

8 Gesellschaftliche Teilhabe

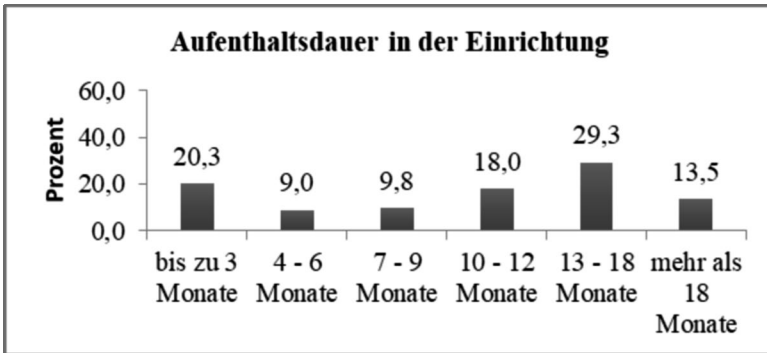
Nachdem in den vorherigen Kapiteln die demografischen Hintergründe, die strukturellen Rahmenbedingungen, die unterschiedlichen Einrichtungskulturen und schließlich die Situation der Jugendlichen unter dem Aspekt von Lebenswelt und Handlung untersucht wurde, wollen wir in diesem Kapitel unsere Befunde auf die Frage nach gesellschaftlicher Teilhabe der geflüchteten Jugendlichen hin verdichten. Besondere Bedeutsamkeit für die Weichenstellung in Richtung der Etablierung einer selbständigen und sozial abgesicherten Lebensführung hat die Ankommensphase. Ein erfolgreiches Ankommen in Deutschland hängt von der Erlangung und Vertiefung gesellschaftlicher Teilhabe in einer Vielzahl an gesellschaftlichen Funktions- und sozialen Interaktionssphären ab. Das erste Ankommen ist in besonderer Weise durch Betreuung und Unterbringung in Heimen der stationären Kinder- und Jugendhilfe bestimmt (8.1). Gesellschaftliche Teilhabe setzt des Weiteren den Erwerb der deutschen Sprache und ausreichender Bildung voraus. Die Daten zeigen, dass sich ein Großteil der Jugendlichen durch ein hohes Maß an Bildungsbeflissenheit auszeichnet (8.2). Als zweiter Ort, neben der stationären Unterbringung spielen die Schulen eine wichtige Rolle bei der Erlangung von Teilhabe. Aus diesem Grund wurde die Eingliederung der geflüchteten Jugendlichen in die Schule untersucht (8.3). Schließlich entscheiden Ausbildung und Beruf darüber, ob die Etablierung einer (ökonomisch) selbständigen Lebensführung in Deutschland gelingt (8.4).

8.1 AUF DEM WEG ZUR GESELLSCHAFTLICHEN TEILHABE

8.1.1 Ankommen in der Kinder- und Jugendhilfe

Das Ankommen der Jugendlichen in Deutschland ist durch eine schnelle Integration in die Versorgungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe gekennzeichnet. Der Zugang der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zum Jugendhilfesystem erfolgt in fast allen erfassten Fällen über die Zuweisung über das Bundesamt für Verwaltung. Seit der Verabschiedung des Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher im November 2015 werden die Jugendlichen gleichmäßig auf die Bundesländer verteilt, um die typischen Einreisehotspots wie Bayern, Hamburg, Frankfurt am Main, Bremen, Berlin etc. zu entlasten. Für Brandenburg gab es in unseren Daten nur einen Selbstzugang. 50,4 % der Jugendlichen wurden im Rahmen dieses Verfahrens innerhalb eines Monats nach Ankunft in Deutschland in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht. Abbildung 8.1, welche die Aufenthaltsdauer der Geflüchteten in der Einrichtung zum Zeitpunkt der Befragung (Frühjahr 2017) dokumentiert, zeigt, dass sich ein größerer Teil der Befragten noch in der Ankommensphase befindet. Ein Fünftel der unbegleiteten Jugendlichen (29,3 %) ist zum Zeitpunkt der Befragung gerade einmal drei Monate in der Einrichtung untergebracht. Gut zwei Drittel (70,7 %) hatte bereits mehr als ein halbes Jahr Zeit, sich in den Unterbringungsorten einzuleben.

Abbildung 8.1: Aufenthaltsdauer in der Einrichtung



Quelle: Eigene Daten, n = 133

In den ersten drei Monaten kommen die meisten Jugendlichen in den Clearing-Stellen des Landes Brandenburg unter, um dann in den meisten Fällen in die stationäre Heimunterbringung weitervermittelt zu werden. Es ist zu berücksichtigen, dass wir in unserer Erhebung nur die Jugendlichen, die auch in der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, erreicht haben. Zu den Geflüchteten, die illegalisiert und auf sich allein gestellt in Deutschland leben, können wir keine Aussagen treffen. Über die Jugendhilfe und die Einrichtungen wird in der ersten Phase des Ankommensprozesses wesentlich die gesellschaftliche Teilhabe zur Befriedigung von Grundbedürfnissen sichergestellt, d.h. durch Bereitstellung von Unterkunft und finanzieller Unterstützung, sodass Nahrungsmittel, Kleidung und Gegenstände des alltäglichen Bedarfs gekauft werden können. Grundlegende Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe nach § 13 SGB VIII ist darüber hinaus, jungen Menschen, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“, sozialpädagogische Hilfen anzubieten, die „ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“. Die Absicherung und Begleitung der Jugendlichen auf ihrem Weg in die deutsche Gesellschaft ist gerade angesichts des gravierenden Verlusts der Integration in die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens von elementarer Bedeutung.

Im Zuge der Verteilung der Jugendlichen auf die stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe treten grundsätzlich ähnliche Heraus-

forderungen des Ankommens auf. Zwar erfolgt die Verteilung der Jugendlichen sehr schnell, jedoch stellt die fremdbestimmte Zuweisung zur Einrichtung und zum Wohnort, was nun zum eigenen Zuhause werden soll, laut den Einrichtungsleitungen eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar, die gemeinsam bewältigt werden muss:

„Was ich eine wahnsinnige Herausforderung finde, ist, zu den Jungs, mit den Jungs zusammen auszuhalten eigentlich. Dass die Erwartungen und die Vorstellungen, die sie hatten, nicht der Realität entsprechen. Und das nicht ändern zu können, sondern halt mit auszuhalten. Und das ist, glaube ich, für die Jungs mit das schwerste, wenn sie hierherkommen.“ (D10:7)

„Es gibt ... einen nicht unerheblichen Anteil von jungen Flüchtlingen, die das nicht so annehmen können, die ganz andere Ideen haben, was sie in Deutschland wollen. Die vermutlich, soweit wir das mitbekommen haben, auch ganz anders nach Deutschland, mit ganz anderen Gedanken nach Deutschland gekommen sind.“ (D11:38)

Die Jugendlichen erleben in der ersten Zeit einen massiven Kulturschock, wie er sich häufig in die Ankommensphase einschreibt (Zalewski, 2017, S. 37 ff.). Die unbegleiteten Minderjährigen kommen aus anderen kulturellen Kontexten mit meist wenig konkreten Vorstellungen vom Leben in Deutschland – aber mit durchweg hoffnungsvollen Bildern, die ihnen in der Fluchtcommunity vermittelt wurden. Diese haben in der Regel wenig mit der Realität zu tun, die sie nach Eingliederung in die Jugendhilfe und in den Einrichtungen in Brandenburg vorfinden. Vor allem verdeutlicht sich rasch, dass das eigenständige Arbeiten und Geldverdienen in Deutschland ohne den Nachweis von entsprechenden Bildungsvoraussetzungen nicht möglich ist. Die Jugendlichen sind daher am Anfang nicht selten desillusioniert und enttäuscht. Es gibt einen „Bruch ... in dem, was sie erwartet haben, und was dann tatsächlich da ist“ (D10:51). Die zitierte Einrichtungsleiterin führt das weiter aus:

„Meine Erfahrung ist dann, die ersten, der erste Tag, die ersten zwei Tage sind irgendwie schrecklich. Und sie denken irgendwie: ‚Nein, ich kann hier nicht bleiben‘. Und sie sagen das auch. Und ich nehme mir dann, wir nehmen uns dann wahnsinnig viel Zeit für die, um ihnen das auch zu erklären. Um ihnen auch zu sagen, es gibt im

Moment keine andere Möglichkeit. Ihr wurdet – ich erkläre dann halt die Umverteilung und wie das alles funktioniert.“ (D10:13)

Hinzu kommt, dass die Jugendlichen nach der beschwerlichen Flucht während der ersten Zeit häufig in ein psychisches und physisches „Loch“ fallen. Dann ist „das Adrenalin weg. Sie haben plötzlich erstmal Zeit: ‚Upps, was ist mir eigentlich passiert, also was ist eigentlich passiert? Jetzt bin ich hier. Was heißt das eigentlich. Ich vermisse meine Familie‘, und so weiter“ (D10:14). Zuerst bedarf es daher ausreichender Ruhephasen und Regenerationsmöglichkeiten in den Einrichtungen. Es ist wichtig, dass sich die geflüchteten Jugendlichen an einem sicheren Ort ausschlafen können, aber gleichzeitig auch Hilfestellungen bekommen, um sich neu zu orientieren. Gelingt dies in den Einrichtungen, stehen diese nicht selten vor der nächsten Herausforderung. Es gilt die psychosomatischen Beschwerden aufzufangen, die gerade dann auftreten, wenn die Jugendlichen zum ersten Mal zur Ruhe kommen (siehe Kapitel 4.4: Gesundheitliche Situation und Versorgung): „Und was dann natürlich hier passiert ist – nach einer Woche: ‚Wir haben Schlafstörungen.‘ ‚Ich kann nicht schlafen.‘ ‚Ich habe so viel Stress im Kopf‘“ (D10:14). Die Einrichtungen stehen vor der Aufgabe, Schutzraum zu sein, in dem es möglich ist, anzukommen. Dafür ist besonders die zügige Wiederherstellung sicherer und vertrauter Bindungen unumgänglich – eine Funktion, die in diesem Falle den Betreuer*innen zukommt. Die Einschätzung der Betreuer*innen, wer für das Ankommen in Deutschland wichtig war, verweist darauf, dass es vor allem die Ansprechpartner*innen in den Einrichtungen sind, die in 72,0 % aller Fälle als wichtig angesehen werden. Mit Abstand folgen Personen aus der Fluchtgemeinschaft mit 34,8 %, dann Freunde mit 30,3 % und Verwandte mit 19,8 % (Mehrfachnennungen waren möglich).

Unter dem Aspekt gesellschaftlicher Teilhabe wurde von den Expert*innen problematisiert, dass die meisten Jugendlichen in Heimen speziell für geflüchtete Kinder und Jugendliche untergebracht sind. Ziel solle es vielmehr sein, durch inklusive Angebote eine umfassendere Teilhabe der geflüchteten Jugendlichen am sozialen Leben in Deutschland zu erreichen. Die Leitung einer großen Einrichtung formulierte diesbezüglich den Wunsch, in den nächsten Jahren einen Wandel im Hilfesystem zu gemischten Einrichtungen vollziehen zu können. Die Minderjährigen sollen nicht mehr in Einrichtungen untergebracht werden, die sich ausschließlich an ge-

flüchtete Jugendliche wenden. Aus ihrer Sicht sollten die Kapazitäten geschaffen werden, neuankommende Jugendliche zusammen mit deutschen Jugendlichen unterzubringen:

„Und ich denke ..., dass man in den nächsten zwei Jahren, vielleicht so Ende 2018, Anfang 2019, eigentlich so ins Arbeiten gekommen sind, dass wir so viele Flüchtlings- oder (unv.) Einrichtungen nicht mehr brauchen, sondern sie quasi in normalem Betrieb im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die Kids, die dann noch da sind oder neu kommen, irgendwie auffangen können ... Ich finde das eigentlich eine charmante Idee. Dass man eben nicht da irgendwo konzentriert irgendwo unterbringt und sagt, Mensch, fünfzig Flüchtlingskinder auf einen Haufen, sondern wirklich zu sagen, da ist Platz in einer WG. Dass man es einfach von vornherein mischt. Weil dann auch direkt eine Art von Teilhabe und Inklusion und einfach halt nur stattfindet. Finde ich eine schöne Planung.“ (D7:64)

In einem anderen Interview wurde aus eben dieser inklusiven Praxis berichtet und kritisiert, dass derzeit noch viel zu wenig Anstrengungen unternommen werden, um diese Formen der Unterbringung zur Regel werden zu lassen:

„Ich finde, dass der Weg, es integrativ zu machen, genau der Richtige ist, und dass zu wenig probiert wurde ... Und wenn man wenigstens die Zeit jetzt auch dazu genutzt hätte, aus so einer UMA-Wohngruppe, die vielleicht mal eine gewisse Notwendigkeit hatte, dass die eingerichtet wurde, weil es einfach so viele waren, dass man so nach und nach dazu übergehen würde, durchzumischen ... weil wenn jeder Träger, sage ich mal, in seinen Wohngruppen die es ja immer gab, man hätte auch noch ein paar aufmachen können, bei neuen Plätzen zwei, drei UMA gehabt hätte, dann wäre Integration flächendeckend viel einfacher im Land Brandenburg.“ (D16:38)

Die Vorteile der gemischten Unterbringung liegen auf der Hand. Durch das Zusammenleben mit deutschen Jugendliche entstehen soziale Kontakte, die es den Geflüchteten erlauben, Sprache und soziales Leben in Deutschland kennenzulernen. Indem sie sich untereinander verständigen, können sie gegenseitig voneinander lernen. „Und schon funktioniert es wieder das Prinzip der Jugendhilfe, des Peer-Group-Lernens“ (D18:41). Die gemeinsame Unterbringung von deutschen und ausländischen Jugendlichen würde dar-

über hinaus die notwendige Vernetzungsarbeit in den Sozialraum hinein erleichtern, da Gleichaltrige quasi als Türöffner den Zugang zu den lokalen Kinder- und Jugendtreffpunkten erleichtern könnten.

