

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 20

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Susanne Theilmann

Lernen, Lehren, Macht

Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit
mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Vielen Dank an die Bremer Landesbank, die diese Veröffentlichung
finanziell unterstützt hat

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0983-4

*Für die Kinder,
die der Ausgangspunkt
dieser Studie sind.*

Inhalt

Einleitung		13
1	Zu individual- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen von Lernen und Lehren	21
1.1	Der Mensch heißt Mensch, weil... – Subjektbegriff und Subjektstatus	23
1.1.1	Zum Verhältnis individueller und gesellschaftlicher Subjektivität	24
1.1.2	Interpersonale Beziehungen und Instrumentalverhältnisse	29
1.2	(Menschen-) Kinder – zum Subjektstatus von Kindern	32
1.3	Zum Erziehungs- und Lehrbegriff der Kritischen Psychologie	37
1.3.1	“We don't need no education...”	38
1.3.2	“... we don't need no thought control!”	40
1.4	Lernen	42
1.4.1	„Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum...” Lernen als Erweiterung von Lebensqualität	42
1.4.2	Angriff und Verteidigung Lernen als Bewahrung von Lebensqualität	44
1.5	Lernprozesse und Macht – oder ,Was vom Lernen übrig blieb‘	46
2	Lernprozesse in Möglichkeitsräumen	53

3	Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – ein Lernprozess und seine Beteiligten im Möglichkeitsraum	59
3.1	Kinderflüchtlinge in Deutschland	60
3.1.1	Gesetzliche Grundlagen	61
3.1.2	Aufenthalt	67
3.1.3	Betreuung, Bildung und Erziehung	69
3.2	Recht und Gerechtigkeit im politischen Möglichkeitsraum	70
3.3	Ein Kind ist (k)ein Kind – zum gesellschaftlichen Kinderflüchtlingsbegriff	73
3.4	Über Leben – zu Lebensentwürfen junger Flüchtlinge	75
3.4.1	Schulbesuch	76
3.4.2	Arbeit	81
3.5	Macht lehrt Lernen? – zur Realität ‚wirklichen Lernens‘	83
4	Zwischen(-)Welten – Jugendhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge	87
4.1	Betreuung und Versorgung	91
4.1.1	Finanzierung	94
4.1.2	Zum (Still-) Stand der pädagogischen Fachdiskussion	98
4.2	Macht lehrt Lehren? – Lehr- und Erziehungsprozesse in der pädagogischen Betreuung junger Flüchtlinge	101
4.2.1	Hilfen zur Erziehung – Hilfe, Erziehung!	102
4.2.2	Pädagogische Alltagsprozesse	104
5	Machtinteressen vs. Berufsauftrag?	107
5.1	Beamte und Verwaltungsfachkräfte	108
5.2	Pädagogische Fachkräfte	110
5.2.1	Grundlagen und Möglichkeiten professioneller Handlungsfähigkeit	111
5.2.2	Anpassung und Defensive – zur Destruktion eines Berufsanspruchs	113

5.2.3	WOG e.V.: „Erziehung zur Einmischung“ – Möglichkeiten einer professionellen Positionierung	115
6	Fazit	121
	Anhang	127
	Experteninterviews	127
	Werner Pieper im Gespräch. Hamburg, 08.03.2004	129
	Werner Pieper im Gespräch. Hamburg, 29.09.2004	137
	Literatur- und Quellenverzeichnis	149

„Abu hat definitiv keine Lust, Lesen zu üben. Das alte Kinderbuch, das vor ihm liegt, ist vermutlich altersentsprechend, nur gibt es zwischen einem 13-jährigen Deutschen und einem gleichaltrigen Westafrikaner in einer Flüchtlingsbetreuung Unterschiede. Ob er mit den Geschichten in dem Buch überhaupt etwas anfangen kann, ist fraglich. Hat schon mal jemand ein Kinderbuch für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge geschrieben?

Es ist unglaublich viel schwerer, etwas zu lesen und zu verstehen, zu dem man keinerlei Bezug hat – aber es ist auch nicht weniger schwierig, etwas zu tun und zu üben, worin man keinen Sinn erkennt. Es geht hier nicht um adäquate Materialien, es geht hier um das Lesen selbst, denn dazu findet Abu keinen Zugang – und ich frage mich gerade, ob es eigentlich eine Lösung dafür gibt. Und wo die Ursachen liegen.“ (Theilmann 2003, 28)

Einleitung

Lernunwilligkeit von Kindern ist kein neues Thema. Als Kardinalproblem der Alltagspädagogik in Schulen und bekanntes Phänomen für nahezu alle Erziehenden gibt es seit jeher unzählige Erklärungsansätze für ihre Ursachen sowie Erziehungs- und Lernkonzepte zur Bewältigung; schließlich „lautete ein Beschluss, dass der Mensch was lernen muss.“ (Wilhelm Busch 1959, 26) Da Kinder und Jugendliche aus ihrer noch eingeschränkten Perspektive die Einsicht in die Notwendigkeiten wie Rechnen, Schreiben, Lesen – aber auch bestimmte Regeln und Vorschriften – noch nicht haben (können), ist folgerichtig mit ihrem Widerstand und Unwillen zu rechnen. Erziehung bedeutet daher die Vermittlung dieser Einsicht bzw. das Durchsetzen der Notwendigkeiten in Liebe, aber durchaus auch Zwang, bis die Kinder die Richtigkeit der an sie gestellten Anforderungen in Schule und Erziehung erkennen.

Dass ein Mensch bzw. ein Kind von sich aus, aus eigenem Antrieb und Interesse lernt, scheint eher eine idealistische Annahme – schließlich beweisen Wissenschaft und Erfahrungen das Gegenteil.

Diesen allgemeinen und innerhalb meines Pädagogikstudiums vermittelten Ansichten seit jeher eher kritisch gegenüberstehend, wurden diese Ansätze für mich grundlegend durch mein Praktikum in einer Erstaufnahmeeinrichtung für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge des Hamburger Vereins WOG e.V. hinterfragt.¹ Die Betreuung dieser Kinder und Jugendlichen, die in einem Alter zwischen 13 und 17 Jahren *allein*, ohne Angehörige nach Deutschland geflohen waren, schien auch hier zunächst mit den üblichen, altersbedingten Schwierigkeiten von Heranwachsenden zu kämpfen (Ablehnung, ‚Null-Bock‘, Widerwillen, Schulschwänzen etc.). Zudem befanden sie sich als Flüchtlinge in einer verstörenden Situation, die besonders durch die

1 Oktober 2001 bis Januar 2002; WOG e.V. Erstversorgungseinrichtung, Wohngruppe und Wäscherei, Hamburg Billstedt

Unsicherheit und Undurchschaubarkeit ihres Asylverfahrens belastet wurde.

