

Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen

Monika Treber

Zusammenfassung

Der gesellschaftliche Diskurs über die Themen Bildung und Integration wird insbesondere über offene liegende Defizite, etwa hinsichtlich des Zusammenhangs von sozioökonomischer Armut und Bildung oder mit Blick auf die mangelnde Integration von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte und den daraus resultierenden schlechten Aufstiegschancen geführt. Die OECD-Bildungsstudien der vergangenen Jahre haben deutlich gemacht, dass am bundesdeutschen Bildungssystem bestimmte Gruppen, zu denen etwa junge Flüchtlinge gehören, kaum partizipieren können. Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ist herausgefordert und durch ihren spezifischen Theorie-Praxis-Bezug in besonderer Weise in der Lage, an der wirkungsvollen Umsetzung des Rechts auf Bildung für junge Flüchtlinge mitzuwirken.

Abstract

The social discourse concerning education and integration is determined particularly by deficiencies which can be identified easily. For instance by the nexus of socio-economical poverty and education or the correspondence of insufficient integration and the resulting obstacles in professional careers. Studies by the OECD about education over the last years have shown that certain groups, to whom young refugees belong, were unable to participate in the German educational system. Social work as a human rights profession is challenged and qualified by its specific mode of applying theories to practical work to help young refugees to their right of education.

Schlüsselwörter

Flüchtling – Jugendlicher – Bildung – Integration

Einleitung

Hilfe und Unterstützung für Migranten und Migrantinnen, für Vertriebene, Entwurzelte und in der Fremde gestrandete Menschen zu leisten, ist ein Aufgabenfeld, das die Geschichte der Sozialen Arbeit wie ein roter Faden durchzieht. Nicht zufällig deckt sich die etwa 100-jährige Geschichte der Sozialen Arbeit als Profession mit dem als „Jahrhundert der Flüchtlinge“ bezeichneten 20. Jahrhundert. Flüchtlinge sind Menschen in geschwächter Position: Sie benötigen besondere Unterstützung bei der Orientierung in neuer Umgebung, der Sicherung ihrer Rechte, ihres Lebensbedarfs und der Integration in das Gemeinwesen. Soziale Arbeit, die sich als Menschenrechts-

profession versteht und es als ihren Auftrag begreift, „[...] verletzte, ausgestoßene und unterdrückte Menschen zu befreien sowie die Stärken der Menschen zu erkennen und Integration zu fördern“ (IFSW 2000), muss sich angesichts der fortdauernden globalen Flüchtlingsbewegungen herausgefordert sehen.

Dennoch stellt sich für Professionelle der Sozialen Arbeit die Flüchtlingssozialarbeit als „Sonderfall“ von Sozialer Arbeit dar (Zepf 1999, S. 104). Schlecht ausgestattet, durch gesetzliche Restriktionen gebunden, scheint sie dem vornehmsten Ziel Sozialer Arbeit entgegenzustehen: Menschen vor dauerhafter Exklusion zu bewahren und ihre soziale Integration zu fördern.

Mit Blick auf die Gruppe der jugendlichen Flüchtlinge wird die ambivalente und menschenrechtlich problematische Haltung des deutschen Gesetzgebers zur Aufnahme von Flüchtlingen offenkundig. Kinder und Jugendliche, die alleine oder mit Eltern und weiteren Angehörigen in die Bundesrepublik Deutschland einreisen, sind eine besonders schutz- und hilfebedürftige Gruppe. Es sind Kinder und Jugendliche, die vor Kriegshandlungen, politischer Verfolgung und anderen existenzbedrohenden Bedingungen geflohen sind, die Tod, Zerstörung, Verletzung, Verlust von Angehörigen erlebt und die auf der Flucht schwere physische und psychische Strapazen durchgestanden haben. Es sind Minderjährige, denen, sofern sie alleine einreisen, der Schutz der Eltern, die Geborgenheit und Sicherheit fehlen: Minderjährige, die an traumatischen Erfahrungen leiden.

Jugendliche Flüchtlinge, die den Boden der Bundesrepublik erreichen, haben Anrecht auf Schutz gemäß einer Reihe von internationalen und nationalen Regelungen, die den Gesetzgeber und die ausführenden Organe, darunter die Soziale Arbeit, verpflichten. Allen voran sei die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) genannt, die in Artikel 22 feststellt, „[...] dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in andern internationalen Übereinkommen über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht“. Schließlich hebt Artikel 28 der KRK explizit das Recht des Kindes auf Bildung hervor.