8.1.2 Ankommen als Fremde

Die Phase des Ankommens ist aufseiten der geflüchteten Jugendlichen weiterhin von der Schockerfahrung bestimmt, dass die vertrauten Erfahrungen und das bewährte Wissen in dem neuen Lebenskontext Deutschland nur eingeschränkte Geltung haben. Der Gewinnung von gesellschaftlicher Teilhabe durch eine zwanglose Integration in die Funktions- und Interaktions-sphären steht bei den meisten die vorherrschende Unbekanntheit und Unvertrautheit mit dem Leben in Deutschland entgegen. Den Jugendlichen sind sowohl die gesellschaftlichen Institutionen als auch die Alltagskultur unvertraut. Vieles muss neu erlernt, neue Erfahrungskategorien erworben, neue Orientierungs- und Handlungsformen habitualisiert und explizites Wissen angeeignet werden. Dass die unbegleiteten Jugendlichen aus anderen kulturellen Kontexten kommen, wird evident, wenn sie mit Fragen des institutionellen Lebens, beispielsweise des Rechts- und Sozialstaats, oder auch des Bildungssystems konfrontiert sind. So wurden wir bspw. im Anschluss an Interviews, die wir mit Jugendlichen führten, hilfesuchend gefragt, ob es denn nun möglich sei, in eine Wohnung mit Bekannten aus dem Herkunftsland zu ziehen, zu arbeiten oder zu studieren. Wie es ein Einrichtungsleiter beschreibt, haben die Jugendlichen

„natürlich auch keine Ideen. Das heißt, sie müssen sowieso erstmal irgendwie informiert werden, welche Möglichkeiten es gibt. Und das ist bei uns aber noch mal eine andere Sache ist. Bei uns geht man nicht drei Tage zum Bäcker. Und wenn ich einen guten Job mache, bin ich am vierten Tag Bäcker. So läuft das eigentlich nicht in Deutschland. Das müssen die Jungs auch erstmal lernen. Was es heißt, eine Ausbildung zu absolvieren.“ (D7:104)

In den Workshops mit den Jugendlichen sprachen wir viel über ihre ersten Eindrücke in Deutschland. Dabei trat stets ein chronisches Fremdheitsgefühl deutlich hervor. Uns wurde berichtet, dass das Essen unbekannt sei und nicht schmecke, die Kleidung hier nicht ihrer muslimischen Kleiderordnung entspreche, die klimatischen Bedingungen und Wetterlagen in

Deutschland als unleidlich empfunden werden. Manche Jugendliche berichteten davon, zum ersten Mal in ihrem Leben Zug oder Fahrstuhl gefahren zu sein. Fast alle äußerten, dass ihnen Gesetze und Regeln in Deutschland unvertraut seien und sie allgemein noch viel zu lernen hätten: „Und jetzt ich bin in Deutschland, weil ich bin wieder Glück. Und daraus, aber ... erstmal ich habe sagen: ‚Ha, Deutschland ist ein bisschen schwierig, weil ich habe noch nicht lernen‘“ (D50:2). Die Rechtssysteme in den Ländern, aus denen die Jugendlichen fliehen, sind zumeist weit weniger institutionalisiert als das deutsche. Umso schwieriger muss es sein, das Asylverfahren zu durchschauen (siehe Kapitel 5.1: Asylrechtliche Perspektive), wenn selbst einige der betreuenden Sozialarbeiter*innen sich scheuen, verbindliche Aussagen zu diesem Thema zu machen. Es muss den Jugendlichen insbesondere unverständlich bleiben, was es bedeutet, einen rechtlichen Anspruch zu haben und wie dieser in Deutschland durchgesetzt werden kann. Das gesamte institutionelle Leben in Deutschland wird nicht überblickt, was die Jugendlichen in Orientierungslosigkeit und Irritation zurücklässt:

„Sie merken, wenn sie eine Weile hier sind, dass das alles nicht hinhaut. Und das frustriert mich natürlich erstmal. Weil, sie kommen halt nicht nach Deutschland und in Arbeit. Sie kommen erstmal in die Kinder- und Jugendhilfe. Dann gibt es Betreuer. Dann gibt es die Vormünder. Die Kollegen aus dem ASD und so. Und dann wollen noch irgendwelche anderen Leute was von denen. Was passiert hier eigentlich um mich herum?“ (D7:28)

Um in Deutschland anzukommen und sich zu verselbständigen, ist vor allem die Aneignung von formalen Bildungsabschlüssen und lebenspraktischem Wissen zentral. Dies stellt sich gerade in einer komplexen Wissensgesellschaft als eine nicht einfach zu lösende Anforderung dar. Wissen kann hier nur über lange Bildungs- und Sozialisationsverläufe erworben und nicht einfach durch alltagspraktisches Ad-hoc-Wissen ersetzt werden. Das (kulturelle) Wissen der Jugendlichen aus ihrer Heimat ist in Deutschland entwertet und kaum transferierbar; Relevanzstrukturen und Erfahrungswissen müssen mühsam neu aufgebaut werden.

Die Jugendlichen kennen das gesellschaftlich-institutionelle Leben in Deutschland nicht, und erleben daher gerade in der Anfangszeit kulturschockartige Fremdheitserfahrungen. Sie sind im Sinne von Schütz (1972, S. 58) Fremde, deren „Denken-Wie-Üblich“ nicht mehr wie gewohnt funk-

tioniert. Gleichzeitig sind sie die- bzw. derjenige, „der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel, 1908, S. 685). Das Erleben solcher Fremdheit nach erfolgter Flucht ist keine untypische, sondern eine von Seiten der Hilfesysteme zu antizipierende Erfahrung, die viele Geflüchtete erleben (Zalewski, 2017, S. 37 ff.). Die Fremdheit wird durch die fehlenden Sprachkompetenzen weiter verstärkt. Sie kann sich außerdem verstetigen und in Resignation münden, in Frustration bis hin zu chronischer Demotivation, wenn die mitgebrachten Hoffnungen und Erwartungen auf ein besseres Leben auf Dauer uneingelöst bleiben. Kulturschock und Fremdheit stehen einem Ankommen im Wege und können dazu führen, dass die Jugendlichen „auf der Flucht“ bleiben. Ankommen würde hingegen bedeuten, sich auf den Lebensort und die einheimischen Menschen einlassen zu können. Hierfür brauchen die Jugendlichen nicht zuletzt eine greifbare Perspektive, in dem neuen Land ankommen zu können (Lechner, Huber & Holthusen, 2016). Dies formuliert eine Einrichtungsleitung am Ende eines Interviews auch als Hoffnung:

„Ich wünsche mir, dass sie ankommen dürfen, also, sie dürfen bleiben und sie dürfen irgendwann mal ankommen. Das wünsche ich mir. Also, selbst der Status der Flüchtlingsstatus, der drei Jahre ist, ist ja auch begrenzt. Also, dieses einfach irgendwann da sein dürfen. Und nicht mehr den Gedanken haben: ‚Oh, die nächsten drei Jahre, und dann muss ich da wieder hin, und dann kommt wieder ein neuer Bescheid.‘“ (D19:100)

8.1.3 Ankommen aus Sicht der Jugendlichen

Wir haben die Jugendlichen in unseren Workshops immer wieder gefragt, was es für sie bedeutet, neu in Deutschland zu sein. Es ging darum, sie darüber nachdenken zu lassen, was das Besondere an ihrer eigenen Situation ist. Die Ergebnisse wurden bei den Jugendlichen der Peer-Research-Group im Nachhinein gewichtet mithilfe der Aufgabenstellung, ein Inhaltsverzeichnis des fiktiven Buches zum Thema „Neu in Deutschland“ zu erstellen. Das von den Peer-Researchern gestaltete Buch enthält als zentrale Themenbereiche die Kapitel „Regeln und Gesetze in Deutschland“, „Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern“, „Asylrecht und Aufenthaltsstatus“, „Gesetzliche Vertretung (Vormund)“, „Spracherwerb

(Deutsch lernen)“, „Schule und Ausbildung“, „Selbständigkeit“ sowie „Eigenes Geld verdienen“.

Die Kapitelinhalte weisen darauf hin, dass es den Jugendlichen zunächst darum geht, sich in der neuen Situation zu orientieren, um im Alltag Handlungssouveränität zurückzugewinnen. Sie wollen die gesellschaftlichen Gepflogenheiten und das Rechtssystem zumindest in Grundzügen verstehen und die deutsche Sprache lernen. Der Erwerb der deutschen Sprache wird von den Jugendlichen selbst als sehr wichtiges Thema benannt. Es handelt sich um ein zentrales Beschäftigungsfeld während der ersten Monate in Deutschland. Der Schulbesuch steht als Sinnbild dafür, selbständig in Deutschland leben, finanziell auf eigenen Beinen stehen, eine Familie ernähren zu können usw. Manche Jugendliche verbinden das Ziel, Geld zu verdienen, mit ihrem Männlichkeitsbild: „Weil ich ein Mann bin ... und Mann muss arbeiten“ (D2:19).

Hinzu kommt, dass der Prozess des Ankommens und der Aufbau einer eigenen Zukunftsperspektive aus Sicht der Jugendlichen überschattet werden durch die Unklarheit während des laufenden Asylverfahrens und die Unsicherheit des Aufenthaltsstatus. Die gesellschaftliche Teilhabe bleibt gerade angesichts des prekären Aufenthaltsstatus strukturell in Frage gestellt. Ein endgültiges Ankommen ist nicht möglich, solange sich die Jugendlichen unter dem Damoklesschwert der Abschiebung befinden. Jedes Engagement trübt sich dann mit der Infragestellung eines dauerhaften Aufenthaltsrechts etwa durch das Auslaufen von Bescheiden ein, wodurch die Gefahr der Entstehung von Resignation und Hoffnungslosigkeit groß ist (siehe Kapitel 5.1: Asylrechtliche Perspektive).

Ebenso werden in den Workshops von den Jugendlichen Themen diskutiert, die das tägliche Leben in der Einrichtung betreffen, wie zum Beispiel die Wichtigkeit, Rechnungsbelege aufzubewahren, oder die Bedeutung von gutem Essen für ihr Wohlbefinden. Neben der Nennung von Kochzutaten wie Gemüse und Reis wurde auch das Wort „Vitamine“ aufgeschrieben. Auf Nachfrage erklärte ein Jugendlicher, dass es für ihn sehr wichtig sei, in der Einrichtung viele Vitamine essen zu dürfen, damit er sich von den Strapazen der Flucht erholen kann (D22:2). In den Mädchen-Workshops wurden oftmals Begriffe assoziiert, die von großen Missverständnissen und Unsicherheiten aufgrund fehlender Deutschkenntnisse zeugen, welche in den ersten Wochen und Monaten das Leben der weiblichen unbegleiteten Minderjährigen in Deutschland prägten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über die Erfassung der subjektiven Sicht immer wieder deutlich wurde, wie sehr die Angst vor Abschiebung im Leben der Jugendlichen präsent ist und das Ankommen in Deutschland erschwert. Viele fragen sich, was ihre Integrationsbemühungen Wert sind, wenn am Ende doch die Rückführung droht. Es ist für die Jugendlichen nicht verständlich, warum das Asylrecht keine Rücksicht auf ihr soziales Verhalten in Deutschland und ihre persönlichen Integrationsbemühungen nimmt.

8.1.4 Gesellschaftliche Teilhabe ist keine Einbahnstraße

Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland stellt für die unbegleiteten Minderjährigen gerade in der Ankommensphase, aber auch darüber hinaus eine große Herausforderung dar. Es wird von Seiten der aufnehmenden Gesellschaft ein sehr hohes Maß an Engagement und Anstrengung von den Jugendlichen abverlangt: Spracherwerb, schulische Lernerfolge, Kennenlernen und Einhaltung der in Deutschland herrschenden Normen, Regeln und Gesetze. Zudem müssen sie sich um den Zugang zu institutionalisierten Lebensbereichen kümmern: Geld, Bildung, Arbeit, Wohnen und Gesundheit. Zur Teilhabe gehört ebenso ein Erschließen von Sozialräumen und sozialen Netzwerken etwa über Kontakte zur Nachbarschaft und deutschen Gleichaltrigen. Bei diesem Unterfangen erfahren die Jugendlichen vielfältige Formen der Ausgrenzung: Sie leben in dem ‚Haus, in dem die Ausländer wohnen‘, ihnen wird im Schulunterricht von den Deutschen nicht geholfen, sie ernten abschätzige Blicke auf der Straße, sie werden beschimpft und vieles mehr. Die gesellschaftliche Teilhabe wird ihnen im Alltagsleben oftmals erschwert und verwehrt (siehe auch Kapitel 7.2.1: Die Unerwünschten).

In den Interviews mit Expert*innen wird darauf hingewiesen, dass Integration und damit gesellschaftliche Teilhabe keine Einbahnstraße ist. Trotzdem wird dies von der deutschen Gesellschaft oft als solche verstanden. Von den Jugendlichen wird eine geräusch- und reibungslose Assimilation erwartet, ohne ein Recht darauf zu haben, eigene Ansprüche zu formulieren. Das führt bei den Betroffenen zu Frustration und Enttäuschung und endet nicht selten in Resignation. Verweigerte gesellschaftliche Teilhabe bedeutet jedoch nicht nur die zivilgesellschaftliche Verweigerung, im Rahmen von Menschlichkeit und Solidarität den anderen als gleichberech-

tigte Person anzuerkennen und ins Gemeinwesen einzubeziehen. Vielmehr schafft Ausgrenzung und Diskriminierung durch die Gefahr der inneren Kündigung der davon betroffenen Menschen soziale Folgeprobleme.