War die Lernproblematik, die in der vorangestellten Beispielsituation des Lesenübens mit Abu zu Tage trat, vielleicht noch unter dem oben genannten Verständnis von altersbedingtem Lernwiderstand erfassbar, passten die jungen Flüchtlinge jedoch weniger in das Bild erziehungsbedürftiger Kinder und Jugendlicher. Im Gegenteil: Sie hatten nicht nur sehr klare, eigene Lebens- und Lernvorstellungen, sondern entsprachen mit dem Maß an Sachlichkeit, Selbständigkeit und Weitsicht, das mehrheitlich zu beobachten war, eher Erwachsenen. ‚Erziehung‘ schien nicht nur unangebracht, sondern ‚funktionierte‘ einfach nicht.

Was bedeutete dieses Dilemma aber für den Erziehungsauftrag der Betreuung? Wo lagen die Grenzen von Begriffen wie Kindheit und Erziehung? Gab es Alternativen für den Umgang sowohl mit diesen Kindern und Jugendlichen als auch mit ihrem Lernproblem? Was konnte der pädagogische Auftrag einer Betreuung überhaupt, was konnte ‚Erziehung‘ hier sein?

Diese Lern- und Erziehungsproblematik sowie die Auseinandersetzung mit den komplexen Fragen, die sie aufwirft, wurde in der Alltagspraxis der Betreuung durch eine gänzlich unpädagogische Tatsache erschwert und nahezu konterkariert:

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sind ‚unsichtbar‘. Innerhalb der Behördensprache zumindest als „UMF(s)“ oder „MUF(s)“² bekannt, löst die Erwähnung ihrer Existenz in Deutschland außerhalb der Behörden und Einrichtungen Ratlosigkeit, Erstaunen und Ungläubigkeit aus. Den politischen Umgang mit dieser Gruppe als eher verhalten zu bezeichnen, wäre schon eine euphemistische Formulierung; junge unbegleitete Flüchtlinge werden weder in nahe liegenden asylpolitischen Zusammenhängen berücksichtigt, noch in irgendeinem anderen Kontext erwähnt. Gemäß dieser Haltung finden minderjährige unbegleitete Flüchtlinge auch innerhalb der neueren Diskussion um Zuwanderung und dem entsprechenden Zuwanderungsgesetz keine besondere Berücksichtigung.

2 Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge; Minderjährige Unbegleitete Flüchtlinge

Verschiedene Kleine Anfragen im Bundestag hinsichtlich der Situation minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge oder konkreter Zahlen wurden überwiegend durch den Hinweis beantwortet, dass der Regierung keine Angaben vorlägen. Zudem verwies die Bundesregierung auf bereits vorliegende Stellungnahmen zu früheren Anfragen, die jedoch genauso wenig Daten oder relevante Informationen lieferten.³ Dass sich an dieser Datenlage seit ca. 20 Jahren unter keiner Bundesregierung etwas verändert hat, signalisiert das Ausmaß des politischen Interesses: Klarheit scheint hier keinesfalls erwünscht.⁴

Wahrgenommen wird allein ihr unbequemer, altersbedingter Sonderstatus als Kinder bzw. Minderjährige, der ihnen auf unterschiedliche Weise permanent abzuerkennen versucht wird, um sie wie Erwachsene behandeln zu können. Demzufolge ist auch die Unterbringung und Betreuung der jungen Flüchtlinge von administrativer Seite her eine Maßnahme, die es zu vermeiden gilt und die dem Asylverfahren bzw. den Ausweisungsinteressen untergeordnet ist.

Als praktische Konsequenz dieser Bedingungen gestaltete sich die Betreuung der jungen Flüchtlinge hauptsächlich als Organisation ihres Alltags um die Anhörungen, Vorladungen und Behördentermine des Asylverfahrens herum. Die gesamte pädagogische Arbeit der Einrichtung unterstand den restriktiven Richtlinien des Ausländergesetzes (AuslG) und des Asylverfahrensgesetzes (AsylVfG). Bereits ganz allgemeine und rechtliche Erziehungs- und Betreuungsansprüche für Kinder und Jugendliche waren so außer Kraft gesetzt, dass Überlegungen zu neuen Ansätzen oder Möglichkeiten in der Betreuung geradezu utopisch wirkten.

Was bedeutete diese Situation aber für den Berufsanspruch (sozial-) pädagogischer Fachkräfte? Wie ließ sich mit diesen Widersprüchen innerhalb der eigenen Arbeit umgehen? Was war die pädagogische Betreuung junger Flüchtlinge letztendlich?

3 Eine Auswahl der betreffenden Kleinen Anfragen findet sich im Literaturverzeichnis.

4 Dies gilt sowohl für die amtierende als auch für die vorherige politische Konstellation, da sich die ehemalige Opposition als gegenwärtige Regierung in dieser Haltung keineswegs von ihrer Vorgängerin unterscheidet bzw. diese übernommen hat. Zur Jahresangabe vgl. Rooß/Schröer 1996, 5.

Ging es zuvor noch um eine pädagogische Fragestellung, wirft diese gesellschaftspolitische Situation weitere, andere Fragen auf. Pädagogik, vom Grundsatz her zukunftsorientiert, trifft hier auf die politische Entscheidung, dass junge Flüchtlinge in Deutschland keine Zukunft haben (sollen). Diesen in der Bearbeitung des vorliegenden Lern- und Erziehungsproblems auszuklammern, wäre nicht nur unmöglich, sondern vollkommen realitätsfern. Somit liegen hier verschiedene Problem- bzw. Fragestellungen vor, die sich zu einem Dilemma verdichten, dessen Einzelaspekte teilweise erkennbar sind, das als Ganzes jedoch nicht erfasst ist.