Der Einlösung dieser Rechtsansprüche wird die Praxis der Aufnahme von jungen Flüchtlingen – das zeigen Erfahrungsberichte und wissenschaftliche Untersuchungen (*Harmening* 2005) – nicht gerecht. In meinem Beitrag nehme ich aus der Sicht der Sozialen Arbeit zu diesem Missstand Stellung. Ich werde dies in vier Schritten tun. Ich möchte zunächst die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung von jugendliche Flüchtlingen herausarbeiten und mich dabei von einem ressourcenorientierten Blick leiten lassen. Ich frage nach mitgebrachten Ressourcen und werde auf praktische Hindernisse der Einlösung des Bildungsanspruchs eingehen. Und schließlich werde ich Ansätze und Bedingungen zur Überwindung dieser Hindernisse ansprechen.

Bildung als Ressource – die Bedeutung von Bildung für jugendliche Flüchtlinge

„Ressourcenorientiertes Arbeiten“ ist ein Leitbegriff und Kennzeichen eines guten fachlichen Standards in der Sozialen Arbeit (*Merchel* 2002, S. 202). Ressourcen sind die psychischen, materiellen und sozialkommunikativen Quellen, auf die Menschen zur erfolgreichen Bewältigung von Handlungsanforderungen zurückgreifen können. Ressourcenorientierung als fachlicher Standard meint eine Haltung, die nicht die Schwächen eines Individuums, sondern seine Stärken und Handlungspotenziale in den Blick nimmt. Dieser Haltung liegt die Annahme zugrunde, dass die Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit als aktiv Gestaltende ihres Lebens ihren Alltag prinzipiell selbst bewältigen können, wenn entsprechende Ressourcen vorhanden sind beziehungsweise mit ihnen erschlossen werden (*ebd.*, S. 204).

Ressource meint also ein Zweifaches: die schon vorhanden und die noch zu erschließenden und zu entwickelnden Potenziale. Weiter kann zwischen materiellen und immateriellen Ressourcen differenziert werden. Aus der Ressourcenorientierung als Haltung resultieren spezifische methodische Anforderungen an Sozialprofessionelle. Sie müssen Ressourcen der Adressaten und Adressatinnen wahrnehmen – auch die möglicherweise verschütteten und nur rudimentär ausgebildeten. Sie müssen Ressourcen im Lebensraum ihrer Zielgruppe erkunden und Zugänge erschließen, und sie müssen durch gezielte Aktivierung ihre Adressaten und Adressatinnen bei der Nutzung dieser Zugänge unterstützen.

Was bedeutet es nun, Bildung als Ressource zu begreifen? Worin besteht die Lebensdienlichkeit von Bildung? Für welche Handlungsanforderungen ist Bildung eine Quelle der Bewältigung? Bildung hat *Hartmut von Hentig* zufolge drei Bestimmungen.

Jetzt geht's los! Der Ball rollt. In Südafrika ist WM. Schon das ist eine wundervolle Nachricht. Das Bild Deutschlands in der Welt – und in der Eigenperspektive – hat sich durch das Fußballfest 2006 enorm positiv entwickelt. Eine große Chance also auch für Südafrika. Wer eine der zahlreichen Reportagen über den Bau der eindrucksvollen neuen Stadien in Johannesburg, Kapstadt und den anderen Städten gesehen hat, oder die vielen vom Enthusiasmus getragenen Vorbereitungen im Kleinen, der hat erfahren, dass „die wichtigste Nebensache der Welt“ schon jetzt unumkehrbar Hoffnung und Fortschritt gebracht hat; allen Skeptikern zum Trotz.

Das Beispiel Südafrikas zeigt uns die unwiderstehliche Kraft von Mut und Inspiration. Man bedenke, dass es gerade 20 Jahre her ist, seitdem *Nelson Mandela* aus dem Gefängnis entlassen wurde und das Land die schreckliche Bürde der Apartheid abgelegt hat, ohne dass es zu einem Bürgerkrieg gekommen wäre. Wer nachspüren möchte, was das damals bedeutete und wie wenig selbstverständlich die weitgehend gewaltfreie Umwälzung war, dem sei der Film „*Invictus*“ empfohlen, der im Februar in unsere Kinos kam. Die Handlung zeigt, wie *Nelson Mandela* dem Kapitän des südafrikanischen Football-Teams die Inspiration als entscheidendes Führungsprinzip ans Herz legt. Diese habe er in den dunklen Tagen im Gefängnis unter anderem aus dem Gedicht von *William Henley* mit dem Titel „*Invictus*“ bezogen. Dort heißt es in der letzten Strophe:

*It matters not how straight the gate,
How charged with punishments the scroll,
I am the master of my fate:
I am the captain of my soul.*

Quellen der Kraft und Inspiration sind für uns lebenswichtig. Gerade in einer Zeit der Krisen, Bedrängnisse und Rücktritte. Möge der Blick auf Südafrika uns begeistern und inspirieren.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Sie ist erstens *persönliche Bildung*: das, was „der sich bildende Mensch“ aus sich zu machen sucht. Bildung in dieser Dimension ist wesentlich ein reflexiver Prozess, Arbeit an der eigenen Identität, am eigenen Lebensentwurf. Zweitens ist sie *praktische Bildung*: als Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, die es Menschen ermöglichen, in ihrer geschichtlichen Welt zu überleben. Drittens ist sie *politische Bildung*: die den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl und seine Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft richtet (Hentig 2003, S. V26 f.).