„Unsere Gesellschaft, Deutschland, hätte, wie sage ich es jetzt, also, mit diesen Jugendlichen ... einen Zugewinn. Ich sage es mal so platt. Wirklich einen Zugewinn. Sie kommen mit einer Motivation nach Deutschland, egal woher die kommt. Aber sie kommen mit einer Motivation, sie wollen lernen, sie wollen lernen, sie wollen Geld verdienen, was will denn die deutsche Wirtschaft mehr?“ (D19:101)

Nach Zahlen des Bundesfachverbandes unbegleitete minderjährige Flüchtlinge geben in einer bundesweiten Befragung 30 % der Fachkräfte an, dass Rassismus „eine sehr häufige Alltagsbeeinträchtigung für die Jugendlichen“ darstellen. Weitere 50 % sagen, dass „Rassismus manchmal eine alltagsrelevante Belastung darstellt. Die Unterschiede im Vergleich von „alten“ und „neuen“ Bundesländern sind gering (BumF 2017, S. 15). Dennoch sprachen uns gegenüber nur die wenigsten der Jugendlichen davon, rassistische Erfahrungen gemacht zu haben, obwohl bei näherem Nachfragen sehr wohl vielfältige Vorkommnisse berichtet wurden, in denen Ablehnung, Ausgrenzung oder Missachtung erlebt wurde. Die Jugendlichen bezeichnen diese Erfahrungen aber nicht selbst als rassistisch. Vielfach werden die Ursachen für die fremdenfeindlichen und diskriminierenden Alltagserfahrungen in sich selbst gesehen, etwa weil man als Neuhinzugezogener Schande hat oder nicht für ein selbständiges Leben durch eigene Arbeit sorgen kann. Für die Jugendlichen selbst dürfte der Begriff des Rassismus von seiner Bedeutung her unklar sein. Zudem wird in entschuldigender Weise immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht alle Deutschen so sein würden, es halt solche und solche gäbe.

Gerade angesichts dieser Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung ist die Frage aufzuwerfen, welche Strukturen und Ressourcen bereitgestellt werden müssen, um dafür Sorge zu tragen, dass die geflüchteten Jugendlichen in Deutschland ankommen können. Gesellschaftliche Teilhabe beinhaltet die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen und Infrastruktur, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Das beginnt bei der Schaffung von ausreichend Schulplätzen, die auf die Bedarfe der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ausgerichtet sind, und endet bei der Frage nach der Finanzierung des monatlichen ÖPNV-Tickets, um

die regionale Mobilität der Jugendlichen zu gewährleisten. Im Alltag der Einrichtungen ist es mitunter der enge finanzielle Rahmen, welcher der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe Grenzen setzt – wenn etwa gegenüber der Erstattung von Einzelfahrkarten wenige Euro für die ÖPNV-Monatskarte fehlen oder der Fitnessstudio-Beitrag nicht über die monatlich vorgesehenen 10,- € für Freizeitaktivitäten gedeckt werden kann. „Also für solche Sachen müsste man dann vielleicht doch noch großzügiger sein, dass die jungen Leute auch da die Integration schaffen. Sie wollen ja, aber wenn es dann immer am Geld scheitert, dann ist das schade“ (D14:30), wie eine Einrichtungsleiterin erzählte.

Ziel der geflüchteten Jugendlichen ist es einem Interviewpartner zufolge, die menschlichen Grundbedürfnisse befriedigen zu können. Dies reicht aber nicht aus. Die Jugendlichen wollen ebenso als Individuum Wertschätzung erfahren und auf eigenen Beinen stehen. Dazu gehören neben einer Wohnung und einem Beruf auch die gesellschaftliche Anerkennung; sie wollen „... auch gefühlt was wert sein. Ich will produktiv werden“ (D7:73). Eine Einrichtungsmitarbeiterin verwies im Gespräch darauf, dass zu den notwendigen Ressourcen auch Zeit gehört: Zeit, die Sprache zu lernen, die Schule zu besuchen und einen Abschluss zu machen, einen Ausbildungsplatz und eigenen Wohnraum zu finden:

„Integration heißt mitunter Integration in eine normale Ausbildungsform, ne? Wenn sie es denn inhaltlich, sprachlich schaffen. Dafür brauchen sie Zeit. Integration heißt, Ausbildung, Ausbildungsbetrieb Integration, OSZ Besuch, Berufsschulbesuch, aber auch eigener Wohnraum.“ (D19:101)

Zur Förderung der Teilhabe am öffentlichen Leben ist es zudem wichtig, dass die Einrichtungen mit den lokalen Strukturen und Vereinen gut vernetzt sind (siehe Kapitel 7.1: Jugendliche im Sozialraum). Besonders hilfreich ist es, wenn zumindest ein Teil der Mitarbeitenden vor Ort leben – was angesichts der Abgeschiedenheit vieler Einrichtungen und des Fachkräftemangels auf dem Land häufig nicht der Fall ist. Die wohnortnahe Einbettung in die Gemeinde bedeutet, dass sie sich mit den örtlichen Gegebenheiten besser auskennen und leichter Brücken zu der Lokalbevölkerung bauen können. „So eine Integration in so einem Sportverein oder in seinem Chor oder irgendwo woanders, da wo auch andere Deutsche eben dabei sind“ (D18:54). Die ländliche Größe vieler Gemeinden in Brandenburg

kann eine Hilfe sein, weil jeder und jede, jede und jeden kennt. Hier fällt es deutlich leichter, für die Jugendlichen Angebote zu finden, in denen sie in Kontakt mit Einheimischen kommen und darüber Anerkennung und Wertschätzung erfahren. So kann die zufällige Begegnung auf der Straße oder in Geschäften dazu führen, dass der Jugendliche, der gerne singt, in einem Chor aufgenommen wird.

Wenn die Einrichtung ins örtliche Leben gut integriert ist, dann kann diese ein Gewinn für das Gemeinwesen werden, indem die Potentiale der Jugendlichen das Leben aller bereichern – sei es als Fußballer im ansässigen Sportverein. Integration kann dadurch zu einem „wechselseitigen Verständigungsprozess“ werden (Pries, 2016, S. 169). Es können gemeinsame Projekte zur Verschönerung des Ort- oder Stadtteils, der Freizeitvereine, des Jugendklubs etc. initiiert werden, an denen Deutsche und Geflüchtete zusammen mitwirken: „Wir haben ein gemeinsames Projekt, ... wo unsere Jungs gemeinsam mit deutschen Jugendlichen gerade den Jugendklub sehr schön machen, um den als Raum wieder zu eröffnen und auch interessant zu machen“ (D7:95). Manche Einrichtungen öffnen ihre Tür für Angebote, die von allen Gemeindemitgliedern genutzt werden können und erhöhen damit wiederum die Kontaktmöglichkeiten der Jugendlichen zu anderen Menschen im Ort. Zudem haben sich vielerorts im Laufe der letzten Jahre Willkommensinitiativen oder andere ehrenamtliche Gruppen gegründet, die es sich zum Ziel gesetzt haben, den nach Deutschland geflohenen Menschen das Ankommen zu erleichtern (Sauer & Vey, 2017; Vey & Sauer, 2016). Ehrenamtliche haben beispielsweise Jugendlichen bei den Fahrrad-reparaturen geholfen und damit die Mobilität der Jugendlichen erhöht. In Zusammenarbeit mit den zumeist gut vernetzten Freiwilligen lassen sich niedrigschwellige Orte der Begegnung initiieren, die das gegenseitige Kennenlernen fördern.

Die Teilhabe geflüchteter Kinder- und Jugendlicher am öffentlichen Leben vor Ort ist zwar kein Schutz vor rassistischen und fremdenfeindlichen Anfeindungen, von denen die geflüchteten Jugendlichen regelmäßig berichteten. Sie können jedoch dazu führen, dass sich die Jugendlichen im konkreten Moment der Anfeindung durch parteiisches Eingreifen unterstützt fühlen. Die angegriffene Person erfährt, indem sie als „eine von uns“ in die örtliche Gemeinschaft aufgenommen wird, dass es nicht die Gesellschaft als Ganzes ist, die sie als fremd und minderwertig deklassiert, sondern dass es einzelne Personen sind, von denen er angefeindet wird. Das

folgende Zitat bringt dies sehr eindrücklich auf den Punkt. Der Jugendliche, dessen Erlebnis in dem Gespräch exemplarisch behandelt wurde, ist im örtlichen Fußballverein aktiv. Er wurde beim Einkaufen von einem Mann aufgrund seiner Herkunft beschimpft. Eine Frau mischte sich daraufhin ein und meinte

„Lassen Sie einmal unseren Fußballspieler in Ruhe“. Weil die hat ihn einfach gekannt ... und hat ihn dann praktisch in Schutz genommen, ohne dass er irgendwie etwas sagen musste ... Und das ist ja ein Beweis. Wenn ich mitbekomme, dass jemand Fremdes dann sagt: „Lass unseren Fußballer zufrieden, ja?“ Das verstehe ich unter Integration.“ (D18:54)

8.2 TEILHABE ÜBER SPRACHE UND BILDUNG

8.2.1 Zügiger Spracherwerb

Bildung stellt die zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften sind Kinder und Jugendliche oftmals mehr als 20 Jahre zum Bildungserwerb von der Notwendigkeit freigestellt, durch Arbeit den eigenen Lebensunterhalt zu finanzieren. Der Zugang zu den Arbeitsmärkten erfordert den Nachweis von ausreichender Bildung, wobei insbesondere Bildungszertifikate eine große Rolle spielen. Im Fall der unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten stellen die sehr heterogenen Bildungsvoraussetzungen ein großes Problem für die Integration ins Schulwesen, für den Einstieg in die Arbeitswelt und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar. Die Bandbreite ist groß: Während die männlichen Jugendlichen aus den Städten Syriens in der Regel eine mehrjährige Schulausbildung nachweisen können, sind es vor allem die Mädchen aus afrikanischen Staaten, die z. T. keine Schule besucht haben: Das betrifft 17,3 % aller Jugendlichen; 15,4 % besuchten nicht mehr als vier Jahre eine Schule. Immerhin können 49,1 % mehr als sechs Jahre Schulbildung vorweisen. Auch unter den minderjährigen Geflüchteten, die aus demselben Land kommen, sind die Bildungsniveaus sehr unterschiedlich. Generell kann aber gesagt werden, dass der Bildungs- und Wissensstand nicht den Anforderungen im deutschen Schulsystem entspricht.

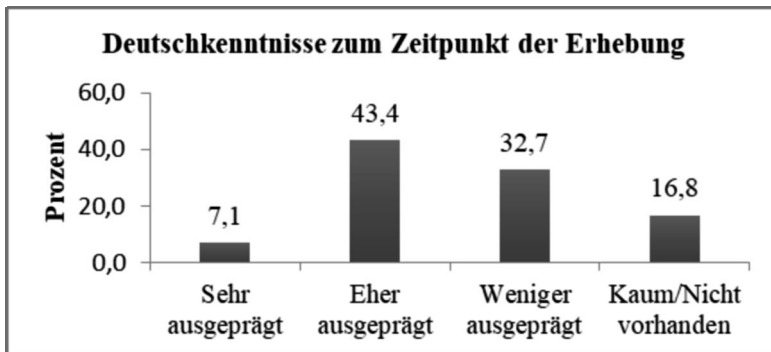
„wir haben – außer dem syrischen Mädchen – kein Mädchen, was auf Schule war. Die in ihren Herkunftsländern keine Schule besucht haben. Wir haben Mädchen aus Somalia, die auch nicht lesen und schreiben können. Nicht in ihrer Muttersprache. ... Und bis, wie gesagt, bis auf das syrische Mädchen, haben die sich das entweder ein bisschen selbst beigebracht, oder es wurde ihnen von Tanten, Müttern, irgendjemand beigebracht. Mit einer, das, was wir Schule nennen, grundsätzlich, so was gab es ja oder gibt es auch nicht in Afghanistan oder auch in den afrikanischen Ländern, bis auf Syrien eben nicht. Die haben die alle nicht besucht. Da ist wirklich erstmal ein Unterschied zu den Jungs. Die haben Schule besucht.“ (D5:10)

Zur Integration in das deutsche Bildungs- und Schulsystem fehlen vor allem Sprachkenntnisse. Sprachkompetenz ist eine Grundbedingung, um sich im neuen kulturellen Kontext orientieren und verständigen zu können. Aus diesem Grund sollte das Deutschlernen von Anfang an im Mittelpunkt der Hilfen für die geflüchteten Jugendlichen stehen. Mit der Vermittlung der deutschen Sprache sollte so früh wie möglich begonnen werden, gerade weil die meisten erst mit 16 oder 17 Jahren in Deutschland angekommen sind. Ihnen bleibt nur noch wenig Zeit, zumeist nicht mehr als zwei Jahre, um im Rahmen der Schulpflicht sowohl Deutsch als auch Kenntnisse in anderen Schulfächern zu erwerben. Und gerade für Sprachen gilt, dass Schule nicht der einzige Ort ist, an dem diese gelernt werden. Sprachkompetenz entwickelt sich insbesondere über alltägliche Sprachpraxis. Hier fehlt jedoch häufig der Anschluss ans Leben in Deutschland (siehe Kapitel 7.2.1: Die Unerwünschten).