„Wenn wir etwas nicht benennen können, können wir es nicht kontrollieren, nicht finanzieren, nicht lehren, nicht erforschen und auch nicht in die Politik einbringen.“ (Lang zitiert von Fischer 1956, 204)

Es ist unmöglich, zu handeln, Veränderungen anzustreben oder gar Lösungen suchen zu wollen für etwas, dessen Auswirkungen wohl spürbar sind, das aber nirgends als Problem beschrieben ist. Das unbenannte, komplexe Dilemma, das sich mit den Fragen in dieser Betreuung junger Flüchtlinge eröffnet, muss zunächst (be-) greifbar werden. Die einzelnen Faktoren, die pädagogischen und die politischen Aspekte müssen für sich erkennbar und verdeutlicht werden, ohne aber die Zusammenhänge zwischen ihnen aus den Augen zu verlieren. Erst dann können in weiteren Schritten pädagogische und politische Möglichkeiten und Konsequenzen der Betreuung sowie mögliche Veränderungen oder (Teil-) Lösungen betrachtet werden.

Dieser Erkenntnis sowie der durch Lang postulierten Notwendigkeit soll die vorliegenden Untersuchung entsprechen. Sie muss dabei jedoch mehr sein als Wissenschaft um ihrer selbst willen. Sie muss gleichzeitig der Verantwortung genügen, die kommunikative Bemächtigung jenes Stillschweigens zu sein, das diese Kinder, ihre Situation und ihr erfahrenes Unrecht umgibt.

Die allgemeinen Erziehungs- und Lernvorstellungen haben sich in der Alltagspraxis als begrenzt herausgestellt und berücksichtigen gesellschaftliche Zusammenhänge nur sehr einseitig. Die Annäherung an die darzustellende Gesamtproblematik ist, ausgehend von meine bisherigen Fragen, auf eine Theorie angewiesen, die sich aus einer anderen, *subjektbezogenen* Perspektive dem Lernen und der Erziehung von Kindern und Jugendlichen nähert. Sie muss gleichzeitig einen Ansatz bieten, der es ermöglicht, Zusammenhänge zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Problemstellungen zu denken und in dem das Handeln und die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten in dieser Situation (be-) greifbar werden.

Ein Konzept, das diese Voraussetzungen erfüllt, wurde von Klaus Holzkamp, dem Begründer der Kritischen Psychologie vorgelegt. In der Kritik seines eigenen Fachs wandte er sich mit seinem subjektwissenschaftliche Ansatz den Lernprozessen aus der Perspektive von Lernenden und ihren Motiven zu. In seinen grundlegenden Werken zu psychologischen und gesellschaftstheoretischen Zusammenhängen stellte er einen Bezug zwischen seinen diesbezüglichen Erkenntnissen und seiner Untersuchung des Lernens her. Grundlegend für diesen Ansatz war und ist Holzkamps Subjektivitätsbegriff, mit dem es ihm gelingt, nicht nur das Verhältnis zwischen Menschen und der sie umgebenden Gesellschaft darzulegen, sondern zudem menschliches Handeln (Lernen, Lehren, Erziehen...) in den jeweiligen Situationen unter dem Konzept des subjektiven Möglichkeitsraumes zu erfassen.

„Wir können den Menschen nicht vorschreiben, welche Bedürfnisse sie haben sollen.“ (Holzkamp 1984, 32) Grundlegend für seine subjektbezogene Forschung erfasst diese Äußerung Holzkamps zugleich den für mich ausschlaggebenden Punkt seines Ansatzes: Er stellt Menschen in den Mittelpunkt, ihre eigenen Bedürfnisse und ihre eigene Motivation – in einer bewussten Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen. Seine Aussage gilt für beide gleichermaßen. Hier bietet sich für mich der Ansatz, der meine Zweifel an bisherigen lerntheoretischen Erklärungsversuchen aufgreift und der Kinder als Subjekte anerkennt.

Hinsichtlich der weiteren von mir rezipierten Literatur ist anzumerken, dass sich auch hier die Auswirkungen der ‚Unsichtbarkeit‘ unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge zeigen. Im Unterschied zu anderen, mit

problematischen Situationen konfrontierten Zielgruppen der (sozial-) pädagogischen Arbeit (z.B. Straßenkinder, Kinder in Kinderarmut etc.), sind die Situation und besonders die Betreuung von jungen Flüchtlinge auch in der Fachwelt bisher nicht ausreichend und keinesfalls öffentlichkeitswirksam diskutiert worden. Da dies innerhalb der Arbeit noch thematisiert werden soll, ist an dieser Stelle nur auf zwei Grundlagen gesondert hinzuweisen. Dies sind zum einen zwei Experteninterviews mit Werner Pieper, dem ehemaligen Leiter der Erstversorgung in Hamburg. Als Interviews mit Gesprächscharakter wurde eines im März 2004, das zweite im September 2004 geführt. Die Abschriften der Tonbandaufzeichnungen finden sich im Anhang.⁵ In der vorliegenden Untersuchung dienen sie ausschließlich der Illustration und stehen zudem für den engagierten fachlichen und menschlichen Gedankenaustausch zu diesem Thema, der mich über die Zeit des Praktikums hinaus bis heute begleitet.

Als zweite Grundlage sind meine eigenen Aufzeichnungen zu nennen, die zusammengefasst in einem Praktikumsbericht unter dem Titel „Wann ist ein Mann ein Mann?“ die Beobachtungen und Erfahrungen meiner eigenen Arbeit in der Erstabbetreuung ausführlich dokumentieren. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Beispiele entstammen diesem Bericht sowie den genannten Interviews und sind dort jeweils nachzulesen.

Die Gliederung der nun vorliegenden Arbeit folgt der oben genannten Notwendigkeit einer Konkretisierung und untersucht die einzelnen Teilaspekte, um die Gesamtproblematik erfassen zu können.

Im Mittelpunkt des ersten Teils (Kap. 1.-2.) steht nach einer kurzen Einführung in die individual- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen des Lernens und Lehrens die Untersuchung des Lernproblems durch den subjektwissenschaftlichen Ansatz von Klaus Holzkamp. Da dieser eine Kritik traditioneller Konzepte vornimmt und aus einer neuen Perspektive bekannte Probleme untersucht, ist die Darstellung seines Subjektivitätsbegriffs, des Verständnisses von Kindheit sowie die zentralen Erkenntnisse zu Lernen, Lehren und Er-

5 Im Text wird auf die Interviews folgendermaßen verwiesen: (Interview Pieper 03/2004, 123). Da die Gespräche im Anhang abgedruckt sind, beziehen sich die Seitenangaben (123) auf die vorliegende Arbeit.

ziehung (Kap. 1.1-1.4) immer auch eine kritische Abgrenzung und Untersuchung der traditionellen pädagogischen und (lern-) psychologischen Ansätze. Besonderen Stellenwert nimmt dabei die Betrachtung des Lernens als Prozess mit verschiedenen Beteiligten ein, da sich in der Untersuchung der Prozessverhältnisse die gesellschaftlichen Zusammenhänge sowie der Aspekt der Macht erschließen (Kap. 1.5). Dieser erste Teil wird mit der Einführung des Konzept des subjektiven Möglichkeitsraums abgeschlossen (Kap. 2).