Bildung zielt auf Lebenskompetenz, die Ausbildung aller Begabungen und die Entwicklung zu kritischer Urteilskraft. Alle drei Bildungsdimensionen wurden in der neuzeitlichen Bildungsdiskussion und Institutionenentwicklung an die Schule verwiesen. Schule verwandelt Bildung. „Aus Bildung wird Schulbildung“, wie von Hentig kritisch anmerkt (Hentig 2004, S. 9), und als solche unterliegt sie der Tendenz zur Einengung auf Wissenserwerb und den Erwerb formaler Kompetenzen. Schulische Bildungsabschlüsse nehmen den Charakter von kulturellem Kapital an (Bourdieu 1992). Bildung ist nicht nur eine Ressource für Lebensbewältigung. Als formale Bildung ist sie Austauschmedium für den Erwerb von sozialem Status, für den Zugang zu Macht- und Einflusspositionen und zu weiterführenden Ausbildungen.

Ressourcen wahrnehmen – die mitgebrachten Ressourcen

Über welche Ressourcen verfügen nun junge Flüchtlinge? Die Frage mag angesichts der Fluchtschicksale und Aufenthaltsbedingungen von jungen Flüchtlingen zynisch erscheinen. Doch wenn wir diese nicht nur als „Opfer“ begreifen wollen und uns dem Prinzip verpflichtet sehen, vorhandene Ressourcen aufzuzeigen und bewusst zu machen, müssen wir diese Frage stellen. Für die Beantwortung können wir nur sehr bedingt auf größere Erhebungen zugreifen. In den einschlägigen Berichten zur Lage von ausländischen Familien in Deutschland sowie in den Kinder- und Jugendberichten werden Angaben zu Lebenslage und Bildung der Migrationsbevölkerung hinsichtlich der Gruppe „Flüchtlinge“ kaum differenziert. Auch über die Bildungsergebnisse junger Flüchtlinge in Form schulischen Erfolgs geben die PISA-Berichte und die Untersuchungen zum Bildungsbericht nur mittelbar Auskunft. Doch Erfahrungsberichte und Einzelfalldokumentationen aus der Flüchtlingssozialarbeit verweisen auf die zu verfolgende Spur (etwa Balluseck 2003).

Als materielle Ressourcen stehen Flüchtlingen die Leistungen aus dem Asylbewerberleistungsgesetz

und aus der Sozialhilfe zur Verfügung sowie, sofern sie eine Arbeitserlaubnis und eine Aufenthaltserlaubnis erhalten haben, Einkommen aus eigener Arbeit. Mit Wohnraum sind sie durch die Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkunft, einem Heim oder einer Pension ausgestattet oder sie besitzen je nach Länge der Aufenthalts- und Länderregelung eine eigene Wohnung. Die Leistungen aus den sozialen Sicherungssystemen sichern das unmittelbare Überleben – jedoch nicht mehr. Die gegenüber dem Sozialhilfesatz abgesenkten Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz stellen einen menschenrechtlich problematischen Zustand dar und stehen im Widerspruch zum grundgesetzlich garantierten kulturellen Existenzminimum. Als materielle wie immaterielle Ressourcen stellen sich die Einrichtungen der ethnischen Gemeinschaften dar.

Welche immateriellen Ressourcen lassen sich bei Flüchtlingen vermuten? Eine Flucht nach Europa verlangt physische und psychische Energie, Mut zum Risiko und Informationsmöglichkeiten und -fähigkeiten. Die Entscheidung zur Flucht ist mit Verantwortungsübernahme und „Aufträgen“ verknüpft: zu überleben, Freunde nachzuholen, finanzielle Unterstützung für die Zurückgebliebenen zu leisten und anderes mehr. Flucht ist ohne ein gewisses Maß an Organisationsfähigkeit und Planung nicht zu bewältigen. Flüchtlinge benötigen Durchhaltevermögen und die Fähigkeit, sich schnell auf wechselnde Umstände einzustellen und mit unterschiedlichen Kontaktpersonen zweckbezogen zu interagieren. Gefordert sind Findigkeit bei der Suche nach Zugangswegen, die Bereitschaft zu einem Neuanfang und eine Vision für das künftige Leben. Bildungsressourcen sind an die Möglichkeit des Besuchs von vorschulischen Einrichtungen, einer Schule und von weiterführenden Bildungseinrichtungen gebunden. Die mitgebrachten Ressourcen aus formaler Bildung sind so unterschiedlich wie die Herkunft und die Fluchtschicksale junger Flüchtlinge.

