die Gruppe der Jugendlichen aus männlichen unbegleiteten Flüchtlingen aus allen Ländern Afrikas außer den arabisch-sprachigen Ländern Nordafrikas zusammen, die neu in Hamburg eingereist und zu diesem Zeitpunkt jünger als 16 Jahre alt waren. Die 20 Jugendlichen, die während der Zeit meines Praktikums in der Einrichtung lebten,⁵ waren auf verschiedenen Ebenen eine sehr heterogene Gruppe. Erstens gab es erhebliche Unterschiede zwischen ihnen bezüglich des Erziehungs- und Beratungsbedarfs bzw. des Grades an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Auch bezüglich der ethnischen Zugehörigkeit und der gesprochenen Sprachen handelte es sich um eine vielfältig zusammengesetzte Gruppe. Zehn verschiedene Nationalitäten waren vertreten.⁶ Fast alle Jugendlichen waren mehrsprachig aufgewachsen. Sie sprachen neben einer oder mehreren afrikanischen Sprachen auch die Amtssprachen ihrer Herkunftsländer, welches meist die Kolonialsprachen englisch, französisch oder portugiesisch waren. Da die Jugendlichen erst in der Einrichtung anfangen deutsch zu lernen, spielten diese Amtssprachen eine zentrale Rolle bei der Interaktion untereinander und mit den MitarbeiterInnen. Unterschiede ließen sich auch bezüglich des sozialen Status der Eltern, der erworbenen schulischen und beruflichen Qualifikationen, der religiösen Orientierungen sowie der individuellen Fluchtgründe feststellen. Aufgrund der engen Auslegung des Art. 16 GG hatten nur die wenigsten von ihnen Aussicht auf eine Anerkennung ihres Asylantrags. Die meisten werden wahrscheinlich mittelfristig als De-facto-Flüchtlinge mit ungesichertem Status (z.B. Duldung) in Deutschland leben und von Abschiebung bedroht sein.

Gemeinsam war allen Jugendlichen, daß sie keine Verwandten in Deutschland hatten und soziale Kontakte neu aufbauen mußten. Die meisten hatten auch keinen schriftlichen oder telefonischen Kontakt zu Familienmitgliedern. Weitere Gemeinsamkeiten waren das (traumatische) Fluchterlebnis, die Neuorientierung in einer ihnen zunächst fremden Gesellschaft sowie die Erfahrung der rechtlichen und sozialen Ausgrenzung sowie des Rassismus in Deutschland. Die

5 Da die Jugendlichen gemäß dem Konzept von der Übergangseinrichtung nach einigen Wochen oder Monaten in dauerhafte Unterbringungen wechseln, gab es in diesen acht Wochen vier Auszüge und vier Einzüge.

6 Im einzelnen waren dies Mauretanien, Mali, Niger, Senegal, Gambia, Guinea, Sierra Leone, Liberia, Côte d'Ivoire (Elfenbeinküste), Togo, Somalia, Burundi und Angola.

negativen Bedingungen ihrer Lebenssituation führten einerseits zu Angst und psychosomatischen Krankheiten, andererseits jedoch auch zu Solidarität und Freundschaften untereinander.

Geschlechtsspezifische Aspekte der Arbeit

Vor Beginn des Praktikums war eine meiner zentralen Fragen, was es für mich bedeutet, als weibliche Praktikantin mit ausschließlich männlichen Jugendlichen zu arbeiten. Diese Frage ergab sich zum einen aus meinem Studienschwerpunkt „Frauenforschung“, durch den ich gelernt habe, das soziale Konstrukt „Geschlecht“ als eine zentrale Kategorie in wissenschaftliche Analysen mit einzubeziehen, Themen und Probleme (auch) unter geschlechtsspezifischer Perspektive zu betrachten. Zum anderen führte meine Angst vor „Anmache“⁷ durch die Jugendlichen zu dieser Fragestellung. Damit versuchte ich mich in Gesprächen und durch Lektüre bewußt auseinanderzusetzen. Mir wurde klar, daß meine Erwartungen und Bedenken auf eine diffuse, in der Kindheit geprägte „Angst vorm schwarzen Mann“⁸ zurückgingen.