Darauf aufbauend werden die beobachteten pädagogischen und strukturellen Problemlagen der Lernprozesse junger Flüchtlinge untersucht. Im Mittelpunkt des dritten Kapitels stehen die jungen Flüchtlinge selbst. Nach einer allgemeinen Situationsdarstellung wird es im Hinblick auf die Verbindung von Lernen, Lehren und Macht besonders um die gesellschaftspolitischen Zusammenhänge ihrer Lernprozesse gehen. Mit einer Untersuchung der Lebensentwürfe (Kap. 3.4-3.4.2) sollen die Fragen nach den Unzulänglichkeiten und Begrenztheiten traditioneller pädagogischer Ansätze (siehe oben) aufgegriffen und unter der Hypothese „Macht lehrt Lernen?“ (Kap. 3.5) eine Zusammenfassung der Lernrealität junger Flüchtlinge vorgelegt werden.

Die nachfolgenden Kapitel 4 und 5 umfassen eine Auseinandersetzung mit den äußeren Betreuungsbedingungen sowie der Rolle der (sozial-) pädagogischen Fachkräfte als an und in den Lernprozessen Beteiligte. Im Hinblick auf die beobachteten berufsethischen Widersprüche werden hier die (Macht-) Auswirkungen struktureller Bedingungen auf die Lehr- und Erziehungsprozesse betrachtet sowie die Grundlagen und Möglichkeiten von Fachkräften in diesem Arbeitsfeld diskutiert. Als eine Handlungsalternative soll das Konzept der „Erziehung zur Einmischung“ des WOG e.V.⁶ vorgestellt und hinsichtlich der subjektwissenschaftlichen Vorstellungen von Erziehung überprüft werden.

Im Fazit werden die vorliegenden Ergebnisse der Untersuchung gemäß dem zugrunde liegenden Anspruch der Untersuchung zusammengefasst und benannt, um einen Ausblick auf Konsequenzen und Perspektiven zu ermöglichen.

6 WOG e.V. 2003, o. S.

1 Zu individual- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen von Lernen und Lehren

Das Wörterbuch der Pädagogik als vielleicht kleinster gemeinsamer Nenner aller pädagogischen Ansätze der individual- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen zum Lernen und Lehren definiert Lernen als einen Problemlösungsprozess, der von multiplen Faktoren abhängt. Dabei wird ein Lernprozess durch eine nicht näher bestimmte Motivation in Gang gesetzt und gesteuert, während der Entwicklungsstand des Lernenden und die (Struktur der) Lernsituation den Prozessfortgang beeinflussen. Die Ansätze der traditionellen Psychologie definieren Lernen demgegenüber als eine stufenweise ablaufende Anpassungsreaktion des Menschen an und gegenüber einer sich ständig verändernden Umwelt (vgl. Böhm 1994, 442).

Lerntheorie als unterschiedlich fundierter Versuch, die Prozesse des Lernens darzustellen und zu erklären, lässt sich in viele verschiedene Richtungen unterteilen. Skinner, Hull und andere Vertreter des Behaviorismus sehen Lernprozesse unter dem Standpunkt der assoziativen Verknüpfung von Reiz und Reaktion. Grundsätzlich führt jeder gegebene Reiz zu einer Reaktion und demnach findet das Prinzip ‚Versuch – Irrtum‘ bei jeder Lern- bzw. Problemsituation so lange Anwendung, bis ein Erfolg erzielt wird. Die dadurch entstehende Verstärkung, so der behavioristische Standpunkt, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass bei der nächsten Situation wieder auf die erfolgreiche Reaktion als Problemlösung zurückgegriffen wird.⁷

Dieses Lernprinzip ist auch für höher entwickelte Tiere gültig. Die Herkunft des Reizes sowie der Vorgang, der zur Reaktion auf den gegebenen Reiz führt, bleiben in diesem Ansatz allerdings unbeachtet bzw. sind kein Forschungsgegenstand. Lernen wird hierbei auf keine

7 Eine Verstärkung kann selbst zum prozessauslösenden Reiz werden. Die Rolle der Pädagogik besteht hier im bewussten Setzen von positiven (Lob, Ermutigung) und negativen (Strafe, Tadel) Verstärkern, um eine gewünschte Reaktion hervorzurufen oder zu beeinflussen.

bestimmte Disziplin beschränkt, sondern als grundsätzliches Merkmal des individuellen Lebensprozesses verstanden. Der dieser Haltung zu Grunde liegende Wissenschaftsbegriff beschränkt den Ansatz auf ausschließlich äußerlich Erkenn- und damit Erforschbares, der innere Vorgänge des Lernprozesses als nicht ergründbare ‚black box‘ abbildet.

Im Gegensatz dazu geht das gestaltpsychologische Lernen von einem Reflexionsprozess aus, bei dem Lernen als Resultat aus der Einsicht in bereits gemachte Erfahrungen folgt. Diese hinterlassen Spuren, die mit neuen Situationen, Reizen etc. über einen Ähnlichkeitsvergleich verbunden werden. Als Vertreter dieser Richtung ist besonders Piaget mit seinen grundlegenden Arbeiten zur stufenförmigen Entwicklung von Denken, Sprache und Moral zu nennen.

Klaus Holzkamp, bis zu seinem Tod 1995 Professor für Psychologie an der FU Berlin, legt in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens einen neuen Ansatz zur Betrachtung des menschlichen Lernproblems vor. Seine Sichtweise unterscheidet sich grundlegend von bisherigen behavioristischen, kognitivistischen und handlungstheoretischen Ansätzen, indem er sich dem Lernproblem aus einer neuen Perspektive mit der Betrachtung *des lernenden Subjektes und seiner Motive und Handlungen* zuwendet. Er definiert jede Form physiologischen und mentalen Lernens als Erweiterung subjektiver Lebensmöglichkeiten und löst es damit als Realisierung eigener Lebensinteressen aus dem allgemeinen Dilemma der Verknüpfung von Lernen mit Beschulung, Belehren und Zwang. Seine Erkenntnisse über die Zusammenhänge menschlichen Lernens (Motivation, Lernhaltung, Beziehungen etc.) als einer subjektiv motivierten Handlung stellt Holzkamp den Institutionen (machtpolitisch) kontrollierten Lernens – und dabei besonders der Schule – gegenüber. Auf der Basis der oben genannten Ansätze negieren diese (Kontroll-) Instanzen ein subjektiv motiviertes Lernen und versuchen, dementsprechende (Lern-) Handlungen durch verschiedene Mechanismen zu unterbinden.