Bei der Ankunft in Deutschland beherrscht von den geflüchteten Jugendlichen fast niemand Deutsch. Alternativ kann auch nicht auf die in Deutschland verbreiteten Fremdsprachen ausgewichen werden. Eine Verständigung auf Englisch (16,7 % haben hier fortgeschrittene oder bessere Sprachkenntnisse) oder Französisch (18,9 % besitzen fortgeschrittene oder bessere Sprachkenntnisse) ist nur für eine relativ kleine Gruppe der geflüchteten Jugendlichen möglich. „Durch ihre anfängliche Sprachlosigkeit sind unbegleitete Minderjährige in ihren Äußerungs- und Kontaktmöglichkeiten eingeschränkt. Sie können nie das sagen, was sie wollen, höchstens das, was sie können“ (Körner, 2005, S. 92). In den Einrichtungen lässt sich gerade in der Anfangszeit eine sprachliche Verständigung, die differenziert genug ist, um komplexe Themen zu klären, ohne Sprachmittler*innen nicht herstellen. Dies ist vor allem dann ein Problem, wenn bei der Anamnese

und Fallplanung wichtige Weichenstellungen unter Einbezug und im Interesse der Jugendlichen zu tätigen sind. Im ländlichen Raum Brandenburgs fehlen zudem spezialisierte Fachkräfte mit entsprechenden Sprach- und Migrationshintergründen, die sich in den heimatlichen Kontext der Jugendlichen hineinversetzen können. Zudem ist es angesichts der Sprachenvielfalt in den Einrichtungen nicht möglich, durch die Einstellung von Betreuer*innen mit speziellen Sprachkenntnissen alle Sprachen abzudecken. Schließlich sind geeignete Dolmetscher*innen gerade für die Jugendlichen aus afrikanischen Ländern außerhalb von Berlin so gut wie gar nicht zu finden: „Die sprechen dann Somali, Tigrinja, Oromo, Fulla. Und da ist natürlich auch schwierig, Dolmetscher zu finden“ (D7:41).

Abbildung 8.2: Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt der Erhebung



Quelle: Eigene Daten, n = 113

Abbildung 8.2 zeigt, dass sich die Jugendlichen sehr schnell Sprachkenntnisse aneignen. 7,1 % können „sehr ausgeprägte“ und 43,4 % „eher ausgeprägte“ Deutschkenntnisse im Vergleich zu Gleichaltrigen in Deutschland vorweisen. Die Lese- und Schreibfertigkeiten in Deutsch fallen dagegen ab und werden nur bei 37,7 % als sehr und eher ausgeprägt eingeschätzt. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Jugendlichen zum großen Teil längstens seit zwei Jahren in Deutschland leben, dann sind diese Einschätzungen ihrer Verständigungsmöglichkeiten beeindruckend. Dazu trägt das Leben in den Einrichtungen bei, weil Deutsch angesichts der unterschiedlichen Herkunftsländer letztlich die einzige Sprache ist, in der sich alle untereinander verständigen können: „aber da natürlich die Schwierigkeit be-

steht, aufgrund der Sprachbarriere, wie gesagt, ich habe glaube ich von fünf Nationalitäten aufgezählt, ... die wir hier zurzeit wohnen haben“ (D19:34). Die rasche Aneignung des Deutschen spiegelt sich auch darin, dass es vielen Jugendlichen gelingt, einen Schulabschluss zu erlangen, einige, die wir kennengelernt haben, sogar die (Fach-)Hochschulreife anstreben. Dabei bringen sie oftmals umfangreiche Sprachkompetenz in anderen Sprachen jenseits des Deutschen mit. Mit Stolz zählte ein Jugendlicher auf, welche Sprachen er spricht: „farsisch, kurdisch, arabisch, türkisch ein bisschen“ (D4:11). Es ist zu empfehlen, etwa in der Schule auch an den Sprachkompetenzen aus den Heimatländern anzusetzen. Mehrsprachigkeit wird im Wandel zur Migrationsgesellschaft und in einer globalisierten Welt zu einer Kernqualifikation. Ein Problem ist, dass die Beherrschung der Muttersprache gerade bei nur kurzem Schulbesuch in den Heimatländern oftmals nicht völlig ausgebildet worden ist. So schätzen die Betreuer*innen die Lese- und Schreibfertigkeiten in der Muttersprache nur bei 40,4 % als sehr ausgeprägt ein. Auch wenn die Befunde zum Spracherwerb widersprüchlich sind (Esser, 2006), so setzt das Erlernen einer Zweitsprache aber auf den entfaltenen Kompetenzen der Erstsprache auf. Auch aus diesem Grund könnte es ratsam sein, die Erstsprache durch Sprachunterricht zu fördern, sodass sich diese in Schriftsprache und gesprochener Sprache entwickeln kann. Der § 7 der Brandenburgischen Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung (EinglSchuV) sieht muttersprachlichen Unterricht explizit vor, um die Mutter- und Amtssprache des Herkunftslandes zu fördern und zu pflegen. Im Untersuchungsfeld haben wir von der Einrichtung solcher Klassen aber nichts gehört. Vielmehr wird es zum Problem, wenn sich die Geflüchteten im späteren Leben in beiden Sprachen, der Erst- und Zweitsprache, nicht differenziert genug ausdrücken können (de Cillia, 2011).

Eine weitere Schwierigkeit beim Spracherwerb besteht bei denjenigen, die aufgrund ihres Alters von der Schulpflicht ausgenommen sind: „Das geht dann nur in privaten Sprachschulen, diese kosten aber Geld, wobei unklar ist, wie das dann finanziert wird“ (D17:21). Schließlich kann von einer fehlerfreien und mühelosen Sprachverwendung in komplexen Verständigungssituationen selbst bei denjenigen, denen das Lernen leicht fällt, nur in wenigen Fällen gesprochen werden, was besonders Probleme für eine sich anschließende Ausbildung aufwirft.

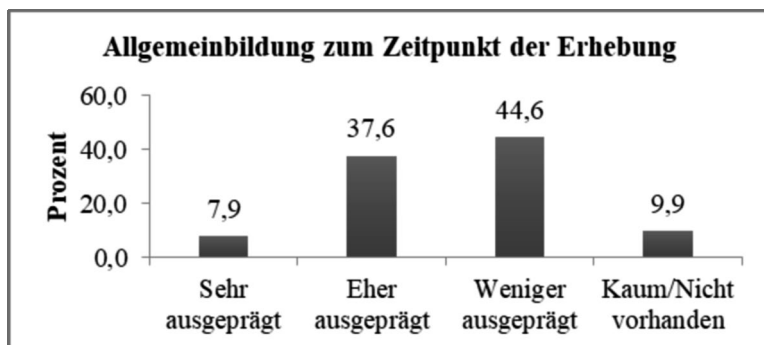
Auch an den Zahlen zeigt sich, dass weiterer Bedarf besteht, die Jugendlichen in ihrem Spracherwerb zu fördern: 49,5 % der Jugendlichen

verfügten zum Zeitpunkt der Erhebung aus Sicht der Befragten über „weniger ausgeprägt“ bis hin zu „kaum/nicht vorhandene“ Deutschkenntnisse. Lese- und Schreibfertigkeiten im Deutschen werden sogar bei 49,5 % als „weniger ausgeprägt“ und bei 12,8 % als „kaum/nicht vorhanden“ beschrieben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Jugendlichen im Befragungszeitraum unterschiedlich lange in Deutschland aufhielten und in Deutschkursen unterrichtet worden sind. Deutlich wird die Wichtigkeit der Sprachvermittlung auch angesichts der Einschätzung der Betreuenden, die bei 94,4 % aller Fälle einen erweiterten Förderbedarf sehen. Dabei sollte – wie dies in vielen Einrichtungen gehandhabt wird – auch nach außerschulischen Fördermöglichkeiten Ausschau gehalten werden (s. u.). Dies gilt umso mehr, weil uns gesagt wurde, dass an vielen öffentlichen Schulen die Sprachförderung unzureichend ist.

8.2.2 Heterogenität der Schulbildung

Die Einschätzung der Allgemeinbildung der Geflüchteten im Vergleich zu Gleichaltrigen in Deutschland vonseiten der Betreuer*innen stellt sich folgendermaßen dar: Bei knapp der Hälfte aller geflüchteten Jugendlichen wird die Allgemeinbildung als „sehr“ oder „eher ausgeprägt“ angesehen (45,5 %). Im Vergleich der Herkunftsregionen zeigt sich: bei 54,2 % der Jugendlichen aus dem arabischen Raum ist die Allgemeinbildung als „sehr“ oder „eher ausgeprägt“ bewertet worden, gegenüber 42,8 % aus dem afrikanischen Raum und nur bei 36,6 % aus Afghanistan. Dagegen wird bei allen Jugendlichen für immerhin 9,9 % die Allgemeinbildung als „kaum/nicht vorhanden“ eingeschätzt. Bei 44,6 % der Fälle wird die Allgemeinbildung als „weniger ausgeprägt“ bewertet. Es zeigen sich also sehr unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen aufseiten der Jugendlichen, was auf deren heterogene Fluchthintergründe und Herkunftsregionen zurückzuführen ist. Ein noch deutlicheres Bild präsentiert sich hinsichtlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse im Vergleich zu Gleichaltrigen in Deutschland. Diese werden nur zu 40,7 % als „sehr“ und „eher ausgeprägt“, bei 42,7 % als „weniger ausgeprägt“ und bei einem Sechstel (16,7 %) sogar als „kaum/nicht vorhanden“ eingeschätzt. Die unterschiedlichen Wissensstände und Qualifikationsniveaus führen zu großen Herausforderungen angemessene Beschulungsformen für die geflüchteten Jugendlichen zu finden (s. u.).

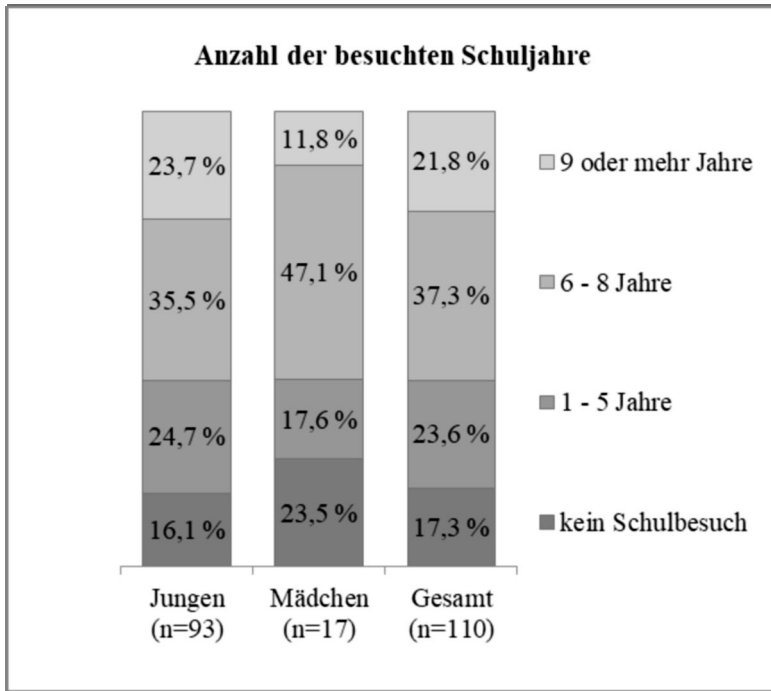
Abbildung 8.3: Einschätzung der Allgemeinbildung zum Zeitpunkt der Erhebung



Quelle: Eigene Daten, n = 101

Im direkten Vergleich von Mädchen und Jungen gaben die befragten Expert*innen an, dass die geflüchteten Mädchen deutlich öfter als die Jungen wenig bis keine Schulbildung in ihren Herkunftsländern erhalten haben. In 23,5 % der Fallbiografien haben die Mädchen vor ihrer Ankunft in Deutschland nie die Schule besucht, bei den Jungen sind es 7,4 Prozentpunkte weniger. 17,6 % der weiblichen Jugendlichen wurden 1 bis 5 Jahre beschult, 47,1 % 6 bis 8 Jahre und lediglich 11,8 % 9 bis 10 Jahre. 41,2 % der weiblichen und 40,8 % der männlichen Jugendlichen haben, gemessen an den Jahren Schulbesuch, maximal Grundschulniveau. Unabhängig vom Bildungshintergrund der geflüchteten Mädchen ist die Motivation sehr hoch, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen. Für 91,0 % der erfassten Personen wurde vom Einrichtungspersonal eine hohe Lernmotivation bescheinigt. Die Motivation und die Freude darüber, eine Schule besuchen zu dürfen, ist bei den weiblichen Geflüchteten sehr ausgeprägt.

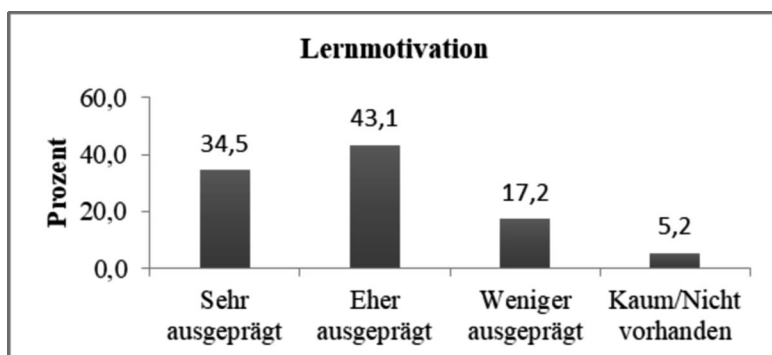
Abbildung 8.4: Anzahl der besuchten Schuljahre



Quelle: Eigene Daten

Im Vergleich mit gleichaltrigen Deutschen wird die Bildungsmotivation der Geflüchteten in 77,6 % aller Fälle als „sehr“ oder „eher ausgeprägt“ eingeschätzt. In den Einrichtungen wies man uns immer wieder auf die hohe Motivation der meisten Jugendlichen hin, in die Schule zu gehen und einen Schulabschluss zu erwerben. Zum Teil entwickeln die Jugendlichen eine rege Eigeninitiative, um sich Deutsch anzueignen, etwa über Apps und Tutorials im Internet, die sich auf dem Smartphone nutzen lassen, aber auch durch das Fernsehen, indem bewusst Filme mit deutschen Untertiteln angeschaut werden. Das Handy ist immer griffbereit und ein häufig genutztes Hilfsmittel, um sich Übersetzungen anzeigen zu lassen, aber auch, um deutsche Texte, vor allem Nachrichten zu lesen: „Ich lerne mit meinem Handy. Mein Handy. Und deutsch lernen. Ich schreibe, bitte lernen. Ja, ich lese immer, so“ (D9:4).