Berücksichtigen wir, dass Bildung als Selbstbildungsprozess nicht nur formelle, sondern auch informelle Bildungsprozesse umfasst, kommen wir nicht umhin, die Bildungswirkung der Bedingungen von Flucht und Aufnahmesituation in Deutschland sowie der zur Flucht führenden Umstände zu bedenken. Denn: „Es gibt keine gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sich nicht Bildungsprozesse vollziehen“ (Thiersch 2002, S. 60). Einkommensarmut, Statusverlust der Eltern oder das gänzliche Fehlen von Kontakten zu ihnen, der unsichere Aufenthaltsstatus, Gewalthandlungen und die Einschränkung der Erfahrungswelt am Unterbringungsort sind Sozialisationsfaktoren,

die auf das Lern- und Bildungsverhalten junger Flüchtlinge prägend einwirken und die Motivation für die Möglichkeiten der schulischen und beruflichen Bildung beeinflussen. In Untersuchungen mehrfach belegt sind die hohe Bildungsaspiration und der Bildungserfolg von jungen Flüchtlingen, deren Eltern zu den städtischen Mittel- und Oberschichten im Herkunftsland gehörten. Daran zeigt sich umgekehrt der für die Mehrheit der Migrantenkinder geltende Zusammenhang von sozialer Unterprivilegierung und Bildungsbenachteiligung.

Verweigerter Ressourcen – Hindernisse bei der Einlösung des Bildungsanspruchs für junge Flüchtlinge

Bildung als formale Bildung ist ganz entscheidend an den Zugang zu Schule und Berufsausbildung gebunden. Dieser Zugang ist jungen Flüchtlingen nicht selbstverständlich gewährt. In den 16 Bundesländern finden wir differierende Regelungen zur Beschulung von jungen Flüchtlingen. Einige Bundesländer schließen die Schulpflicht nach wie vor aus. Eine Vielzahl von Verwaltungsvorschriften und das Fehlen einer gesetzlichen Regelung zur allgemeinen Schulpflicht für junge Flüchtlinge erschweren und verhindern die Möglichkeit, während des Aufenthalts in Deutschland eine Schule zu besuchen. Der Übergang in eine berufliche Ausbildung ist an einen aufenthaltsrechtlichen Status (Arbeitserlaubnis) gebunden, den die meisten jugendlichen Flüchtlinge nicht erlangen. Das von *Björn Harmening* im Auftrag von terre des hommes vorgelegte Rechtsgutachten zu Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland gelangt zu der Feststellung, dass die Ausnahme junger Flüchtlinge von der allgemeinen Schulpflicht gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz nach Artikel 31 des Grundgesetzes und das Wohl des Kindes verstößt (*Harmening* 2005, S. 25). Die Verweigerung einer Schulpflicht mit der Begründung, dass der Aufenthalt der jungen Flüchtlinge nur vorübergehend sei, mithin das schulgesetzliche Kriterium des „gewöhnlichen Aufenthalts“ gelte, lasse sich im Blick auf die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der jungen Flüchtlinge nicht aufrechterhalten (*ebd.*, S. 18). Abschiebehindernisse, sogenannte Kettenduldungen und sich hinziehende Asylverfahren führten zu mehrjährigen Aufenthaltszeiten. Angesichts dieser Situation verbiete sich die Verknüpfung von Aufenthaltsstatus und Schulpflicht. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht sei daher geboten (*ebd.*, S. 24).

Neben den rechtlichen Argumenten sind es pädagogische, das „Kindeswohl“ betreffende Argumente, die für eine Schulpflicht für junge Flüchtlinge vorgebracht werden und abzuwägen sind. Kinder und