Der Zusammenhang von Rassismus und Sexismus

In ihrer Studie zur weiblichen Angst um den eigenen Körper in der deutschen Gesellschaft kommt Frigga Haug zu der Erkenntnis, daß Frauen in der Sozialisation ein widersprüchliches Männerbild vermittelt bekommen. Männer stellen eine Gefahr dar, denn - statistisch gefaßt - wird in diesem Land alle vier Minuten eine Frau vergewaltigt, gleichzeitig sollen Männer aber Beschützer von Frauen sein. Da Frauen in vielen Situationen mit Männern zusammen sind bzw. leben, müssen sie ihre Angst einschränken, um nicht völlig handlungsunfähig zu werden. Als gängige Strategie wird Mädchen (oft von Frauen) beigebracht, daß Gefahr vor allem im Dunkeln, im Freien, durch den „bösen Onkel“ und eben durch den fremden, z.B. Schwarzen Mann besteht. Durch diese Projektion erscheinen verwandte, bekannte sowie allgemein weiße deutsche Männer weniger bedrohlich für Mädchen und Frauen und werden selten als potentielle Verge-

7 Ich definiere hier Anmache folgendermaßen: In einer Anmache-Situation überschreitet ein Mann die Grenzen einer Frau, in dem er ihre Signale, die Ablehnung oder Desinteresse ausdrücken, ignoriert und sie als Sexualobjekt behandelt. Anmache kann durch Blicke, Worte oder Berührungen erfolgen, sie ist eine Form von sexueller Gewalt. Die Abgrenzung dessen, was als Anmache empfunden wird und was nicht, hängt u.a. vom jeweiligen kulturellen Hintergrund ab.

8 Diese Formulierung ist dem gleichnamigen Kinderspiel entnommen.

waltiger gedacht.⁹ Der Mythos vom bedrohlichen Fremden entspricht allerdings nicht der Alltagsrealität weißer, deutscher Frauen. I.d.R. machen sie mehr sexistische Erfahrungen mit weißen als mit schwarzen Männern, und der aktuelle Forschungsstand zum Thema sexuelle Gewalt besagt, daß die Täter mit großer Mehrheit aus dem Verwandten- oder Bekanntenkreis der betroffenen Mädchen und Frauen stammen.¹⁰

Daß dieser Mythos als psychische Konstruktion zur Angstabwehr bei Frauen trotzdem so nachhaltig wirkt, geht nach Haug auf verschiedene Ursachen zurück. Zum einen zieht er seine Begründung aus einer generellen Angst vor allem Andersartigen und Fremden (Xenophobie). Fremde werden auf ihr Fremdsein reduziert, und ihnen werden von den Mitgliedern der Mehrheit unzulässig verallgemeinernd bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben, beispielsweise durch Sätze, die folgendermaßen beginnen: „Alle Ausländer sind...“. Da die Mitglieder der Mehrheitskultur oft nur vereinzelten kurzen Kontakt mit Menschen aus Minderheitengruppen haben, bleiben diese Vorurteile bestehen, sie werden nicht durch vielfältige Erfahrungen relativiert.

Eine zweite Ursache ist nach Haug der Mythos von schwarzen Menschen als „unzivilisierter Natur“. Dieser geht zurück auf ein zweigeteilt konstruiertes Weltbild abendländischen Denkens, bei dem angeblich Gegensätzliches und Unvereinbares gegenübergestellt wird: Kultur - Natur, Geist- Körper, Mann - Frau, Weiße - Schwarze, Norden -Süden usw. Schwarzen wird durch diese Perspektive eine angeblich angeborene, überdurchschnittliche sexuelle Potenz, sportliche Leistungsfähigkeit und Musikalität unterstellt. Nach dieser Logik gelten demnach schwarze Männer mit ihrer angeblich naturhaften, unkontrollierbaren sexuellen Potenz als eine größere Bedrohung für Frauen als weiße Männer.

Als dritte Ursache benennt Haug den Mythos von der potentiellen Vergewaltigung weißer Frauen durch schwarze Männer als Rache gegen die gesamte weiße koloniale Kultur. In diesen Mythos geht implizit die Vorstellung ein, daß Frauen Eigentum von Männern seien. Eine Form des Widerstands gegen Kolonialismus wäre demnach, wenn schwarze Männer durch die Vergewaltigung weißer Frauen das Eigentum der Kolonialherren verletzen und ihnen damit schaden. Makaber an diesem Mythos ist, daß es im Zuge des 500-

9 Vgl. Haug 1993

10 Vgl. Brück 1992

jährigen Kolonialismus zwar ungezählte Vergewaltigungen gegeben hat, diese jedoch von weißen Männern als Herrschaftsgestus an schwarzen Frauen vollzogen wurden. Diese Tatsache findet im Gegensatz zu dem Mythos im deutschen Alltagsbewußtsein kaum Beachtung.