Abbildung 8.5: Lernmotivation



Quelle: Eigene Daten, n = 116

Auch in zahlreichen Gesprächen wiesen uns Jugendliche auf die Wichtigkeit, die der Schulbesuch für sie hat, mit Nachdruck hin. Ein Jugendlicher sagte: „Aber ich muss auch Deutsch lernen, mein Ausbildung. Ich bin allein (unv.). ... Alle deutsch. Acht Stunden lang Ausbildung, und auch hier alle Deutsch. Danach wann ich will schlafen, mein Kopf tut boom. Das ist schwierig, wirklich“ (D17:20). Deutlich wird, welche Herausforderung die Jugendlichen zu bewältigen haben, die sich in deutscher Sprache die fachlichen Inhalte in der Schule aneignen müssen und zudem noch die Alltagskommunikation im Heimaltag haben. Und gleichzeitig findet sich in den Gesprächen oftmals eine große Zurückhaltung in der Bewertung der eigenen Leistungen bzw. ein hohes Anspruchsniveau an die eigenen Sprachkenntnisse. Derselbe Jugendliche sagte in einem Gespräch, in dem wir uns mühelos und differenziert mit ihm über Themen seiner Lebensführung verständigen konnten: „Mein Deutsch ist wirklich schlecht und ich muss Deutsch lernen und danach ich mache Studium“ (D17:30).

Die Lernbemühungen der Jugendlichen werden vonseiten der Einrichtungen unterstützt. In vielen Einrichtungen gibt es über die Schule hinaus Angebote, vor allem um die Sprachkenntnisse, aber auch um die Leistungen in den anderen Schulfächern zu verbessern:

„Nachmittag gibt es dann einen Zusatz, also zweimal die Woche noch mal Deutsch extra noch mal von zwei bis drei. Und dann Mathe auch zweimal die Woche, wer

das möchte. Und also die Motivation im Clearing ist sehr hoch, muss ich sagen. Sie sind sehr wissbegierig und wollen unbedingt.“ (D6:5)

Dieser Zusatzunterricht in den Einrichtungen wird durch den Aufbau von Netzwerken ehrenamtlicher Helfer*innen, zum Teil (pensionierte) Lehrer*innen, gewährleistet. „Die haben alle jetzt einen Deutschkurs besucht, wir haben Ehrenamtler, die freitags kommen und auch mit den Jugendlichen noch mal Nachhilfe machen, die einen Deutschunterricht anbieten, weil er auch nötig ist, und weil die wollen auch total lernen.“ (D14:13)

8.2.3 Bildungsüberforderungen

Für immerhin 22,4 % der Fälle wird angegeben, dass eine Lernmotivation eher weniger bis kaum vorhanden ist. Eine geringe Lernmotivation wird von den befragten Expert*innen mit einer Reihe von Faktoren in Verbindung gebracht. Als zentraler Grund wird angesehen, dass die Jugendlichen nicht nur den Spracherwerb, den Schulbesuch und den Alltag in Deutschland meistern müssen, sondern dass die Belastungen und die Gewalt, die sie vor und während der Flucht erlebt haben, einem motivierten Schulbesuch im Wege stehen. Angesichts psychosomatischer Beschwerden, Schlafstörungen, Kopfschmerzen und Antriebslosigkeit, aber auch depressiver Tendenzen und posttraumatischer Belastungsstörungen können Spracherwerb und Schulbesuch in den Hintergrund rücken (siehe Kapitel 4.4: Gesundheitliche Situation und Versorgung). „Sie brauchten eine viel längere Erholungs-, Ruhephase nach der Schule, die in der Regel spätestens, ich sage jetzt mal, um 13:30 vorüber war, die Schule. Dass sie im Grunde den restlichen Tag schlafen mussten“ (D19:10). Oftmals ist „die Lerneffizienz von Geflüchteten durch Traumata und Stress beeinträchtigt, etwa in Verbindung mit der unsicheren Zukunftsperspektive für sie und ihre Familie“ (Scheible & Rother, 2017, S. 12; siehe auch van Tubergen, 2010, S. 519 ff.).

„Und gerade, was das Konzentrationsvermögen auch angeht. Weil, sie kriegen natürlich auch Noten in den Normalschulen etc. Sie müssen den ganz normalen Alltag da irgendwie auch durchleben und häufig – und das wäre vielleicht auch ein Wunsch an die Oberstufenzentren oder andere Schulen auch noch mal, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was auch Trauma heißen, was Trauma auslösen kann.“ (D7:11)

Bei dem Achtel der Jugendlichen (12,8 %), bei dem die Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch als „kaum/nicht vorhanden“ eingeschätzt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um funktionale Analphabeten handelt. Die Jugendlichen müssen die Schreibkompetenzen nicht nur mit fortgeschrittenem Alter unter hohem Zeitdruck erwerben, sondern ebenso in einer anderen Sprache als der eigenen Muttersprache. Für die Jugendlichen handelt es sich mit Blick auf Spracherwerb und Schulbesuch zudem um lange, nicht überschaubare Zeithorizonte: „Zwei, drei Jahre und auch für Deutsch lernen, braucht auch viele Zeit. Danach bin ich schon alt und da möchte ich deswegen (unv.) Schwierig. Ich weiß nicht, was ich muss machen jetzt“ (D17:2). Es ist den Jugendlichen kaum zu erklären, dass ihre Qualifizierungswege mehrere Jahre benötigen, und erst im Anschluss die Aufnahme einer bezahlten Arbeit in Aussicht steht. Vielmehr würden die meisten Jugendlichen es für sich als selbstverständlich in Anspruch nehmen wollen, zu arbeiten und Geld zu verdienen, um ein finanziell eigenständiges Leben zu führen (vgl. Detemple, 2013). Dieser Arbeitsambition steht das Schul- und Ausbildungswesen in Deutschland entgegen. Die (Berufs-)Schulpflicht endet erst zum 18. Lebensjahr. Aus aufenthaltsrechtlichen Gründen ist es zudem ratsam, im Anschluss an die Schule, anstatt der Aufnahme einer Arbeitstätigkeit, eine Ausbildung zu beginnen. Von staatlicher Seite aus wäre es wichtig, sich über alternative Möglichkeiten der beruflichen Integration Gedanken zu machen, was eine Anpassung des Aufenthaltsgesetzes erfordern würde (siehe Kapitel 5.1: Asylrechtliche Perspektive).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass das Schul- und Ausbildungswesen von den Jugendlichen nicht durchschaut wird. So äußern befragte Jugendliche den Wunsch, nach dem Schulabschluss an die Universität zu gehen. Ihnen ist nicht klar, dass der am Oberstufenzentrum (OSZ) zu erlangende Abschluss – die Berufsbildungsreife bzw. die erweiterte Berufsbildungsreife – nicht den Besuch einer Universität ermöglicht. Dies liegt nicht unbedingt an den Einrichtungen, sondern an der Komplexität der Thematik für einen jungen Menschen, der nicht ansatzweise mit der Bildungssituation in Deutschland vertraut ist. Selbst nach mehrmaligen Besuchen von Berufsberater*innen haben viele Jugendliche keine klare Vorstellung über ihre Möglichkeiten der beruflichen Integration in die Arbeitswelt.

8.3 TEILHABE ÜBER SCHULE

Der wichtigste Ort zur Entfaltung von gesellschaftlicher Teilhabe außerhalb der Familie ist für die Jugendlichen die Schule. Die Bildungsvoraussetzungen, die in Deutschland zu erlangen sind, werden hier vermittelt. Zugleich stellen Bildungszertifikate die Voraussetzung für die Aufnahme einer Arbeitstätigkeit dar und sind somit die Basis einer selbständigen Lebensführung und eines tragenden Sinn- und Sozialbezugs im Alltagsleben. Für die Schulen werden die Aufnahme und die Beschulung der Jugendlichen zu einer Herausforderung – was gerade in ländlichen Regionen der Fall ist, in denen wenige Erfahrungen mit der Integration und Beteiligung von jugendlichen Migrant*innen bestehen. Während die Jugendlichen durchweg eine Schule besuchen, finden sich die typischen Integrationsprobleme auf der Ebene von Klassenraum und Schulhof. Das erste Problem berührt die fehlenden Konzepte, Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren nicht nur Deutsch als Fremdsprache beizubringen, sondern ihnen zugleich den curricularen Schulstoff zu vermitteln gerade angesichts der heterogenen Bildungsvoraussetzungen. Das zweite Problem bezieht sich auf die soziale Integration in die Schulgemeinschaft. Wenn diese nicht aktiv von der Schulinstitution angesteuert wird, finden sich die geflüchteten Jugendlichen auf dem Schulhof in der Regel als die Außenseiter aus den Flüchtlingsklassen wieder.

8.3.1 Heterogene Schullandschaft

Die Schullandschaft in Brandenburg mit 18 kreisfreien Städten und Landkreisen ist sehr vielfältig. In den Interviews wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass es sehr engagierte Oberschulen, Gesamtschulen und Oberstufenzentren gibt, die sich den speziellen Herausforderungen stellen, wie diese sich aus der Beschulung von 9.250 Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien ergeben (Zahlen: MBS, 2017a, Stand Februar 2017). Die Bandbreite der Bildungsvoraussetzungen ist – wie sich oben gezeigt hat – groß: keine Schulerfahrung, häufig anzutreffender Analphabetismus, Deutsch als Fremdsprache, Schulabschluss nach 2 Jahren Aufenthalt in Deutschland sowie Lernschwierigkeiten durch psychische Belastungen und Traumatisierungen. Gerade angesichts dieser Besonderheiten wird die Arbeit an den Schulen von vielen Einrichtungen geschätzt: „Insgesamt gibt

sich das Oberstufenzentrum in [Kleinstadt] wahnsinnig viel Mühe. Und viele sind auch echt ganz gut zufrieden. Und ich meine, das ist super, dass sie in zwei Jahren dann ihren Hauptschul-, also einen Abschluss haben. Das ist ja auch schon mal gut“ (D10:18). Dabei ist speziell zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen, die neu in die Oberschulen und Oberstufenzentren kommen, im Hinblick auf Sprachkenntnisse in der Regel maximal einen dreimonatigen Deutschkurs in den Einrichtungen absolviert haben:

„Sie haben jetzt einen Deutschkurs besucht, keine Schule. Das fängt jetzt erst nach den Ferien an. Die sind jetzt alle im Deutschkurs gewesen, haben ein bisschen Deutsch gelernt, sind aber soweit alle hergestellt, dass sie jetzt auch schon eine reguläre Schule besuchen können.“ (D14:3)

Die Schulämter und Schulen in vielen Landkreisen erweisen sich aus Sicht der Einrichtungen als flexibel: „Wir haben noch Sprachklassen zusätzlich im Landkreis, die eröffnet wurden. ... Und wir haben die Möglichkeit, dass im Einzelfall, wo es dann passt, nach einem entsprechenden Prüfungsverfahren, sie auch eine höhere Schule besuchen können. Also – Klammer auf – Gymnasium“ (D11:21). Dennoch werden auch die Probleme und Kritikpunkte benannt, wobei zugleich auch Beschränkungen in den Möglichkeiten mitreflektiert werden:

„Und ich meine, ich verstehe die Schulen. Die sind auch eine Herausforderung. Und dann kommen da jetzt von uns dreißig neue Jungs. Und dann macht mal daraus. Und man kann ja auch nicht sofort irgendwie alles umschmeißen. Ja, ich denke halt, der Schulrat, oder insgesamt das Schulamt, müsste da halt Möglichkeiten schaffen und vielleicht auch Vorgaben treffen. Weiß ich nicht. So oder so muss es sein. Also es ist halt für alle neu. Aber ich denke, dieses Thema, zum Thema Integration ist die Schulfrage eine wichtige. Wie können wir hier das irgendwie zusammen hinbekommen?“ (D10:20)

Es wird von den Einrichtungen auf vielfältige Probleme in der Kooperation mit den Schulen hingewiesen. In einigen Landkreisen wird die Unterbringung der Jugendlichen in Schulen zu einer großen Herausforderung für die Einrichtungen. Die Schulleiter*innen können eigenhändig über die Aufnahme von Jugendlichen entscheiden, ein formales Prüfverfahren gibt es nicht. Oftmals wird den Einrichtungen mitgeteilt, dass die Schule keine

freien Plätze mehr habe, um die geflüchteten Jugendlichen aufzunehmen. Zudem werden fehlende Zeugnisse oder das Fehlen der amtsärztlichen Schuluntersuchung von den Schulleitungen als Gründe genannt, weshalb Jugendliche trotz Schulpflicht nicht aufgenommen werden.