Jugendliche im schulfähigen Alter befinden sich in einer lern- und entwicklungspsychologisch sensiblen Phase, die nicht wiederholbar ist. Lange Unterbrechungen von Beschulung bergen die Gefahr des nicht mehr aufholbaren Rückstands, wenn der Aufenthalt nach einiger Zeit doch gewährt wird. Schulbesuch hat eine Orientierungs- und Stabilisierungsfunktion. Schulischer Unterricht kann dazu beitragen, dass sich junge Flüchtlinge intellektuell mit ihrer Lage und ihrem besonderen Status auseinandersetzen und sich in der neuen Umgebung orientieren. Die Möglichkeit, die Sprache des Aufenthaltslandes zu erlernen, kann das Selbstbewusstsein der jungen Flüchtlinge stärken – insbesondere als Unterstützung ihrer Eltern beim Umgang mit Behörden im Aufnahmeland (*Neumann* 1998, S. 28). Schule bietet jungen Flüchtlingen einen sozialen Erfahrungsraum im Kontrast zu den oft bedrückenden Wohnverhältnissen in Gemeinschaftsunterkünften und Pensionen. Sie kann durch ihre Regelvorgaben den Tag strukturieren und stabilisierend sowie Halt gebend wirken. Im Idealfall kann eine Schule durch ihre Beständigkeit und Offenheit für Flüchtlinge als Ort der Teilnormalisierung nach dem Trauma von Flucht und existenzieller Bedrohung wirken (*Kohler* 1997).

Die schulische Realität für Flüchtlingskinder indes sieht häufig anders aus. Bildung ist für junge Flüchtlinge häufig „Glücksache“. Selbst wenn sie das Glück haben, in einem Bundesland aufgenommen zu werden, in dem Schulpflicht besteht, kann es Monate bis zur Einschulung dauern. Schulorganisatorische Probleme wie zum Beispiel die Klärung der zuständigen Schule, der geeigneten Klasse und Vorbereitungskurse wirken sich zu Lasten des Bildungsanspruchs von jungen Flüchtlingen aus. Eine Zurückstufung um zwei Jahre hinter die altersgemäße Klasse ist die Regel. Eine Beschulung in Sonderklassen und -gruppen, mancherorts innerhalb von Gemeinschaftsunterkünften, trägt zwar zur Tagesstrukturierung bei, hält aber die Distanz zu einheimischen Kindern aufrecht. Dem Recht auf Erhalt der Herkunftssprache – unstrittig wichtig für eine Rückkehr in das Herkunftsland und für die Erhaltung des Kontakts zu den dort verbliebenen Familienangehörigen – kann nicht entsprochen werden, weil kein geeignetes Lehrpersonal zur Verfügung steht. Die Schulen in Deutschland, in die junge Flüchtlinge aufgenommen werden, sind monokulturelle und monolinguale Institutionen; daran hat die Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1996 zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ bislang wenig geändert. Die Inhalte des Unterrichts beziehen sich auf Deutschland; mit den Herkunfts-

ländern der jungen Flüchtlinge haben sie in der Regel nichts zu tun. Interkulturelle Kompetenz ist bei den meisten Lehrenden nicht vorhanden.

Neben den schulorganisatorischen Bedingungen wirken psychosoziale, in der Person der jungen Flüchtlinge liegende Bedingungen als Hindernisse für die Entwicklung der Ressource Bildung. Nicht alle jungen Flüchtlinge sind motiviert, schulische Bildung wahrzunehmen. Der Wunsch, schnell Geld zu verdienen, Lern- und Konzentrationsstörungen aufgrund posttraumatischer Belastungsstörungen, weite Schulwege und das Gefühl sprachlicher Unterlegenheit lassen den Schulbesuch als lästige Pflicht erscheinen. Viele schulische Probleme teilen junge Flüchtlinge mit anderen Migrant*innen. Dazu zählen zum Beispiel mangelnder Raum für das Erledigen von Hausarbeiten in engen Wohnungen, Sprachprobleme und Unverständnis der Eltern für das deutsche Schulsystem und die schulischen Anforderungen.

Und doch gilt die Feststellung von *Sobotta*: „Sie sind nicht vergleichbar mit ‚unseren‘ Kindern, auch nicht mit jenen, die wir ‚Ausländerkinder‘ nennen“ (*Sobotta* 1996, S. 26 f.). Der unsichere Aufenthaltsstatus, die damit verbunden unsichere Zukunftsperspektive und die Beschränkung der Bewegungsfreiheit von Flüchtlingen mit Duldung und im Asylverfahren, die schon bei jeder Klassenfahrt zum Problem wird, wirken als separierende und ausgrenzende Faktoren. Der Untersuchung von *Balluseck* ist zu entnehmen, dass Schule weniger als orientierende und stabilisierende Einrichtung denn als Angst machende und kontrollierende Institution wahrgenommen wird (*Balluseck* 2003, S. 180), wobei auch hier ein Unterschied zwischen höher gebildeten Jugendlichen und weniger gebildeten Jugendlichen auffällt. Erstere sehen wenig oder gar kein Problem mit der Schule, während letztere große Probleme haben, sich zu behaupten (*Rieker* 1999, S. 424).