Ein weiterer Aspekt des Verhältnisses von Rassismus und Sexismus, der von Lida van den Broek benannt wird, erscheint mir wichtig: Wenn sich ein schwarzer Mann gegenüber einer weißen Frau ihres Erachtens sexistisch verhält, kommt sie in ein Handlungsdilemma, wenn sie sich einerseits gegen Sexismus wehren, sich andererseits aber nicht rassistisch verhalten will. Dies kann bei weißen, deutschen Frauen mit antirassistischem Selbstverständnis dazu führen, daß sie bei sexistischem Verhalten schwarzer Männer zurückhaltender reagieren bzw. schlechter Grenzen setzen können als bei weißen Männern.¹¹

Die Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen half mir, meine Einstellungen und Bilder als Vorurteile zu begreifen. Ich konnte meine projektiven Anteile darin erkennen: dies waren meine Bilder und nicht die „Wahrheit“ über schwarze Männer.¹²

Geschlechtsspezifische Erfahrungen mit den Jugendlichen

In der direkten Begegnung und Arbeit mit den Jugendlichen machte ich vielfältige, überwiegend positive Erfahrungen. Fast alle Jugendlichen begegneten mir mit Offenheit, Kommunikationsbereitschaft, Höflichkeit und Respekt - und dies beruhte auf Gegenseitigkeit. Trotz des kurzen Praktikums entwickelten sich mit Einzelnen vertrauensvolle und freundschaftliche Beziehungen.

‘Anmache’ von Seiten einiger Jugendlichen erlebte ich u.a. während einer in der Einrichtung stattfindenden Party zu Beginn meines Praktikums. Daraufhin sprach ich das Thema in der Teamsitzung an. Das Gespräch mit den MitarbeiterInnen half mir, die besonderen Rahmenbedingungen des Partyabends (fast nur Männer anwesend, viele Gäste von außerhalb, fehlende Klarheit über meine Rolle, da ich noch nicht allen Jugendlichen bekannt war, mein Status als Kurzzeitpraktikantin), die das Erlebte mitverursacht hatten, zu reflektieren und diese negative Erfahrung zu relativieren.

11 Vgl. van den Broek 1988, S. 143

12 Vgl. auch Nestvogel 1996

Zwei geschlechtsspezifische Aspekte in der Begegnung mit den Jugendlichen waren überraschend für mich, d.h. ich hatte sie vor Beginn des Praktikums nicht erwartet. Zum einen kochten die Jugendlichen gemäß dem Konzept der Einrichtung ihr Essen selbst und aßen meist in kleinen Gruppen. Erstaunt war ich, daß ich fast täglich von dem einen oder anderen zum Essen eingeladen wurde. Diese Situation bedeutete einen Rollentausch der „klassischen“ Geschlechterrollen (Frau kocht, Mann ißt) und führte zu vielen Gesprächen zwischen mir und den Jugendlichen: Wer kochte früher in ihrer Familie? Wer kocht bei mir zu Hause? Wo und wie haben sie kochen gelernt? usw.

Zum anderen überraschte mich die körperliche Nähe der Jugendlichen untereinander. Miteinander befreundete Jugendliche legten sich oft den Arm um die Schulter, saßen auf dem Sofa dicht nebeneinander oder standen Hand in Hand. Das war für mich deshalb auffällig, da solche Gesten unter deutschen männlichen Jugendlichen verpönt sind, unter weiblichen Jugendlichen aber durchaus üblich. Meine Interpretation dieses unterschiedlichen Verhaltens ist, daß in der deutschen Kultur solche Berührungen unter Männern mit (meist abgelehnter) Homosexualität assoziiert werden, in den Kulturen der Jugendlichen dagegen nicht.

Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung unter den MitarbeiterInnen

Nach meiner Wahrnehmung bestand zwischen den sechs Frauen und sieben Männern im Team eine weitgehend klassische Verteilung von „männlichen“ und „weiblichen“ Funktionen. Männer waren mehrheitlich für technische Dinge zuständig, z.B. für handwerkliche Aufgaben oder für die Installation des Computers. Sie waren in Führungspositionen mit Macht, Einfluß und Prestige überrepräsentiert.¹³ Frauen übernahmen eher die Gefühls- und Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Bei den Freizeitaktivitäten wurde von den Betreuern u.a. Fußball spielen und Arbeit in der Elektrowerkstatt angeboten, von den Betreuerinnen z.B. Kochen und Basteln. Auch bei der Gestaltung des Hauses übernahmen die Frauen stärker die dekorativen Aufgaben und sorgten häufiger für

13 Der Leiter der Einrichtung war ein deutscher Mann. In den übergeordneten Führungspositionen des Arbeitsfelds Jugendwohnungen des Trägervereins Jugendhilfe e.v. waren fast ausschließlich weiße, deutsche Männer anzutreffen. Eine Quotierung, die sowohl Frauen als auch nicht-deutsche Mitarbeitende anteilmäßig in Leitungsstellen brächte, wäre wünschenswert.

das leibliche Wohl des Teams als die Männer. Auch in Teamdiskussionen fiel mir folgendes geschlechtsspezifische Verhalten auf: In großen Runden (z.B. Dienstbesprechungen) dominierten einige Männer bezüglich Redezeit, Anzahl der Redebeiträge und Lautstärke. In der Sprech- und Schriftsprache der meisten MitarbeiterInnen kamen Frauen nicht vor. So war z.B. oft die Rede von „Betreuern“, wenn Betreuerinnen und Betreuer gemeint waren.

Die beschriebenen frauendiskriminierenden Geschlechterbeziehungen sind sicherlich nicht unüblich in der pädagogischen Praxis,¹⁴ sollten jedoch meines Erachtens Anlaß zur Reflexion und zu bewußten Auseinandersetzungen im Team sein. Denn die von den BetreuerInnen vorgelebten Geschlechterbeziehungen hinterlassen im Sinne des Modell-Lernens¹⁵ stärkere Wirkung bei den Jugendlichen als z.B. ein Gespräch eines männlichen Betreuers mit einem Jugendlichen, in dem er hervorhebt, daß auch Männer Hausarbeit leisten sollen .

Geschlechtsspezifische Aspekte in der pädagogischen Konzeption

Somit ist auch die Frage nach den konzeptionellen Überlegungen zu Geschlechterrollen und emanzipatorischer Erziehung angesprochen. Im Konzept der Einrichtung wurde darauf nicht explizit eingegangen. Die geschlechtshomogene Zusammensetzung der Zielgruppe ergab sich aus pragmatischen Gründen, nämlich daher, daß der Anteil der Mädchen bzw. jungen Frauen unter den minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen in Hamburg zu dieser Zeit sehr gering war.

Wie ich den Gesprächen mit verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entnehmen konnte, bestand im Team Übereinstimmung darüber, daß bei der Betreuung „traditionelle“ Geschlechterrollen in Frage gestellt und Erziehung zur Partnerschaft und Gleichberechtigung der Geschlechter angestrebt wurden. Die Jugendlichen sollten ermutigt werden, Gefühle zu zeigen - auch Angst und Schwäche - und Konflikte gewaltfrei zu lösen. Sexistischen Einstellungen und Verhaltensweisen sollte entgegengewirkt werden. Allerdings gab es wenig konkrete Ideen zur Umsetzung dieser Ziele, die über die in der Hausordnung festgelegten Regeln (wonach die Jugendlichen selbst kochen, spülen, putzen und Wäsche waschen mußten; jegliche

14 Vgl. Sobczyk 1993, S. 159

15 Vgl. Auernheimer 1990, S. 120

Gewalt, Pornos und Frauenbesuche über Nacht verboten waren) oder einzelne Gespräche mit Jugendlichen hinausgingen.

Beachtlich war, daß die Geschlechtshomogenität der Gruppe von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als institutionelle Gegebenheit akzeptiert und konzeptionell nicht hinterfragt wurde. Dies ist insofern erstaunlich, da Koedukation im deutschen Bildungs- und Erziehungssystem als Grundprinzip gilt. Dabei wird davon ausgegangen, daß ein gemeinsames Aufwachsen sowohl Jungen als auch Mädchen in ihrer Entwicklung fördert. In der Übergangseinrichtung konnten die männlichen Jugendlichen dagegen nur über selbstorganisierte Außenkontakte mit weiblichen Jugendlichen in Verbindung treten.