„Also hier ringsherum die Schulen haben gleich signalisiert, die Klassen sind voll. Wir nehmen keine. Dann kommt ja das Alter, dann kommt die Vorbildung, weil wir haben Jugendliche, die noch nie eine Schule besucht haben, bis Schule, zehnte, elfte Klasse gehabt. Und von der Warte war es schwer anzumelden, überhaupt da auch Strukturen, weil, wie gesagt, in der Regel will eine Schule ein Vorzeugnis.“ (D20:43)

Deutliche Schwierigkeiten in der Kooperation mit den Schulen werden vonseiten der Einrichtungen vorgebracht. Von ihrer Seite wird gerade bei der Wahrnehmung der Interessen der Jugendlichen der Wunsch nach flexiblen Lösungen, nach Kooperation und nach Erfahrungsaustausch geäußert. Während die Einrichtungen einen Austausch zur Bildungsarbeit mit Geflüchteten initiieren, entziehen sich aus ihrer Sicht viele Schulen der Verantwortung, an einer Integration der Geflüchteten in das Schulsystem mitzuwirken:

„Wir haben im Landkreis jetzt einen Arbeitskreis gegründet auf der Ebene der Wohngruppenträger, für den kollegialen Erfahrungsaustausch. ... Dazu kommt auch regelmäßig der ASD, weil auch die wissen wollen, wie läuft es und so weiter. Wir haben regelmäßig dazu Schule eingeladen. Die kommen nicht. Schule sagt, wir haben damit nichts zu tun. Es ist wirklich, also die Zusammenarbeit mit Schule ist (unv.), man muss betteln um einen Schulplatz. Es gibt keine. Einen Austausch, das, was man sich normalerweise wie zwischen Eltern und Kind irgendwie erwartet, wo stehen die, wie können wir sie fördern. Nichts. Nichts.“ (D5:43)

8.3.2 Ambivalente Erfahrungen an Schulen

Die meisten Jugendlichen kommen im Land Brandenburg aufgrund ihres Alters (16 Jahre und älter) ans Oberstufenzentren (OSZ) in sog. BFS-G-Plus-Klassen (Berufsfachschule Grundbildung plus) und werden dort mit anderen geflüchteten Jugendlichen beschult (§ 1 Abs. 2 Berufsgrundbildungsverordnung). Die Klassen wenden sich an die Gruppe der berufs-

schulpflichtigen ausländischen Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz und ohne ausreichende Deutschkenntnisse. In den BFS-G-Plus-Klassen, die von den Einrichtungen häufig als Willkommensklassen bezeichnet werden, erhalten die Jugendlichen einen zweijährigen Bildungsgang. Es kann die Berufsbildungsreife („Hauptschulabschluss“) bzw. die erweiterte Berufsbildungsreife („erweiterter Hauptschulabschluss“) erworben werden. Neben Spracherwerb werden berufliche Orientierung, Praxislernen sowie Unterrichtsfächer wie Deutsch, Mathematik, Kommunikation und Politische Bildung unterrichtet. Diejenigen, die noch nicht das 16. Lebensjahr erreicht haben, kommen in der Regel in eine Oberschule: „... die gehen bis sechzehn an die Regelschulen, also Oberschulen, wenn sie sechzehn sind, dann Willkommensklassen BFS-G-Plus, wie sie es nennen, eingerichtet worden am Oberstufenzentrum. Dort können sie innerhalb von zwei Jahren den Hauptschulabschluss erreichen. Was eine Supersache ist“ (D10:18).

Die Herausforderung, Deutsch zu erlernen, besteht für alle unbegleiteten minderjährigen Geflüchtete. Dennoch werden nach Meinung der Expert*innen die Kompetenzstufen in Deutsch nicht ausreichend berücksichtigt, sodass die Jugendlichen überfordert sind, dem Unterrichtsstoff zu folgen. Darum sollte die Vermittlung von Deutsch in den Mittelpunkt gerückt werden gegenüber der Unterrichtung der übrigen Schulfächer. Dabei ermöglicht § 3 Abs. 1 der Brandenburgischen Eingliederungs- und Schulpflichtruhrsverordnung (EinglSchuV) eine spezielle Förderung bei Sprachdefiziten: „Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen der personellen, schulorganisatorischen und sächlichen Voraussetzungen einen Anspruch auf schulische Förderung und Ausgleich von Benachteiligungen, die aus den mangelnden Sprachkenntnissen erwachsen“. Die schulischen Voraussetzungen dafür sind aber in der Regel nicht gegeben, sodass die Jugendlichen keine Förderung zum Ausgleich ihrer mangelnden Sprachkenntnisse erhalten.

Im Bereich des Spracherwerbs wird als weiteres Problem gesehen, dass es in Brandenburg zu wenige Lehrer*innen mit einer Ausbildung „Deutsch als Zweitsprache“ gibt. Zudem ist das Schulpersonal im Umgang mit den unbegleiteten Minderjährigen oft nicht ausreichend geschult. Anstatt die Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Flucht und der daraus resultierenden Lebenssituation wahrzunehmen, herrscht mangelnde Sensibilität und Unverständnis, wenn die Aneignung von Inhalten nicht wie gewünscht er-

folgt. Angesichts negativer Rückmeldungen aufgrund schlechter Schulleistungen herrscht bei vielen Jugendlichen Frustration vor.

Die Ergebnisse der Fragebogenbefragung zur Zufriedenheit in der Schule zeichnen zunächst ein positives Bild. Der Aussage „Ich fühle mich wohl in meiner Schule“ können 59,4 % der befragten Jugendlichen, die ein OSZ besuchen, zustimmen. 11,5 % verneinen diese Frage und 29,0 % stimmen ihr nur in Teilen zu. Das heißt im Umkehrschluss, dass 40,6 % der befragten OSZ-Schüler*innen sich in der Schule nicht oder nur teilweise wohl fühlen. Die Aussagen, „Die Schule hilft mir, mein Deutsch zu verbessern“ und „Ich bekomme in der Schule alles, um gut Deutsch zu lernen“, finden sehr große Zustimmung bei den Befragten (83,1 % und 72,9 %). Aber auch hier sind es 11,2 % bzw. 12,8 %, die die Selbsteinschätzung haben, dass sie ihr Deutsch an der Schule nicht verbessern können bzw. ihnen die Schule nicht alles gibt, um gut Deutsch lernen zu können. Bezogen allein auf die OSZ-Schüler*innen sind 16,8 % der Meinung, dass sie ihre deutschen Sprachkenntnisse an der Schule nur in Teilen oder gar nicht verbessern können und 27,1 % glauben, dass die Schule nicht oder nur eingeschränkt das zur Verfügung stellt, was sie selbst brauchen, um gut Deutsch zu lernen. Es stimmt sehr bedenklich, wenn in BFS-G-Plus-Klassen, die eigens für Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse konzipiert sind, über ein Viertel der Schüler*innen das Gefühl haben, sie bekommen nicht die Hilfe und Unterstützung, die sie dringend benötigten, um gut Deutsch lernen zu können.

Neben guten Erfahrungen wurde während der Feldaufenthalte uns gegenüber oftmals und auch sehr deutlich Kritik an den für den jeweiligen Einzugsbereich zuständigen Schulen geäußert. In der Studie des Bundesfachverbands Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge, in welcher Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe befragt wurden, zeigte sich im Bundesländervergleich, dass in Brandenburg besonders häufig die Situation der 16- und 17-Jährigen in den Schulen als schlecht oder sehr schlecht bewertet wurde (BumF 2017, S. 40). Vor allem wird, wie unsere Daten belegen, die Qualität des Unterrichts sowohl von den Jugendlichen als auch von den Professionellen bemängelt. Obwohl es sich bei BFS-G-Plus um extra für Geflüchtete eingerichtete Klassen handelt, sind die pädagogischen Konzepte nicht auf deren Bedarfe abgestimmt. Der Tenor ist, dass die Schule zu oft im „Normalgang durchgezogen“ wird, ohne die besonderen Erfordernisse, die aus der Beschulung der jugendlichen Geflüchteten resultieren, ausrei-

chend zu berücksichtigen. Eine Abstimmung des Unterrichts auf die Bedarfslagen der geflüchteten Jugendlichen findet nur in sehr unzureichender Weise statt. Regelmäßig wird beschrieben, dass eine Dienst-nach-Vorschrift-Mentalität vorherrscht:

„Alle anderen gehen ins Oberstufenzentrum im Landkreis. ... Die dortige Beschulung ist unterirdisch. ... Wenn Einheimische, also Brandenburger Jugendliche nach ihrer Schulentlassung neunte oder zehnte Klasse keine Ausbildung, keine Berufsvorbereitung haben, haben sie trotzdem eine Schulpflicht und müssen die bis achtzehn wahrnehmen. ... So, jetzt haben wir die Geflüchteten, was bietet man denen jetzt an. ... Und hat jetzt tatsächlich die Themen, die dort sind, in dieser (unv.) eins zu eins fast übernommen. Das heißt, die haben Deutsch (unv.) lernen. Dann haben sie Mathematik. Ja, ich sage mal, neunte Klasse Niveau. Geometrie und solche Geschichten. Dann haben sie berufliche Orientierung in den drei Berufsfeldern Handel, Technik und Hauswirtschaft, glaube ich. Und die Arbeitsblätter, die wir ja dann auch mit denen bearbeiten, sind eins zu eins von Deutschen und überhaupt nicht auf die Zielgruppe.“ (D5:43)

Zudem wird eine unzureichende Binnendifferenzierung in Bezug auf den individuellen Kompetenzstand beklagt. Die Jugendlichen besuchen lediglich auf Grundlage ihres Status als Geflüchtete dieselbe Klasse. In Abhängigkeit von den mitgebrachten Voraussetzungen führt diese Heterogenität im Leistungsstand zu einer polarisierten Über- bzw. Unterforderung: Einerseits berichten viele Jugendliche von Langeweile und Eintönigkeit. Oftmals wünschen sie sich eine intensivere Beschulung vor allem im Fach Deutsch, wie das in der Clearingphase der Fall war. Motivierte Jugendliche eignen sich neben der deutschen Sprache etwa auch Englisch an und organisieren ihre Lernprozesse selbst. Andere Jugendliche sind mit dem Anspruchsniveau überfordert, weil ihnen der notwendige Bildungshintergrund fehlt.

„Zumal die Jungs irgendwie auch schon das Gefühl haben, Schulabschluss klappt sowieso nicht. Und wenn mir der Schulleiter auch sagt: ‚Wenn ihr die Möglichkeit habt, irgendwie eine Ausbildung zu machen, eine (unv.) Qualifizierung, oder die Jungs irgendwo anders im PerJuF-Projekt, Perspektive für junge Flüchtlinge [Berufsbildungsprogramm], oder irgendwo unterzubringen, dann tut das bitteschön auch‘. Weil, es gibt einige Jugendliche, die haben einen recht hohen Stand an Vorbereitung. Das ist nicht die Frage. Die Regel ist es aber eben nicht. Und gerade, dass

wir auch sehen mit den afrikanischen Jungs und Mädchen, die kommen, die haben einfach nicht diese Vorbildung, was nach dem deutschen Bildungsstandard irgendwie vergleichbar wäre. Und wie will ich die nach zwei Jahren durch den Schulabschluss ziehen? Also ich muss den Jungen aus Eritrea, der vier Jahre in der Schule war, irgendwie, dem ist auch in drei Jahren nicht die Fotosynthese erklären zu können. Der hat andere Baustellen. Und andere Fähigkeiten. Vielleicht braucht er die Fotosynthese auch nicht. Aber, ja.“ (D7:7)

Bedarf an schulischer und sprachlicher Förderung wird von allen befragten Betreuer*innen gesehen. Geringe Schulbildung und Analphabetismus erschweren das Erlernen der deutschen Sprache und das Folgen im Unterricht. Ausbleibende Lernerfolge münden oft in Frustration und Enttäuschung. Gerade für die Mädchen wäre es aufgrund der Fluchtbelastungen sowie des häufigen Fehlens einer ausreichenden Vorbildung wichtig, maßgeschneiderte pädagogische und curriculare Konzepte zu entwickeln. Dagegen wird vom Lehrpersonal die besondere Situation der geflüchteten Mädchen und jungen Frauen im Schulalltag oft nicht berücksichtigt.

„Also Mathematik. Ich kann froh sein, wir haben also an den Zimmern zum Teil erstmal aufgehängt das Einmaleins. Die Vorstellung, die sollen die Brüche rechnen, die Geometrie. Es wird gar nicht auf den individuellen Bedarf geguckt. Null. Es wird das gezogen. Es wird das durchgezogen, was da ist. Und natürlich kriegen sie eine fünf oder kriegen sie eine sechs. ... Was hier ein Riesenfrust ist. Weil, sie freuen sich total auf Schule. Erstmals dürfen sie zur Schule gehen. Und fragen sich, was dort da lernen.“ (D5:43)

Allein der tägliche Schulbesuch stellt für viele weibliche Geflüchtete eine große mentale und körperliche Anstrengung dar. Fehltag zum Beispiel wegen der Menstruation, die im Fall von Vaginal-Beschneidung massive Schmerzen verursacht, stoßen nach Aussagen des Betreuungspersonals bei den Lehrkräften auf wenig Verständnis. Eine Betreuerin fasst die Haltung an den Schulen derart zusammen: „Na, die stellen sich ja ganz schön an, unsere Mädchen gehen ja mit Regelschmerz auch“ (D5:108).

Im Hinblick auf das Erlernen eines Berufs befürchtet das Betreuungspersonal, dass die Diskrepanz zwischen praktischen Fähigkeiten und schulischen Leistungen dazu führen werde, dass ein Großteil der geflüchteten Jugendlichen den theoretischen Teil einer dualen Ausbildung nicht beste-

hen kann. Dies betrifft in besonderem Maße auch Mädchen: „Praktisch, glaube ich, könnten sie das alle ohne Weiteres hinbekommen. Aber nachher im OSZ, sprich eine duale Ausbildung theoretisch zu bestehen, werden sie alle scheitern“ (D5:41). Die Betreuer*innen fordern daher eine Beschulung, welche die Bildungshintergründe gerade der Geflüchteten mehr berücksichtigt, und neue Modelle der Berufsausbildung, um die praktischen Kompetenzen der Jugendlichen stärker zu gewichten.