Ist schon die Schule Glücksache, so ist es noch mehr Glück, wenn jungen Flüchtlingen der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt. Junge Flüchtlinge mit einem verfestigten Aufenthaltsstatus (Kontingent-, Konventionsflüchtlinge sowie anerkannte Asylbewerber und -bewerberinnen) sind durch sprachliche und schulische Defizite am Zugang zum dualen Ausbildungssystem gehindert; jungen Flüchtlingen mit Duldungsstatus ist der Weg in eine berufliche Ausbildung aufgrund fehlender Arbeitsgenehmigung gänzlich versperrt. Letzteren droht mit Erreichen des 16. Lebensjahrs die Behandlung als Erwachsene im Asylverfahren, die Unterbringung in einer Gemein-

schaftsunterkunft und die Abschiebung. Diese rechtliche Behandlung steht nicht nur im Widerspruch zur KRK und den Kindeswohlverpflichtungen aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII); sie ist auch aus pädagogischen und politischen Erwägungen zu kritisieren. Eine abgeschlossene berufliche Ausbildung ist in diesem Lebensalter noch nicht erreicht – für eine Lebensperspektive im Herkunfts- wie im Aufnahmeland ist sie aber dringend erforderlich. Die adoleszenten Jugendlichen befinden sich in einer psychosozialen Übergangssituation, deren Durchlaufen von den Fluchterfahrungen mitbestimmt ist. Das Abtauchen in die Illegalität wegen drohender Ausweisung bedeutet nicht nur das Ende des Zugangs zu formaler Bildung und den Verlust von relativer Sicherheit; es birgt überdies die Gefahr von neuer sekundärer Traumatisierung und von Kriminalisierung.

Ressourcen entwickeln – Ansätze zur Unterstützung des Bildungsanspruchs von jungen Flüchtlingen

Was kann Sozialarbeit tun, damit aus dem Glücksfall der Regelfall wird; wie kann sie zur Erschließung und Entwicklung der Ressource Bildung für jungen Flüchtlinge wirken? Bei meinen Überlegungen zur Entwicklung von Ressourcen möchte ich noch einmal auf die Unterscheidung von immateriellen und materiellen Ressourcen zurückkommen: Immaterielle Ressourcen für die Wahrnehmung von Bildungschancen zu stärken, bedeutet zum einen und ganz entscheidend die psychosoziale Stabilisierung und Verhinderung sekundärer Traumatisierung. Es bedeutet zum anderen, die Sicherheit und Selbstkompetenz durch Kontinuität der sozialen Unterstützung sowie durch die Schaffung von Erfolgsmöglichkeiten und die Minimierung diskriminierender Erfahrungen zu fördern. Bei der Entwicklung materieller Ressourcen geht es um die Vernetzung und bessere Zugänglichkeit infrastruktureller Ausstattung in der Umwelt der Adressaten und Adressatinnen.

Der unmittelbare Bezug von Sozialer Arbeit zu Bildung ist gemäß dem KJHG im Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung (§ 22 SGB VIII), der schulbegleitenden Hilfen, der Jugendberufshilfe und in der Jugendarbeit gegeben (§§ 11 und 13 SGB VIII). Im wissenschaftlichen Diskurs besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Schul- und Ausbildungserfolg (gelungene schulische Karriere = Überleitung entsprechend ihrer Potenziale in Berufsausbildung oder weiterführende Schule) wesentlich von integrierten Investitionen auf verschiedenen Ebenen im Zeitverlauf abhängig sind. Dass vorschulische Förderung eine wichtige Bildungsressource und eine

effektive Strategie zur schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ist, kann als belegt gelten (Lanfranchi 2002, S. 73). Kindern aus Flüchtlingsfamilien zur Förderung der kognitiven, sozialen und insbesondere sprachlichen Kompetenzen einen Zugang zur vorschulischen Einrichtungen zu verschaffen, wäre demzufolge eine wichtige Aufgabe Sozialer Arbeit.