Geschlechtsspezifische Aspekte in der Personalpolitik

Nach geschlechtsspezifischer Personalpolitik in den verschiedenen Übergangseinrichtungen des Trägers Jugendhilfe e.V. gefragt,¹⁶ berichtete mir eine Mitarbeiterin, daß bewußt mehrheitlich Männer als Betreuer eingestellt würden: zum einen, um den männlichen Jugendlichen Vorbilder im Alltag zu geben, zum anderen, weil davon ausgegangen würde, daß sich Frauen schlechter bei Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen durchsetzen könnten und - besonders bei Nachtdiensten - für sie die Gefahr von (sexuell-) gewalttätigen Übergriffen bestünde. Die zweite Einschätzung kann ich aufgrund meiner Praktikumserfahrungen nicht bestätigen. Bei Konfliktsituationen hatte ich den Eindruck, daß sich im Gegenteil die Jugendlichen weniger aggressiv verhielten, wenn Betreuerinnen statt Betreuern anwesend waren.

Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt bei der Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte bei Personalentscheidungen ist die Frage, inwieweit die Einrichtung für die Jugendlichen ein Familienersatz ist und sein sollte. Überlegt werden müßte, inwieweit familienähnliche Beziehungen zwischen den Geschlechtern auch in einer solchen Einrichtung umgesetzt werden könnten. Es wäre jedoch zu kurz gefaßt, wenn das westeuropäische idealtypische Modell der Kleinfamilie dafür allein zum Maßstab genommen würde. Auch die Familienstrukturen in den Ländern der Jugendlichen müßten berücksichtigt werden.

Abschließend halte ich es für notwendig, geschlechtsspezifische Aspekte explizit in die pädagogische Arbeit mit minderjährigen

¹⁶ Die Jugendhilfe e.V. betrieb 1994 vier der insgesamt 15 in Hamburg existierenden Übergangseinrichtungen für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge.

Flüchtlingen einzubeziehen. Wenn es sich dabei um ausschließlich männliche Jugendliche handelt, sollte überlegt werden, wie sich Konzepte der emanzipatorischen Jungenarbeit für diese Zielgruppe umsetzen lassen.

Literatur

- Amt für Jugend: Zum Zuzug minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge in Hamburg, Statistik Nr. J314, 1993
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990
- Brück, Brigitte u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung, Frankfurt/ New York 1992
- Broek, Lida van den : Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch, Berlin 1988
- Haug, Frigga: Das Bild der Anderen und weibliche Angst. Einige Überlegungen zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus, in: Das Argument, Heft 202/1993, S. 900-913
- Jugendhilfe e.V. : Flüchtlingskinder in Hamburg. Über zwei Jahre Betreuung von minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen in der Übergangseinrichtung Martinstraße, April 1992.
- Lutz, Helma: Welten verbinden: türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/Main 1991
- Morales Sanchez, Gaby/ Stroux, Marily (Hg.): Mir geht's heute ein bißchen gut! Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge aus Afrika. Fotodokumentation, Hamburg 1995, zu beziehen über: DOK-Zentrum, Wohlersallee 12-14, 22767 Hamburg
- Nestvogel, Renate: Zum Umgang mit Bildern von „Fremden“, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 19. Jg., Heft 42/1996, S. 53-63
- Sobczyk, Michele: Die „pädagogisch betreute Wohngruppe“, Regensburg 1993

Weiterführende Literatur

- Flüchtlingsrat Hamburg, AG Minderjährige unbegleitete Flüchtlinge: Das Projekt Malkwitz. Von der Versorgung zur Selbständigkeit. Die realistische Vision einer besseren Jugendhilfe für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge in der Hansestadt Hamburg, Hamburg, September 1994