Während traditionelle Lerntheorien den Begriff des *Lehrens* als gesteuerte Reizgebung und intendierter Wissensvermittlung unreflektiert lassen, erfasst Holzkamp die Verflochtenheit zwischen Lernen, Leh-

ren und gesellschaftlicher Macht sowie die in den institutionellen Lernprozessen verborgenen und offenen Kontrollgefüge. Er widerspricht einem in der Praxis vorherrschenden, jedoch selten durchschauten Lernbegriff als einer von anderen auferlegten, kontrollierten und damit fremdgesteuerten Bewältigungsentwicklung und wendet sich dem Lernen als selbstmotiviertem Prozess von Subjekten in ihren personalen und sozialen potentiellen Möglichkeitsräumen zu. Lehren und Lernen wird dabei nie isoliert als Aktions-Reaktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden betrachtet, sondern immer im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext auf der Basis einer Subjekttheorie, die den Menschen und dessen Subjektivität als untrennbar von gesellschaftlichen Zusammenhängen und Verhältnissen versteht.

1.1 Der Mensch heißt Mensch, weil... – Subjektbegriff und Subjektstatus

Unter der Grundannahme jeder menschlichen als gleichzeitig immer auch gesellschaftlichen Lebenstätigkeit schlägt die Kritische Psychologie einen disparaten Weg zur traditionellen Psychologie und Soziologie ein. Deren äußerer Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft widerspricht sie mit ihrer Definition des Menschen als von Natur aus gesellschaftlichem Wesen. Menschliche Subjektivität lässt sich demnach nie in der isolierten Betrachtung des Individuums erfassen, sondern nur unter der Erkenntnis und Berücksichtigung der Grundeigenschaft des menschlichen Lebens, die Holzkamp als menschlich-gesellschaftlich definiert.

In einer natur- und gesellschaftsgeschichtlichen Analyse untersucht er die Entwicklung der gesellschaftlichen Lebensgewinnung, die er als „kollektive vergegenständlichende Naturveränderung und Kontrolle von Naturkräften zur vorsorgenden Verfügung über die gemeinsamen Lebensbedingungen“ (Holzkamp 1985, 177) beschreibt. Diese setzt sich als neue Form aufgrund größerer Selektionsvorteile gegenüber der bisherigen evolutionsgesetzmäßigen Entwicklung durch. Sie bewirkt einen Dominanzwechsel von der Anpassung des Organismus an die Umwelt zu einer aktiven Anpassung der Umwelt an die in ihr lebenden Individuen durch gemeinsame Tätigkeit im oben zitierten Sinne.

Tätigkeit, Arbeit bzw. Handlungen werden somit zum bestimmenden Prozess gesellschaftlichen Lebens bzw. zur gesellschaftlichen Lebenserhaltung. An dieser Stelle vollzieht sich der Wechsel vom phylogenetischen zum gesellschaftlich-historischen Entwicklungsprozess, dessen potentiell bewusst angestrebtes Ziel nicht die Existenz der Gesellschaft, sondern die Existenzhaltung der einzelnen in ihr lebenden Individuen ist.

1.1.1 Zum Verhältnis individueller und gesellschaftlicher Subjektivität

Um individuelle Subjektivität als personale Realisierung des gesamtgesellschaftlichen Prozesses bestimmen zu können, muss die menschliche Subjektivität an sich als Eigenschaft des Prozesses anerkannt werden. Holzkamp bezeichnet sie daher als „subjektiven Faktor“ oder auch „gesellschaftliche Subjektivität“ (vgl. Holzkamp 1979, 8). Dabei geht es weder um die Personalisierung gesellschaftliche Verhältnisse (das Land X als Subjekt) noch um die Reduzierung des Individuums auf irgendeinen (subjektiven) Aspekt einer höherwertigen Gesellschaft, sondern um die Heraushebung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft:

„Der menschlichen Lebensgewinnungsform der bewusst-vorsorgenden Weltveränderung als gesellschaftlicher Subjektivität entspricht also in der Natur des Individuums die (bei der Herausbildung der Gesellschaftlichkeit phylogenetisch gewordene) Entwicklungspotenz und -richtung zur bewusst vorsorgenden Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen als Entfaltung individueller Subjektivität.“ (ebd., 11)

Eine Begriffsdeutung gesellschaftlicher Subjektivität als einem eigenständig und bewusst tätigen Subjekt namens Gesellschaft ist ohne die es ausmachenden individuellen Subjekte mit ihren Interessen und Bedürfnissen nicht zu denken bzw. schließt Holzkamp diese Auffassung aus:

„Auch bei kollektiven Bewusstseinsformen (...) bzw. bei überindividuell-gesellschaftlichen Subjekten handelt es sich um Zusammenschlüsse aufgrund gemeinsamer, objektiver Interessenslagen etc., die gleichwohl jedem involvierten Individuum als ‚meine‘ mit den anderen geteilten Interessen gegeben sind.

Man darf also (...) kollektive Bewusstseinsformen bzw. Subjekte keinesfalls als selbständige Wesensheiten unabhängig von individueller Bewusstheit/Subjektivität oder über diese hinweg definieren.“ (Holzkamp 1985, 238)

Menschliche Existenzbedingungen werden durch Eingreifen in die Natur in Form von kollektiver Arbeit geschaffen, so dass Menschen durch die damit verbundene bewusste Kontrolle und aktive Schaffung potentiell auch Subjekte ihres gesellschaftlichen Lebensprozesses sind. Die Erhaltung ihrer Existenz und ihrer materiellen Reproduktion hängt jedoch von objektiven Lebensbedingungen ab und damit auch von den gesellschaftlichen Verhältnissen, die sie selbst schaffen und verändern.