Zugleich weisen Studien darauf hin, dass gravierende Lücken in der pädagogischen und psychosozialen Versorgung von Kindern mit Migrationshintergrund gerade in dieser Phase vorhanden sind. Den Flüchtlingsfamilien ist die deutsche Form vorschulischer Einrichtungen zumeist nicht bekannt. Die Inanspruchnahme von vorschulischen Einrichtungen durch Familien ausländischer Herkunft ist im Vergleich zu einheimischen Familien unterdurchschnittlich; die Inanspruchnahme durch Flüchtlingsfamilien dürfte die Relation noch einmal unterbieten. Zugang zu vorschulischen Einrichtungen heißt demzufolge, mit den Eltern in wohnortnahen Settings zusammenzuarbeiten, sie zu informieren, zu ermutigen, ihnen den Austausch mit anderen Eltern von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund zu ermöglichen. Kontaktstellen im Stadtteil und die aufsuchende Arbeit zum Beispiel durch Stadtteilmütter und Sozialpädagogen beziehungsweise -pädagoginnen aus vorschulischen Einrichtungen sind Ansatzformen für die Erschließung der Ressource vorschulische Bildung. Da die Flüchtlingsfamilien von Sozialleistungen abhängig sind, muss für die Regelung der Kosten des Besuchs einer Kindertagesstätte auf jeden Fall der Kontakt zum Jugendamt hergestellt sein, das dem Sozialamt eine Befürwortung übermitteln kann. Dass Kinder aus Flüchtlingsfamilien nicht den Weg in die Kindertagesstätte finden, hat aber, wie die Untersuchung von Balluseck zeigt, weniger mit der Kostenfrage als mit der Schwellenangst vor den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu tun (Balluseck 2003, S. 173).

In Kindertagesstätten wie in der Schule wäre die Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei den Lehrenden und Erziehenden ein vordringliches Anliegen. Bei aller Zustimmung für die im bildungspolitischen Diskurs immer wieder vorgetragene Forderung nach einer besseren Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund darf die implizit diskriminierende Dimension dieser Debatte nicht übersehen werden. Statt Konzentration auf die „Sprachdefizite“ wäre eine Haltung der Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und die Anerkennung der vielfältigen Lebenswelten der Kinder geboten. Viele Lehrerinnen und Lehrer – das zeigen Gespräche in sogenannten Ber-

liner Problemschulen – haben keinerlei Vorstellung davon, was es für junge Flüchtlinge bedeutet, mit einer Duldung zu leben. Sie wissen häufig wenig oder gar nichts über die verschiedenen aufenthaltsrechtlichen Bedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und den entsprechenden Konsequenzen im Alltag. Als Mittelschichtangehörige der Mehrheitsgesellschaft fehlt Pädagoginnen und Pädagogen häufig die Imagination für die beengten und unsicheren Lebensverhältnisse von jungen Flüchtlingen.

Schulische Projekte, in denen die Themen, die das Leben dieser Kinder bestimmen, vorkommen, Zusammenarbeit von Schule mit Sozialprofessionellen aus Einrichtungen der Flüchtlingshilfe und mit Quartiersmanagerinnen und -managern, sind Ansätze zur Kenntnisnahme der Probleme und damit möglicherweise Grundlagen zu ihrer Überwindung. Sozialarbeit zur Unterstützung von Bildungschancen junger Flüchtlinge benötigt einen sozialökologischen, vernetzten Ansatz, die Stärkung der Zusammenarbeit von Einrichtungen der psychosozialen Versorgung mit Einrichtungen des formalen Bildungswesens, der außerschulischen Bildung, der ethnischen Gemeinschaften und der Zivilgesellschaft. Schulische Bildung bedarf der Abstützung durch ausreichende therapeutische Angebote (und das Wissen darum bei Lehrerinnen und Lehrern sowie bei der Schulsozialarbeit) und durch freizeitpädagogische Angebote im sozialen Raum.

Bedrückend begrenzt sind die Möglichkeiten Sozialer Arbeit hinsichtlich der Verbesserung der infrastrukturellen Ausstattung von Bildungschancen für junge Flüchtlinge mit einem Duldungsstatus oder Aufenthaltsgestattung. Unter den gegenwärtigen gesetzlichen Bedingungen wird dieser Gruppe eine Beschäftigungserlaubnis ohne Vorrangprüfung erst nach vier Jahren ununterbrochenem Aufenthalt erteilt. Für die Aufnahme einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf „kann“ eine Beschäftigungserlaubnis bereits nach frühestens zwölf Monaten erteilt werden. Bei der Aufnahme eines Studiums kann die gebotene Vereinbarkeit mit der Wohnsitzauflage oder mit Verpflichtungen zur gemeinnützigen Tätigkeit nach § 5 des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) zum Hindernis werden.

Auch für die jungen Flüchtlinge mit verfestigtem Aufenthaltsstatus ist der Zugang zum dualen Ausbildungssystem aufgrund von schlechteren, der besonderen Bildungskarriere geschuldeten schulischen Ergebnissen äußerst schwierig. Für beide Gruppen

bleiben berufsvorbereitende Maßnahmen in schulischer Trägerschaft und praktische Lehrgänge der Jugendberufshilfe, die mit diesen schulischen Maßnahmen gekoppelt sind. Die Modelle für solche Maßnahmen variieren in den Bundesländern, in einigen besteht dringender Entwicklungsbedarf in der Zusammenarbeit von Schulen mit Ausbildungsgesellschaften und der Jugendberufshilfe. Gleichwohl ist die legale Ausübung eines erlernten Berufs im Anschluss an Fördermaßnahmen jungen Flüchtlingen mit einer Duldung oder Aufenthaltsgestattung in Deutschland nur nach den entsprechenden Vorgaben für eine Beschäftigungserlaubnis möglich. Soziale Arbeit gerät hier an ihre Grenzen.