- Grenz, Conni: Minderjährige Flüchtlinge: Verwahrung statt Pädagogik oder Diskussion um Wohnbedürfnisse? in: off limits - Antirassistische Zeitschrift, Heft 17 (erscheint im Feb. 1997), S. 11-13, zu beziehen über: Haus für Alle, Amendastr. 58, 20357 Hamburg
- Hauser, Petra: Zuflucht gefunden? Die rechtliche und soziale Situation von unbegleiteten Flüchtlingskindern im deutsch-italienischen Vergleich, Band VI der Reihe MenschenArbeit, Hartung Gorre Verlag, Konstanz 1996
- IGfH-Arbeitsgruppe: Arbeitsgruppe der Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung „Multikulturelle Fragestellungen“, Erzieherische Hilfen in einer multikulturellen Gesellschaft - Erfahrungen, pädagogische Konzepte, Forderungen, vvf. Ms., o.O. 1993
- Internationaler Sozialdienst, Deutscher Zweig e.V.: Unbegleitete Flüchtlingskinder in Großstädten der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation einer Fachtagung des Arbeitskreises „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ vom 5.-7.5.1992 in Berlin, Frankfurt/Main 1993
- Jilani, Peter: Zusammenarbeit mit „Deutschen“ - Gleichberechtigte Partnerschaft? In: Hadeed, Anwar u.a. (Hrsg.): Flucht ist kein Entkommen. Reader zur Flüchtlingskonferenz am 3./4.9.1993 in Göttingen, Münster/Hamburg 1994, S. 33-34 (ISBN 3-8258-2021-1)
- Jockenhövel-Schiecke, Helga: Konzeption für eine „Betreute Jugendwohngemeinschaft oder Jugendwohnung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“, in: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 9/1987, S. 328-330
- dies.: Junge Menschen auf der Flucht: Kindeswohl zwischen Bleibemöglichkeiten und Rückkehr, in: Landesjugendamt Rheinland (Hrsg.): Junge Menschen auf der Flucht - Herausforderung für die Jugendhilfe, o.O. Juli 1992, S. 13-32

Autorinnen und Autoren

Apitzsch, Gisela, M.A., Linguistin, Politologin und Pädagogin, arbeitet z.Zt. als Lehrerin im Aufnahmeheim für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge der Arbeiterwohlfahrt in Frankfurt, ist seit langem in der LehrerInnenaus- und -fortbildung aktiv und untersucht gegenwärtig im Auftrag des Stadtschulamtes Frankfurt a.M. die Situation von „SeiteneinsteigerInnen“ an verschiedenen Frankfurter Schulen.

Fedrowitz, Anke, Studium an der Pädagogischen Hochschule Osnabrück, 1963-71 Lehrerin in der Grafschaft Bentheim, 1972-74 Auslandsaufenthalt in Chile: Unterricht von Deutsch als Fremdsprache für „SeiteneinsteigerInnen“ in die Deutsche Schule Valparaiso, 1975-79 Lehrerin an der Hauptschule Georgsmarienhütte, Kontaktlehrerin für Englisch in der einphasigen Lehrerbildung, seit 1979 Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache in Förderkursen, Förderklassen an der Orientierungsstufe Innenstadt Osnabrück, seit 1982 Fachberaterin für den Unterricht mit ausländischen Kindern und Aussiedlerkindern am Schulaufsichtsamt Osnabrück-Stadt, seit 1992 Mitarbeiterin für den Sek.I-Bereich an der Regionalen Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Osnabrück. Veröffentlichungen: „...deine Türken werden ganz schön frech“ 1985 (Cornelsen-Verlag), verschiedene Artikel zum Thema Migration, Deutsch als Fremdsprache.

Haller, Ingrid, Prof. Dr., Hochschullehrerin im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität/ Gesamthochschule Kassel, Schwerpunkt Migrationssoziologie/ Interkulturelles Lernen seit 1979, Lehrgebiete: Politische Sozialisation - Schule als innovatives System - Migrationssoziologie - Interkulturelles Lernen - Geschlechtsspezifische Sozialisation. Davor 10 Jahre Bildungsplanerin und Ministerialrätin im Hessischen Kultusministerium, Studium: Geschichte, Politologie, Philosophie, Theologie, Germanistik. Projekte im Bereich Migrationssoziologie/ Interkulturelles Lernen: „Kinder politischer Flüchtlinge“ in Zusammenarbeit mit der Kommune Kassel, finanziert vom Hessischen Sozialministerium, Mitarbeit in einem "antirassistischen Trainings- und Organisationsentwicklungsprogramm" in der Wertstoffabfuhr des Amtes für Abfallwirtschaft der Stadt Frankfurt, „Kinder und Gewalt“ zusammen mit der Stadt Kassel und den Horten der städtischen und kirchlichen Kindergärten der Stadt. Zweitsprache,

Muttersprache - Umweltsprache in Fachzeitschriften, z.B. in „Deutsch lernen“.