Eine Einrichtungseitung kritisierte, dass die geflüchteten Jugendlichen innerhalb von einem Jahr sehr viel leisten müssten, wohingegen die deutsche Gesellschaft ihren Verpflichtungen nach ausreichender Qualität der Beschulung und der Einstellung von für die Integrationsaufgabe qualifizierte Lehrkräfte nicht nachkäme. Teilhabe durch Bildung wird vom weitaus größten Teil der Jugendlichen angestrebt; es sind die Schulen, die in vielen Fällen keine Bildungsangebote unterbreiten, die auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt sind: „Was die alles machen müssen schon nach einem Jahr, am besten schon gut Deutsch sprechen ... Sie müssen, müssen, müssen ... Und wir lösen es dann auf der anderen Seite auch nicht ein. Also wie gesagt, Schule ist nicht Qualität“ (D5:77). Ein guter Schulabschluss ist zudem der beste Grundstein für das Erlernen eines Berufs und Teilhabe an der Arbeitswelt. Auch hier müssen noch verstärkt Anstrengungen unternommen werden, um den Jugendlichen greifbare Zukunftsperspektiven zu bieten (siehe auch Kapitel: 8.4 Teilhabe über Ausbildung und Arbeit).

Die Schule besuchen zu dürfen und die deutsche Sprache zu lernen, sind jedenfalls zentrale Themen, die in unseren Workshops mit den Jugendlichen unter dem Motto „Das ist mir wichtig in der Einrichtung“ zur Sprache kommen. Die weiblichen Jugendlichen stellen die Schule als Ort des Spracherwerbs und des Lernens ins Zentrum ihrer Erzählungen. Viele von ihnen teilen den Wunsch, ein Gymnasium zu besuchen. Bei den männlichen Workshop-Teilnehmern dagegen steht der Schulabschluss und damit verbunden die Möglichkeit, schnell arbeiten und eigenes Geld verdienen zu können, im Vordergrund. Eng verknüpft mit dem Ziel, den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen, ist bei den Jungen auch der Wunsch, eine eigene Familie gründen und ernähren zu können.

8.3.3 Schulen als Orte gelebter Teilhabe

Neben den Anstrengungen, integrative Unterbringungsformen anzubieten, ist es zudem wichtig, die Schule als Ort gelebter Teilhabe zu begreifen. Klassenraum und Schulhof müssen als Orte eines solidarischen, demokratischen und vielfältigen Miteinanders aktiv gestaltet werden. Bei vielen Schulen wird beklagt, dass sie keine Räume der Begegnung und der Kontaktaufnahme bieten. Die soziale Integration der Jugendlichen in das Schulleben im Klassenraum und auf dem Schulhof funktioniert häufig nicht. Sowohl von den Jugendlichen als auch vom Betreuungspersonal wird kritisiert, dass die Jugendlichen an den Oberstufenzentren nur schwer deutsche Jugendliche kennenlernen, weil sie in reinen Flüchtlingsklassen unterrichtet werden. „... generell finde ich Willkommensklassen über zwei Jahre halt nicht sinnvoll, unter sich, weil, also am schnellsten lernen sie Deutsch im Austausch mit anderen Jugendlichen“ (D10:67). In den BFS-G-Plus-Klassen haben sie keinen Austausch mit deutschen Jugendlichen. Die geflüchteten Jugendlichen bleiben vielmehr sich selbst überlassen, ohne in das Schulleben einbezogen zu werden. In der Konkurrenz um Bildung und aufgrund ablehnender Ressentiments werden sie von ihren Mitschüler*innen teils aktiv ausgegrenzt und diskriminiert. Die geflüchteten Jugendlichen, wie uns immer wieder eindrücklich beschrieben wurde, bleiben auf dem Schulhof unter sich, weil die deutschen Jugendlichen nichts mit ihnen zu tun haben wollen. Die Jugendlichen berichten, dass sie von deutschen Jugendlichen im Klassenraum und auf dem Schulhof immer wieder ausgegrenzt und beschimpft werden, oftmals ohne jede Intervention durch die aufsichtführenden Lehrer*innen. Dies wurde von den Jugendlichen fast nie als Vorwurf formuliert, sondern immer wieder dahingehend relativiert, dass es unter den Mitschüler*innen solche und solche gebe, dass nicht alle schlecht seien und dass sie selbst einen Umgang mit der Ausgrenzung finden müssten.

Gegen diese Polarisierung in Dazugehörige und Ausgegrenzte wird aus Sicht des interviewten Betreuungspersonals an vielen Schulen zu wenig getan. Die Integration der geflüchteten Jugendlichen würde ein aktives Engagement erfordern. Pädagogische Konzepte zur Anleitung inklusiver Schulkulturen würden jedoch fehlen. Inklusion und Diversität würden von Institution, Schulleitung und Lehrer*innen zu oft nicht vermittelt. Für eine Gestaltung der Schule als Ort sozialer Teilhabe müsste angesichts dieser Da-

tenlage nicht an allen, jedoch an sehr vielen Schulen seitens der Leitung Wert auf Inklusion und Diversität gelegt und daraufhin gearbeitet werden, dass Unterricht zumindest zum Teil gemeinsam mit deutschen Jugendlichen durchgeführt wird, um keine Außenseitergruppen zu produzieren.

„Und ich glaube, es muss ein, also – und das ist halt auch ein Problem. Weil, ich glaube, es gibt auch nicht genug Lehrer. Aber, es muss halt meiner Meinung nach einfach eine Vergrößerung geben in den Schulen. Und ich habe keine Ahnung, ob und wie das möglich ist. Aber eigentlich, also ich finde, solche Willkommensklassen oder solche Deutschkurse für eine bestimmte Zeit schon gut. Und dann irgendwann müssen natürlich die Schüler auch mitlaufen im Regelunterricht und müssen auch benotet werden und so weiter. [...] Und wenn wir eine Integration wollen, brauchen wir auch eine Integration im Alltagsleben von den Jungs. Also auch in der Schule.“ (D10:20)

8.3.4 Gefahr der Produktion von Bildungsabgehängten

Die Frustration in vielen Einrichtungen ist sehr groß – gerade aufgrund der Herausforderung, für tausende jugendliche Geflüchtete eine Teilhabeperspektive zu eröffnen. Dabei ist der Bildungserwerb eine zentrale Voraussetzung, damit für die Jugendlichen eine Zukunft greifbar wird, in der sie sich unabhängig von Sozialtransfers ein selbstbestimmtes Leben aufbauen können, das getragen ist von einer produktiven Tätigkeit, mit der sie ihren Beitrag zum gesellschaftlichen Gemeinwesen leisten können. Sicherlich ist die Situation in den Landkreisen und an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich. Dennoch findet sich unter den Betreuenden in vielen Einrichtungen Brandenburgs ein großes Unverständnis, dass an den Schulen gegen den aus ihrer Sicht offensichtlichen Bildungsmangel nicht mehr unternommen wird:

„Und das wird eine riesige Integrationsherausforderung für dieses Land sein, wenn wir uns da nicht mühen. Also wir schaffen uns da ein Potential, was tatsächlich dann wieder in Parallelgesellschaften abdriften wird. Aber da ist, gut, ich weiß auch, dass Ministerien und Schulverwaltungsämter, diese Mühlen laufen langsam. Und ich sage mal, diese erste Generation, die da jetzt gekommen ist, da werden wirklich nur die absolut talentiertesten, die die vielleicht gute Mentoren haben, die jemanden haben, der sich eins zu eins um ihn kümmert, wo man sagt, und ich drücke das durch, dass

die auf eine normale Schule gehen, Glück haben. Die anderen werden überwiegend scheitern. Sie kriegen alle wahrscheinlich irgendwie diese Berufsbildungsreife. Das ist hier in Brandenburg kein Kunststück. (unv.) habe ich gesagt, weil das ein Abschluss ist, man darf da auch fünfzehn drauf haben. Also man bekommt den. Der sagt aber nichts aus. Ich sage mal, (unv.) sagt nichts aus. Der sagt wirklich gar nichts aus.“ (D5:43)

Es muss verwundern, dass an vielen Schulen die Qualifizierung und Integration durch Bildung nicht mit mehr Nachdruck verfolgt wird, gerade weil der Schulbesuch für viele geflüchtete Jugendliche einen hohen Wert hat. Auf die Frage eines Peer-Researchers, warum der Interviewpartner auf die Schule ginge, nannte dieser seine Wissbegierde und seinen Wunsch, in Deutschland leben zu dürfen: „Weil ich möchte bisschen wissen und auch lernen. Und alle andere. Ich möchte meine, in Deutschland meine Zukunft ist“ (D66:1). Teilweise warten die Jugendlichen „sehnstüchtig“ darauf – im Idealfall direkt nach der Clearingphase – eine „echte“ Schule besuchen zu dürfen. Während unserer Feldaufenthalte berichteten die Jugendlichen gleichzeitig sehr oft von ihrer persönlichen Enttäuschung über die Schule. Bei den Gesprächen ging es in der Regel um den Schulalltag am Oberstufenzentrum in den BFS-G-Plus-Klassen. Sie kritisierten, dass sie wieder nur mit anderen geflüchteten Jugendlichen zusammen beschult würden, in der Schule nicht richtig Deutsch lernen würden, keinen „echten“ Unterricht hätten, sondern immer nur Filme schauen würden usw. „Ich gehe Oberstufenzentrum [Ort]. Berufsschule. Dort lernte ich ein bisschen Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Nicht so richtig Klasse“ (D65:1).

8.4 TEILHABE ÜBER AUSBILDUNG UND BERUF

8.4.1 Arbeiten und Geldverdienen

Den Wunsch, arbeiten zu gehen, hegen fast alle Jugendlichen. Dabei handelt es sich weniger um eine soziale Erwartung, der sie in Bezug auf Deutschland entsprechen wollen. Ebenso wenig steht die Versorgung ihrer Familie in der Heimat im Mittelpunkt. Es gehört vielmehr unhinterfragt zum Selbstverständnis der Jugendlichen, sich über Arbeit um den eigenen

Lebensunterhalt kümmern zu können: eigenes Geld zu verdienen, etwas vorweisen zu können, auf den eigenen Füßen zu stehen.

„Die Arbeit ist unsere Leben. Wenn wir haben nicht Arbeit, wir können auch nicht Geld verdienen und wenn du hast Arbeit, bekommst du Geld. Kannst du zum Einkaufen gehen, kannst du eigene Haus mieten. Der Arbeit ist ganz wichtig. Ohne Arbeit ist Leben sinnlos. Ich will Arbeit.“ (D22:13)

Der Wunsch, durch Arbeit Geld zu verdienen und den eigenen Lebensunterhalt sicherzustellen, war bei den interviewten Mädchen im geringeren Maße präsent als bei den männlichen Jugendlichen. Vor dem Hintergrund der patriarchalen Gesellschaftsmodelle in ihren Herkunftsländern entspricht dies einer durchschnittlich stärkeren Orientierung an der häuslichen Lebenssphäre. Dies gilt es jedoch auf Basis der Aussagen aus den Expert*innen-Interviews zu differenzieren: Die einen berichten, dass von ihnen betreute Mädchen gar kein Interesse an einer Ausbildung hätten und stattdessen auf einen zukünftigen Ehemann warten. Die anderen wiederum betonen, dass die Mädchen bereits im Clearing von dem Ziel erzählen, möglichst schnell in Ausbildung zu kommen, um finanziell auf eigenen Beinen zu stehen.

Weiterhin könnten sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auch durch die kürzere Aufenthaltsdauer der weiblichen Geflüchteten in Deutschland begründen: Die Mädchen in den Workshops waren in der Regel zwischen acht und zehn Monaten in Deutschland, circa die Hälfte von ihnen hatte bislang nur einen Deutschkurs besucht und freute sich darauf, endlich die Schule besuchen zu dürfen. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz lag daher bei den Mädchen womöglich schlichtweg noch in der fernen Zukunft. Für eine dauerhafte, nicht prekäre Lebensabsicherung benötigen die Jugendlichen in jedem Fall eine Ausbildung, was auch in ihrer persönlichen Zukunftsplanung eine Schlüsselrolle einnimmt: „Weil das in unsere Leben wichtig ist. Wir suchen Ausbildung oder so. Wie kann man weiter/ ausbauen und so weiter? Wir brauchen Ausbildung“ (D21:1).

„Meine Zukunft? Ich möchte eine Ausbildung haben. Irgendwo. Wo auch eine Ausbildung ist. In Berlin, in Potsdam, in Mittelmark. Potsdam-Mittelmark. Ja... Erstmal, man muss eine Ausbildung oder einen Job nehmen. Wenn ich habe einen Job oder Ausbildung, ich kann für meine (unv.) Geld gewinnen. Ich muss Geld gewin-

nen, da ist erstmal eine Ausbildung wichtig. Ohne Geld funktioniert nicht das.“ (D2:5)

Die Jugendlichen orientieren sich dabei auch an ihren Betreuer*innen, die immer wieder auf die Wichtigkeit einer Berufsausbildung zur Sicherung des Aufenthaltsstatus und der weiteren beruflichen Zukunft in Deutschland hinweisen. Die Jugendlichen können zu Beginn ihres Aufenthalts das Ausbildungssystem in Deutschland nicht durchschauen, wie ihnen das institutionelle Leben überhaupt fremd bleibt (siehe Kapitel 8.1: Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe). Ein Einrichtungsleiter betont entsprechend: „Mit dem Background von den Jugendlichen ist es kaum zu schaffen, dass sie verstehen, was es an Möglichkeiten gibt“ (D7:23). Entsprechend haben die Jugendlichen keinen Überblick über die unterschiedlichen Ausbildungsberufe, die in Deutschland angeboten werden. Ganz ähnlich äußerte sich ein anderer Einrichtungsleiter:

„Ich meine, selbst wir als Deutsche, haben eigentlich kaum einen Überblick. Wir haben weit über vierhundert Ausbildungsberufe. ... Und die Jungs haben natürlich auch keine Ideen. Das heißt, sie müssen sowieso erstmal irgendwie informiert werden, welche Möglichkeiten es gibt. ... Das müssen die Jungs auch erstmal lernen. Was es heißt, eine Ausbildung zu absolvieren. Und was da auch oft mit dranhängt. Und sie müssen über die Bandbreite, die wir eigentlich anbieten können hier in Deutschland, auch wirklich informiert werden. ... Also es ist sehr viel für die Jungs. Und sie brauchen das eigentlich immer wieder, immer Wiederholungen, immer und immer wieder.“ (D7:22)

Schließlich handelt es sich schlicht um eine Fiktion, dass die Jugendlichen ihren Ausbildungsberuf frei wählen können. Die Ausbildungen, die ihnen zur Verfügung stehen, sind in der Mehrzahl solche, für die sich nicht im ausreichenden Maße qualifizierte deutsche Jugendliche finden lassen. Entsprechend sind die angestrebten Berufe der geflüchteten Jugendlichen, von denen wir erfahren haben, folgende: Koch, Bäcker, Altenpfleger und Maler.