Polemisch etwas zugespitzt lässt sich zusammenfassend sagen: Jungen Flüchtlingen (mit einem Duldungsstatus) wird von den verschiedenen Einrichtungen des formalen Bildungssystems die Botschaft vermittelt, dass sie keine Zukunft in Deutschland haben und Investitionen in ihre Bildung folglich nicht im Interesse des deutschen Staates liegen. Jungen Flüchtlingen mit verfestigtem Aufenthaltsstatus signalisiert das monokulturelle deutsche Bildungssystem mangelndes Interesse an den mitgebrachten Kompetenzen und die Erwartung der möglichst unauffälligen Assimilation an die kulturellen Praktiken im Aufnahmeland (als Beleg dafür mag die mangelnde Förderung der Herkunftssprache dienen). Diese Botschaften sind latent diskriminierend, und die damit verbundene Praxis verstößt gegen menschenrechtliche Forderungen und Normen der Kinderrechtskonvention.

Die der Flüchtlingssozialarbeit von den Behörden zugewiesene Aufgabe der Orientierungshilfe im Aufnahmeverfahren, also das Aufklären über die Chancenlosigkeit der Asylsuche und die Beratung zur Rückkehr, widersprechen dem Selbstverständnis der Profession als Menschenrechtsprofession. In der anwaltlichen Vertretung der Menschenrechtsansprüche ihrer Adressaten und Adressatinnen ist sie zur Veränderung von Haltungen in der Praxis herausgefordert sowie zur Lobbyarbeit in Kooperation mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren.

Der Beitrag ist ein Nachdruck des Aufsatzes „Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen“ aus dem Band: *Krappmann, L. u.a.* (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge? ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven.* Bielefeld 2009. Mit freundlicher Genehmigung des Bertelsmann Verlags

Literatur

- Balluseck, H.** von (Hrsg.): *Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme.* Wiesbaden 2003
- Bourdieu, P.:** *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital.* In: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg 1992, S. 49-80
- Classen, G.:** *Arbeitserlaubnis und Ausbildungsförderung für Flüchtlinge.* In: *Krappmann, L. u.a.* (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven.* Bielefeld 2009
- Harmening, B.:** *Wir bleiben draußen – Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland.* Expertise, herausgegeben von terre des hommes Deutschland e.V. Osnabrück 2005
- Hentig, H.** von: *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft.* Weinheim 2003
- Hentig, H.** von: *Bildung. Ein Essay.* Weinheim 2004
- IFSW – International Federation of Social Workers:** *Definition of Social Work.* Adopted by the IFSW General Meeting in Montréal, Canada, July 2000. Deutsche Version. In: www.ifsw.org/en/p38000409.html (Abruf am 30.3.2009)
- Lafranchi, A.:** *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter.* Opladen 2002
- Kohler, B.:** *Pädagogische Argumente für die Notwendigkeit eines Schulbesuchs.* In: *Becker, G. u.a.* (Hrsg.): *Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern.* Weinheim 1997, S. 280-287
- Kultusministerkonferenz:** *Beschluss vom 25.10.1996: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.* In: www.uni-landau.de/institbild/IKU/Lehre/kmkikbue.pdf (Abruf am 30.3.2009)
- Merchel, J.:** *Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung in der Jugendhilfe.* In: *Soziale Arbeit* 6/2002, S. 202-209
- Neumann, U.:** *Die Bedeutung von schulischer Bildung für jugendliche Flüchtlinge.* In: *Carstensen, Corinna u.a.* (Hrsg.): *Movies – Junge Flüchtlinge in der Schule.* Hamburg 1998, S. 27-33
- Rieker, P.:** *Schule/Schulbesuch.* In: *WOGÉ e.V.; Institut für soziale Arbeit e.V.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen.* Münster 1999, S. 420-427
- Sobotta, J.:** *Die Zeit heilt keine Wunden. Anmerkungen zur psychosozialen Situation von Kindern und jugendlichen Flüchtlingen.* In: *PSZ-Ausdruck (Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge Düsseldorf)* 1/1996, S. 25-34
- Thiersch, H.:** *Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit.* In: *Münchmeier, Richard u.a.* (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* Opladen 2002, S. 47-71
- Zepf, B.:** *Bewältigungsstrategien in der Flüchtlingssozialarbeit.* In: *IZA* 3-4/1999, S. 104-110