Subjektive Bestimmung (Kontrolle, Schaffung) und objektive Bestimmtheit (geschaffene und natürliche Lebensumstände) beschreibt Holzkamp nicht nur als notwendige, sondern auch zusammenhängende Grundzüge jeder Form menschlichen Lebens. Jeder Mensch als von Natur aus zur Teilhabe am beschriebenen gesellschaftlichen Prozess befähigt, ist daher immer ein potentiell gesellschaftliches Wesen, unabhängig, wie weit er am Prozess teilnimmt und sich damit individuell vergesellschaftet. Die Vergesellschaftung der einzelnen Individuen bezeichnet Holzkamp als „personale Realisierung des gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsstandes in einem bestimmten Ausschnitt“ (vgl. ebd., 9). Gemessen an dem Grad, in dem ein Mensch an der Gesellschaft und ihren Prozessen teilnimmt, findet in diesem Ausschnitt eine größere oder geringere gegenseitige Beeinflussung statt, in der das Individuum den Entwicklungsstand in sein Denken und Handeln und seine Entwicklung mit einbezieht, ihn also realisiert. Währenddessen trägt der gesellschaftliche Prozess durch die Teilhabe des Individuums Spuren, wird beeinflusst und somit reproduziert und/oder verändert.

Handeln bedeutet hier folglich die individuelle Beteiligung am Prozess der gesellschaftlichen Re-/Produktion, umfasst aber auch gleichzeitig alle individuellen Aktivitäten, „in denen der Einzelne seine individuelle Existenz zwar unter ‚gesamtgesellschaftlichen‘ Bedingungen, aber ohne Beteiligung am gesellschaftlichen Prozess erhält bzw. entwickelt.“ (Holzkamp 1985, 234)

Eine Gesellschaft kann zwar nicht unabhängig vom Beitrag von genügend Menschen existieren, doch lässt sich dieser Beitrag nicht auf jedes Individuum ‚herunterrechnen‘. Das für das Gesamtsystem Gesellschaft Notwendige hat damit für die Einzelnen nur Möglichkeitscharakter:

„Das Individuum muss zwar (...) im Ganzen gesehen zu seiner personalen Lebenssicherung von den in den Bedeutungen gegebenen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten irgendwie ‚Gebrauch machen‘. Da hier die Existenzsicherung nicht mehr unmittelbar von der Bedeutungsumsetzung abhängt, ist das Individuum aber durch die jeweils konkreten vorliegenden Bedeutungsbezüge in seinen Handlungen keineswegs festgelegt, es hat im Rahmen der globalen Erfordernisse der eigenen Lebenserhaltung hier immer auch die ‚Alternative‘, nicht oder anders zu handeln, und ist in diesem Sinne den Bedeutungen als bloßen Handlungsmöglichkeiten gegenüber ‚frei‘.“ (ebd., 236)

Menschen stehen so in einer grundsätzlichen Möglichkeitsbeziehung zur Welt, die eine Erkenntnisdistanz zu den sie umgebenden Bedeutungen zulässt, aus der äußere Bedeutungen als objektive Notwendigkeiten erfassbar werden. Durch dieses Verhältnis können sie sich bewusst zu den vorliegenden Möglichkeiten verhalten, so dass Handlungen nicht mehr durch äußere Umstände bedingt, sondern vom jeweiligen Standpunkt und der Bedürfnislage der Individuen aus subjektiv begründet sind (vgl. ebd., 349). Dies schließt eine Gleichsetzung von subjektiver Entscheidungsfreiheit mit grenzenloser Beliebigkeit aus: Menschen können zwar den Ausschnitt bestimmen, in dem sie den gesellschaftlichen Prozess individuell realisieren, doch ergibt sich die individuelle Begründung ihrer Handlungen im Bezug der vorliegenden Möglichkeiten und Notwendigkeiten zu ihrer jeweiligen Lebens- und Bedürfnislage. Handlungen, die demnach individuell notwendig und begründbar sind – „jede Handlung, soweit ich sie ‚bewusst‘ und ‚begründet‘ vollziehe, ist für mich ‚funktional‘“ (vgl. ebd., 350) – können somit durchaus im Widerspruch zu objektiven Lebensinteressen und Bestimmungen stehen.⁸

8 Holzkamp führt dazu folgendes Beispiel an: „Wenn man der Auffassung ist, Trinken als Ausweg aus persönlichen Schwierigkeiten sei unpolitisch und befestige nur die Abhängigkeitsverhältnisse, so ist dies zwar allgemein richtig. Dennoch kann man zusammen mit einem einzelnen Betroffenen nach gründlicher Analyse seiner Situ-

Bestimmungen sind dabei immer Bestimmungen einer jeweils besonderen gesellschaftlich-historischen Form, die Holzkamp für die aktuelle bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft als eine Befangenheit in sog. privaten Individualverhältnissen beschreibt (vgl. ebd., 201). Er stellt dabei die Frage nach dem Verhältnis zwischen einem subjektiven Handeln als Unterordnung unter die Bedingungen/Bedeutungen dieser Gesellschaftsform oder einem subjektiven Handeln als Überwindung von Abhängigkeit mit dem Ziel der aktiven Verfügung und Veränderung bestehender Lebensumstände.

Holzkamps subjektwissenschaftlicher Ansatz überholt die eingeschränkte Sichtweise des Menschen als ungesellschaftliches Wesen, das erst im Laufe des Eintritts in die Gesellschaft zu einem solchen wird. Er steht im Widerspruch zu Ansätzen, die die Begegnung zwischen Individuum und Gesellschaft als ein zufälliges Hineingeraten des ersteren in eine mächtigere Instanz definieren, das dem Individuum nichts anderes lässt, als sich allein auf sich gestellt eben dieser vorfindbaren Gesellschaft anzupassen oder daran zu scheitern. Das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuen beschreibt Holzkamp als Möglichkeitsbeziehung, innerhalb derer Menschen durch die Beteiligung an der gesellschaftlich vermittelten Lebenserhaltung handlungsfähig sind. Die Möglichkeit der aktiven, selbst gesteuerten Teilhabe und Entwicklung als Mitgestaltung oder auch Widerstand gegen Bestimmtheiten wird in traditionellen Ansätzen unter dem Gesichtspunkt der Handlungsmöglichkeiten des Individuums nicht thematisiert.⁹

ation (...) zu der Auffassung kommen, dass für *ihn* das Saufen die vergleichsweise beste Lösung ist. Wenn ich dem Betroffenen hier diese Konsequenz nicht zugestehe, also schon vorher weiß, (...) dass das Saufen aufzuhören hat, dann habe ich den anderen als Subjekt schon ausgeklammert, täusche eine Berücksichtigung seiner Befindlichkeit und Situation letztlich nur vor.“ (Holzkamp 1984, 34) Subjektive Funktionalität entschuldigt also keinesfalls Handlungen, sondern begründet sie vom Subjektstandpunkt aus.