8.4.2 Ausbildung und Asyl- und Aufenthaltsrecht

Dem erfolgreichen Einstieg in die Ausbildungs- und Arbeitswelt stehen des Weiteren aufenthaltsrechtliche Regelungen im Wege. Bereits ein Praktikum

bedarf in Abhängigkeit vom Aufenthaltsstatus der Beantragung einer Arbeitsgenehmigung bei der Ausländerbehörde. Ein zentrales Problem im Aufenthaltsrecht ergibt sich aus dem § 60a Abs. 2 des Aufenthaltsgesetzes. Zwar wird die Möglichkeit dafür geschaffen, dass der Aufenthalt zeitlich befristet geduldet wird, aber nur „wenn der Ausländer eine qualifizierte Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf in Deutschland aufnimmt oder aufgenommen hat“. Diese Hürde ist sehr hoch gehängt. Anstatt eine realistische Arbeitsmarktintegration zu entwickeln, die auch über Praktika und erste Berufserfahrungen in geringqualifizierten Berufsfeldern erfolgen könnte, wird der Jugendliche in eine anerkannte Berufsausbildung gedrängt. Eine realistische Berufsperspektive nach zwei Jahren Deutschkursen und Beschulung muss sich daraus notwendigerweise nicht ergeben, eher im Gegenteil.

Vor allem fehlende Sprachkenntnisse stellen die zentrale Herausforderung bei der Aufnahme einer Ausbildung dar, was auch von den Jugendlichen erkannt wird: „Wie kann man Ausbildung suchen. Muss ich erst Deutsch lernen. Deswegen gehe ich zur Schule“ (D65:3). Ein anderer Jugendlicher berichtet davon, dass er schon in Ausbildung stand, seinen Ausbildungsplatz dann aber aufgrund zu hoher Erwartungen an seine Deutschkenntnisse wieder aufgeben musste:

„Willkommenklasse fertig und dann bin ich 18 Jahre alt. Ich gehe nicht mehr in die Schule, weil ich möchte arbeite. 18 Jahre alt und da machte ich meine Ausbildung Koch, fünf Monate oder sechs Monate, weil schaffte ich nicht die Ausbildung. Das ist schwer für mich. ... Und danach ich suchen eine neue Ausbildung. Friseur. Dann aber Deutschland wirklich schwer. Wegen Sprache erste, die zweite alle schwer hier.“ (D17:7)

Seine Betreuerin fügt erläuternd hinzu, dass es am Anfang seiner Ausbildung zum Koch im Betrieb viel Verständnis gab, dass der Jugendliche noch nicht alle deutschen Begriffe beherrschte. Mit der Zeit wurde aber zunehmend verständnislos reagiert, wenn er nicht die nun als selbstverständlich vorausgesetzten Vokabeln kannte. Als Hindernis erweisen sich damit vor allem die unzureichenden Deutschkenntnisse, die auch in der Ausbildung nicht in einem so kurzen Zeitraum erworben werden können. Mehr noch entstehen Schwierigkeiten in der Berufsschule, weil die Lehrer*innen keine Rücksicht auf die (mangelnden) Deutschkenntnisse nehmen, sondern von

den gleichen Voraussetzungen ausgehen wie bei den deutschen Jugendlichen. Zugleich fehlen an den Berufsschulen ausbildungsbegleitende Deutschkurse zur Förderung der Sprachkenntnisse.

Wichtiger als das Absolvieren einer Berufsausbildung wäre es in vielen Fällen, über die Aufnahme einer Tätigkeit die Teilhabe an der deutschen Gesellschaft zunächst zu vertiefen, in Kontakt zu Einheimischen zu kommen und die Deutschkenntnisse im Kontext des Berufsalltags zu erweitern. Die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen in Bezug auf die Arbeitsaufnahme wirken oftmals zermürend auf die Jugendlichen, die sich hilflos ausgeliefert an ein für sie undurchsichtiges Verfahren erleben:

„Wenn hast du eine Arbeit, eine gute Arbeit oder eine Ausbildung, dann hast du alles hier. Ich meine, ich suche seit einem Jahre, ich finde nicht eine Ausbildung. Wenn ich gehe Ausländerbehörde fragen, ich möchte Erlaubnis für Arbeit, und Ausländerbehörde sagt: ‚Nein, du musst machen Ausbildung.‘ Und ich suche eine Ausbildung, dann Ausländerbehörde sagt: ‚Du musst machen erst Praktikum. Ich gebe dir nicht Erlaubnis, du machen Praktikum.‘ Also dass/ wann soll ich machen dann hier? Erst Ausländerbehörde gibt mir eine Papier: ‚Du musst ein Praktikum erste.‘ Dann ich gehen morgen Praktikum, ich habe alle/ habe ich Papier für meine Bewerbungen, ich schreibe alle. Eine Friseursalon hier. Und nur, ich war dann Ausländerbehörde. Ausländerbehörde sagen, ich mache Praktikum, dann ich gehe dort. Mache ich Praktikum. Dann Ausländerbehörde hat gesagt: ‚Nein, du musst machen erst warten.‘ Wie lange ich muss warten? Ich bin ein Jahr und ich bin hier warten.“ (D17:8)

Was gerade im Hinblick auf eine motivierende Zukunftsperspektive frustrieren muss, ist, dass den meisten Jugendlichen wenig mehr als das Ergreifen einfacher Dienstleistungsberufe offensteht. Im Wirkungsfeld des Asyl- und Aufenthaltsrechts ist es risikoreich, weitergehende Schulabschlüsse, eine ambitioniertere Ausbildung oder sogar ein Studium anzustreben. Ein Einrichtungsleiter beschreibt die paradoxe Situation:

„Was bleibt, ist, über Ausbildung hier zu bleiben. Und obwohl sie sagen, dieser Junge hätte eigentlich, lasst ihn noch zwei, drei Jahre in die Schule, dann hat er echt einen guten Abschluss. Dann ist er, aber, sie müssen ihn schnellstmöglich in einen niederschwelligen blödsinnigen Beruf, ob der das haben will oder nicht, damit er erstmal safe ist. Also da fragen sie sich, auch selbst der Jugendliche, was die da tun.

Und jetzt machen sie diesem Jungen, der eigentlich ganz andere Vorstellungen hat, vor: ‚Nein, dann gehst du eben jetzt als Lagerfacharbeiterhelfer los.‘ Will ich nicht. Gehst du aber, du bist sonst hier nicht sicher. Du kannst nicht mehr die Schule besuchen. Schule ist kein Abschiebestopp. Also das ist so, das ist wirklich schwierig.“ (D5:92)

Ein 20-jähriger afghanischer Jugendlicher berichtete uns von seinem Traum, er möchte Pilot werden. Er hat nach zwei Jahren Aufenthalt in Deutschland zum Befragungszeitraum soeben seinen 10.-Klasse-Abschluss absolviert. Für die Erfüllung seines Berufswunsches würde er jedoch das Abitur brauchen, müsste darauf aufbauend ein Studium absolvieren und wahrscheinlich ausreichend Geld zur Finanzierung der Ausbildung zur Verfügung haben. Aus diesem Grund relativiert er auch sogleich seinen Berufswunsch:

„Mein Traum will ich Pilot werden. Und ist sehr schwierig für die Ausländer (unv.), brauchst du ein deutscher Pass. ... Das ist schwierig. Ich bin zwei Jahre hier. Ich suche für mein Traum, kann ich finden und manchmal es gibt keine Hoffnung, aber ist immer besser/ haben gesucht viele, Studium habe mit der (unv.) Hochschule in [Ortsname]. Ich habe auch viele probiert, zum Beispiel, für Ausbildung, ich brauche Deutsche Pass. ... Das ist schwierig für mich. Ich muss viel lernen noch. Und ich bin schon jetzt 20 Jahre alt und vor die Krieg in mein Heimatland habe ich gekommen hier, weil ich bin in Heimatland, dann bin ich die beste oder zweite Jahrgang Studium. ... Ich habe nur einen Traum. Ich will Pilot werden.“ (D17:1)

Anstelle der Realisierung eigener Zukunftswünsche steht bei den Jugendlichen die Notwendigkeit im Vordergrund, den Aufenthaltsstatus zu sichern. Auch der afghanische Jugendliche sagt: „Aber wenn kannst du hier in Deutschland bleiben, musst du machen Ausbildung. Musst du arbeiten“ (D17:4). Daher hat er sich auch gegen die Ausbildung als Pilot entschieden, was bedeutet hätte, im nächsten Schritt das von ihm favorisierte Abitur zu machen, was angesichts des schulischen Leistungsstands möglich gewesen wäre. Stattdessen aber plant er die Ausbildung zum Friseur. Eine Betreuerin fasst die Situation wie folgt zusammen: „Wenn es um das Asylverfahren geht, merkt man einfach bei den Jungs, dass der Druck dahinter, eine Ausbildung zu bekommen, häufig einfach größer ist. Weil sie sich dadurch bessere Chancen erhoffen, einfach auch hierbleiben zu können“ (D18:28). Die

Potentiale der Jugendlichen bleiben dabei zwangsläufig auf der Strecke: „Wir finden das eher nicht gut, weil wir finden, dass das dem Leistungsvermögen des Jungen nicht entspricht, so eine Tätigkeit, um die es da geht“ (D16:31). Die Jugendlichen nutzen „natürlich jeden Strohhalme, den sie irgendwo hören, versuchen zu greifen, um auch bleiben zu können bis hin zum Gedanken des Schulabbruchs, ich mache lieber jetzt eine Ausbildung ohne Schulabschluss und dann kriege ich ja diese Ausbildungsduldung“ (D20:14). Dabei ist auch zu betonen, dass die Jugendlichen, die aus ihren Heimatländern geflüchtet und bis nach Deutschland gelangt sind, ihr Potential und ihr Durchsetzungsvermögen längst schon unter Beweis gestellt haben:

„Viele sind fit. Ich sage mal, wer sich als Flüchtling auf den Weg macht, es ist, sage ich mal, nicht in Anführungsstrichen, der Dorftrottel. Das sind schon Leute, die ein bisschen fitter sind. Die müssen den Weg finden, die müssen die Länder kennen, die Strategien beherrschen. Es sind sicherlich nicht diejenigen, denen man das gar nicht zutrauen würde. Und da ist bei vielen Potenzial da. Aber man muss ihnen auch Zeit geben. Und auch in der Schule Zeit geben. Und ich finde, wenn der eine oder andere mal noch zwei Jahre länger in der Schule ist, aber dafür den Schulabschluss hat und eine Ausbildung bekommen kann. Es wäre viel hilfreicher, ihnen zu sagen: ‚Wisst ihr was, ihr könnt erst mal auf jeden Fall hierbleiben, bis die Ausbildung abgeschlossen ist. Egal, was dazwischen passiert.‘ Dann würden manche auch sagen: ‚Dann mache ich einen möglichst guten Schulabschluss.‘“ (D16:32)

8.4.3 Ungewisse Zukunft und bedrohte Teilhabe

Für Menschen ist es von zentraler Bedeutung, ihre Zukunft selbst entwerfen zu können; die Offenheit des eigenen Lebens ist Garant der persönlichen Handlungsfähigkeit. Die Zukunft ist aber für die unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten in vielfältiger Weise bedroht, vor allem durch das Asylverfahren, aber auch aufgrund der Schwierigkeit, in Deutschland eine gesellschaftlich anerkannte Position zu erlangen, in der die Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse und Interessen greifbar wird. Mit Infragestellung der gesellschaftlichen Teilhabe trübt sich auch der Blick auf die eigene Zukunft ein.

In den Fragebögen wurde der Aussage „Ich habe viele Sorgen, wenn ich an meine Zukunft denke“ von 71,7 % der Befragten zugestimmt. Weitere

20,0 % stimmten ihr in Teilen zu und lediglich 8,3 % verneinten sie. Trotz der Sorgen und Ängste, die die Jugendlichen mit ihrer Zukunft verbinden, geben 68,2 % aller Befragten an, dass sie wüssten, wie sie nach der Zeit in der Einrichtung leben würden und immerhin 65,5 % freuten sich darauf. 11,2 % freuten sich nicht auf ihren Auszug und weitere 23,3 % waren sich unschlüssig und antworteten mit „teils-teils“. Bei den weiblichen Geflüchteten ist der Blick in die Zukunft etwas getrübt: Hier geben 33,3 % an, sie würden nicht wissen, wie sie nach ihrer Zeit in der Einrichtung leben würden. Doch auch hier ist der Anteil derjenigen, die eine Vorstellung von ihrem zukünftigen Leben haben, mit 58,4 % nur marginal niedriger als bei den männlichen Jugendlichen (69,1 %).

Sicherlich schaffen es nur die Jugendlichen, die ein großes Potential mitbringen, sich eine berufliche Zukunft jenseits einfacher Ausbildungsberufe zu eröffnen. Die Zukunft ist solange motivierend, sodass es sich lohnt, etwas in der Gegenwart zu wagen, solange die eigenen Wünsche und Absichten eine Realisierungschance haben. Aber im Hinblick auf die Ausbildungs- und Berufssituation sind die Aussichten gerade auch für die Motivierten und Leistungsorientierten eher frustrierend, als dass sich ihre Träume realisieren ließen. Ein Jugendlicher spricht davon: „und ich bin so verloren. Ich habe mich verlaufen“ (D17:4).