Khansari, Birgit, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, seit 1989 hauptamtlich in der Migrationsarbeit tätig, arbeitete von 1992 bis 1995 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Projekt zur Koordination und wissenschaftlichen Begleitung der Flüchtlingssozialarbeit in Niedersachsen, seit September 1995 Mitarbeiterin im Niedersächsischen Frauenministerium u.a. im Bereich Migration und Asyl.

v.d. Marwitz, Theo, Dr. med., Kinderarzt, Arzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Gründungsmitglied und Vorstandstätigkeit bei Refugio, Psychosoziales Zentrum für ausländische Flüchtlinge Bremen e.V.

Meinhardt, Rolf, Prof. Dr. phil., Hochschullehrer am Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Leiter des landesweiten Projekts „Dezentrale Flüchtlingssozialarbeit in Niedersachsen“.

Ochse, Gabriele, Studentin der Interkulturellen Pädagogik und der Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, ehrenamtliche Mitarbeit im internationalen Jugendaustausch und in der Flüchtlingssozialarbeit, studienbegleitende Praktika in der Betreuungsarbeit mit minderjährigen Flüchtlingen und beim 'friendship'-Bus-Projekt gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus.

Plickat, Dirk, Dr. phil., seit ca. 15 Jahren Mitarbeit in Projekten der Benachteiligtenförderung im In- und Ausland, hiervon 1984 - 1990 Organisation und Leitung von Produktionsschulprojekten, 1990 - 1994 Lehrer in sog. „Ausländersonderklassen“, unabhängiger Gutachter für Hamburger Senat und Bürgerschaft zu Fragen von Armut und Gewalt in Hamburg; 1994/95 Vertretungsprofessur für Didaktik der Arbeitslehre und Technik.

Schanz, Claudia, Konrektorin in Göttingen, Lehrbeauftragte an der Fachhochschule Hildesheim/Holzminde im FB Sozialpädagogik, Fachgebiet „Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit“, mehrere Lehraufträge an der Universität Hamburg im FB Erziehungswissenschaften, Mitarbeit in der niedersächsischen Lehrerfortbildung.

Schindler, Folke, seit Beginn des Studiums für das erweiterte Lehramt Mittelstufe Arbeit als Honorarkraft in verschiedenen Häusern der Jugend in Hamburg-Horn. Nach dem Ersten Staatsexamen 1984

für neun Jahre hauptamtlich tätig in der freien Kinder- und Jugendarbeit mit langjähriger Leitung einer kommunalen Freizeitstätte. Schwerpunkt in den letzten Jahren dort war die Entwicklung einer geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen und die Schaffung entsprechender Fortbildungsmöglichkeiten für interessierte Pädagogen. Seit 1993 Amtsvormund für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge im Bezirksamt Hamburg-Mitte. Das eigene Sachgebiet umfaßt ca. 110 Mündel im Alter von zehn bis siebzehn Jahren. Zu Urlaubs- und Krankenzeiten verdoppelt sich die Anzahl der zu betreuenden Kinder, wobei die konkrete Betreuung nur einen Teil neben der umfangreichen Verwaltungsarbeit ausmacht.

Tapken-Grosser, Gabriele, Grundschullehrerin. Examen 1981 an der Universität Osnabrück, Gründungsmitglied des Vereins zur pädagogischen Förderung ausländischer Kinder e. V. (VPAK) im Jahr 1981, ehrenamtliche Tätigkeit im Vorstand des VPAK von 1981 bis 1987, 1987 - 1991 hauptamtliche Geschäftsführerin, seit 1992 Leiterin der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAZ) der Stadt Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Kultursministerium.

Tiede, Walter, lebt und arbeitet in Hamburg. Ausbildung als Zimmerer, Erzieherausbildung, Studium an der FH Hamburg Fachbereich Sozialpädagogik: Schwerpunkt Ausländerarbeit; seit über 20 Jahren Mitarbeit in der Förderung benachteiligter Jugendlicher bei verschiedenen Trägern, Mitarbeit bei der Umsetzung eines Unterbringungs- und Betreuungsprogramms für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge, seit 1988 initiiierend und schrittweise konsolidierend für das Jugendhilfe- und Produktionsschulstrukturen enthaltende Projekt "KUSHANE" tätig.