- 9 Die äußerliche Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft der traditionellen Psychologie und Soziologie erfasst die Individuen zwar durch ihre gesellschaftlichen Verhältnisse, trennt aber den individuellen Lebensprozess von der gesellschaftlichen Subjektivität. Damit schließt sie die Einsicht in das potentielle Ausmaß der subjektiven, individuellen Verfügung über die gesellschaftlichen und damit auch eigenen Lebensumstände aus bzw. lässt zweifeln, ob eine solche Verfügung überhaupt besteht.

Individuelle Lebensbedingungen, über die durch die Entwicklung der eigenen Subjektivität Verfügung gewonnen wird, sind jedoch in der Definition der Kritischen Psychologie immer auch gesellschaftliche Lebensbedingungen in ihrer individuellen Bedeutung. Traditionelle psychologische und soziologische Auffassungen verkürzen daher nicht nur den Begriff der Subjektivität, sondern reduzieren auch das Verhältnis von Individuen zur und in der Gesellschaft auf individuelle Ohnmacht und Ausgeliefertsein. Holzkamp stellt dem die wechselseitige Beeinflussung und Entwicklung von Individuum und Gesellschaft und die potentiell mögliche Gestaltung der Verhältnisse gegenüber:

„Der individuelle Mensch kann über seine eigenen Lebensbedingungen, da diese immer individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen sind, nur verfügen, indem er an der kollektiven Verfügung über gesellschaftliche Lebensbedingungen durch gegenständliche Weltveränderung teilhat. Der einzelne ist als einzelner seinen eigenen Daseinsumständen gegenüber notwendig machtlos und überwindet diese Machtlosigkeit nur, soweit er ‚seine bloß individuellen Möglichkeiten überschreitet, indem er durch die Vermitteltheit der Beziehungen über relevante gesellschaftliche Ziele zur Erweiterung der individuellen Potenzen bzw. Potenzierung des eigenen Einflusses auf allgemeine und (damit) individuelle Lebensbedingungen kommt.“ (Holzkamp 1979, 11; Binnenzitat: Holzkamp-Osterkamp 1979, 146)

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich für die Kritische Psychologie die Definition von individueller Subjektivität als selbstbestimmte Beteiligung an gesellschaftlicher Subjektivität (gesellschaftlichen Prozessen) mit dem Ziel der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Individuelle Subjektivität lässt sich aufgrund der oben zitierten zielgerichteten Kooperation mit anderen zur Entfaltung der eigenen Möglichkeiten als zwischenmenschliche Beziehung darstellen, so dass Interpersonalität und Intersubjektivität als eine Eigenschaft individueller Subjektivität zu betrachten ist. Die unter einem solchen Aspekt verlaufenden Beziehungen bezeichnet Holzkamp als Subjektbeziehungen.

Demgegenüber stehen sog. Instrumentalverhältnisse zur Durchsetzung von Partialinteressen (vgl. Holzkamp 1985, 375 ff.). Sozialbeziehungen lassen sich nie als reine Subjekt- oder Instrumentalbeziehungen charakterisieren, sondern stellen stets Mischformen mit einem

überwiegenden Aspekt wirklicher Intersubjektivität oder einem überwiegenden Instrumentalaspekt dar. Um ihre wesentlichen Eigenschaften und Differenzen zu verdeutlichen, sollen beide Entwürfe von Beziehungen im Folgenden in einer theoretischen Reinform dargestellt werden.

1.1.2 Interpersonale Beziehungen und Instrumentalverhältnisse

Mit Hilfe dieser funktional-historisch gewonnenen Kategorien lassen sich interpersonale Beziehungen im Hinblick auf ihre Abhängigkeit zur Gesellschaft und dem sich daraus ergebenden Subjektstatus der Individuen analysieren. Die Besonderheit von Subjektbeziehungen bestehen in der Hinwendung zum Ziel der Selbstbestimmung aller Menschen über ihre eigenen und damit auch gesellschaftlichen Angelegenheiten; eine Freiheit, die jedem individuellen Teilziel eine bestimmte Richtung gibt. In der Perspektive wirklicher Subjekt-Subjektbeziehungen verbietet sich die Unterdrückung Einzelner oder Gruppen, da dies ja langfristig auch ein Angriff auf die eigenen Ziele und Prinzipien wäre:

„Subjektbeziehungen sind deshalb, solange es noch die Unterdrückung von Menschen durch Menschen gibt, notwendig auch Kampfbeziehungen gegen Unterdrückung, damit für ihre volle Verallgemeinerbarkeit, also Durchsetzung ihrer Wesensbestimmungen in der gesellschaftlichen Realität.“ (Holzkamp 1979, 14)

Die Qualität der interpersonalen Beziehungen ergibt sich aus einer reziproken Gewissheit über den Grundsatz, nach dem jeder für den anderen aus ureigenstem Interesse sein Bestes gibt. Wechselseitiges Vertrauen, dass niemand seine eigenen und damit meine eigenen Interessen verletzt, liegt diesen Subjektbeziehungen als Basis zu Grunde (vgl. ebd.). Daraus erwächst ein emotionales Grundempfinden von Freiheit, Angstlosigkeit, Offenheit und Eindeutigkeit im Umgang zwischen den Individuen. Emotionalität ist hier ein Ausdruck von Engagement und Verbundenheit (mit dem allgemeinen Ziel der gemeinsamen Selbstbestimmung) im Sinne einer Solidarität, die nichts mit egozentrischen, von Partialinteressen beeinflussten Empfindungen zu tun hat.

Dementsprechend gestalten sich Konflikte und Widersprüche als sachgerechte Diskussion über den Weg, jedoch nie über das Ziel ‚gemeinsamer Selbstbestimmung‘. Kompromisse diesbezüglich schlie-

ßen sich aus, da Freiheit und Selbstbestimmung als Ziel weder unter den Beteiligten noch gegenüber äußeren Unterdrückungsinteressen verhandelbar ist. Möglich ist allenfalls eine Modifizierung des Weges oder der Zeitperspektive, von der der Zielinhalt jedoch unberührt bleibt.

Ein Instrumentalverhältnis entsteht immer dann, wenn die Befangenheit in den individualisierenden Privatformen die Interessen auf isolierte Aspekte der privaten Lebensumstände einschränkt und damit Subjektbeziehungen zwischen Individuen verhindert (vgl. ebd., 15). Instrumentalbeziehungen sind demnach interpersonale Beziehungen, bei denen aus diesen Verhältnissen erwachsene Partialinteressen unter der Prämisse der effektiveren Durchsetzbarkeit gegen andere zusammengefasst werden. Der Zusammenhalt beruht auf äußeren (kurzfristigen) Vorteilen, da Privatverhältnisse keine gemeinsamen Interessen auf Selbstbestimmung, sondern eben nur individuelle Ziele in der konkurrenzförmigen Behauptung gegenüber anderen kennen. Individualinteressen stellen nie allgemeine Ziele im Sinne einer Subjektbeziehung dar, da nur bestimmte Gruppen oder Personen von ihrer Durchsetzung profitieren. Die jeweils am Zusammenschluss beteiligten Individuen werden hier zum ‚Realisierungs‘-Instrument individueller Interessen in der Konkurrenz, deren Zusammenhalt im Gegensatz zu Subjektbeziehungen nicht auf der Zielidentität, sondern auf den Vorteilen der Beziehung für die effektivere Durchsetzung gegen andere beruhen. Die gemeinsame Stärke hat an dieser Stelle nichts mit wirklicher Solidarität zu tun, denn die Teilhabe an einem solchen Zweckverband ist jederzeit aufkündbar, sobald sich die Individualinteressen ändern oder der Zusammenschluss eine unerwünschte Richtung einschlägt.

In einem derartigen Kontext werden soziale Beziehungen durch Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse reguliert. Unter Zugeständnissen an ihre eigenen Interessen geben die beteiligten Individuen jeweils nach, bis ein Kompromiss gefunden ist, der einen Beziehungsabbruch verhindert. Angesichts des dabei entstehenden relativen Gleichgewichtes und des größeren Nachgebens zeigt sich das wahre Kräfteverhältnis in der Instrumentalbeziehung. Dem inhaltsbezogenen Kompromiss steht die Kompensation gegenüber, mit der sich ein Abbruch der Beziehung verhindern lässt, wenn direkte Machtmittel nicht

mehr greifen. Aufmerksamkeit, Zuwendung, Liebe etc. werden dabei in dem Maß gegeben, dass ein Ausbrechen aus der Beziehung verhindert werden kann. Dies geschieht in der Erwartung, dasselbe im gegebenen Umfang zurückzubekommen.

Als Grundempfinden des geschilderten Verhältnisses ergibt sich logischerweise ein permanentes Gefühl des ‚Unter-Druck-Stehens‘, woraus Unsicherheit, Angst, Enttäuschung, Schuldgefühle und ähnliches resultieren. Die hier entstehenden Empfindungen werden nicht nur gefühlt, sondern auch als Bestrafung, Belohnung oder Demonstration eingesetzt und wahrgenommen (vgl. Holzkamp 1979, 16ff).

Ein Ansatz, bei dem sich individuelle Subjektivität ausschließlich als (zwischenmenschliche) intersubjektive Beziehung entfaltet, stellt traditionelle soziologische und psychologische Konzepte mit ihrer Gleichsetzung jeder Sozial- als Instrumentalbeziehung unvermeidlich in Frage. Problematisch erscheinen damit auch die in dieser Gleichsetzung wahrgenommenen Aspekte (zwischen-) menschlichen Lebens sowie die Theorien über diese Aspekte. Holzkamp entwirft mit seiner Grundlegung zu Subjektivität und Subjektstatus einen neuen Ansatz, der den Menschen aus der Rolle des den Umständen ausgelieferten Wesens und damit aus dem traditionellen Bild des schon vom Moment der Geburt auf Bestimmtheit (Anpassung und Fremdbestimmung) reduzierten Individuums löst und ihm eigene Fähigkeiten zugesteht. Die bisher als fremdgesetzte Anforderungsstruktur charakterisierten Gesellschaftsverhältnisse werden hier als zwar objektive, jedoch subjektiv potentiell bestimmbare Lebensumstände definiert, in denen Lernen im Sinne einer Entwicklung und Verfügung über die eigenen Lebensumstände eine neue Perspektive bekommt. Initiative, Lernbereitschaft und damit auch eigene (Lern-) Interessen werden im Gegensatz zu bisherigen Ansätzen dem Individuum als Eigenschaften zuerkannt.

1.2 (Menschen-) Kinder – zum Subjektstatus von Kindern

Als wohl leisesten, meines Erachtens jedoch progressivsten Punkt in Holzkamps Betrachtung stellt sich die unterlassene Aufteilung von Individuen in fertige und unfertige Menschen dar, während gängige Konzepte zwischen Kind(heit) und Erwachsenen am Maßstab einer mehrwertigen Erwachsenenwelt unterscheiden. In der wechselseitigen Verknüpfung, die diese Ansätze zwischen traditionellen Kind- und Kindheitsdefinitionen und dem Lernbegriff eines fremdgesteuerten Anpassungsprozesses herstellen, ergibt sich eine fremdgesetzte Zielbestimmung des Lernens. Die damit verbundene Gleichsetzung von Lehren und Erziehen bedingt zudem eine einseitige Festlegung der Rollen im Lernprozess, die die Identifikation von Lernen mit Belehrt-Werden begründet.

Im deutlichen Widerspruch eines solchen Verständnisses zum subjektwissenschaftlichen Ansatz der Kritischen Psychologie erweist sich die Notwendigkeit, den kindlichen Subjektstatus und dessen Relevanz gegenüber bisherigen Vorstellungen von Kindheit, Lernen und Lehren genauer zu betrachten.

In seinem Aufsatz „Kolonisierung der Kindheit“¹⁰ kritisiert Holzkamp die psychologischen und psychoanalytischen Erklärungen menschlicher Ontogenese als eine vorausgesetzte Reduktion erwachsener Menschen auf die Summe ihrer (früh-) kindlichen Erfahrungen, Erlebnisse und Entwicklungen. Er stellt sich in seiner auf historische und ethnologische Arbeiten gestützte Darstellung gegen die Bewertung der allerersten Jahre bis zu einem nicht näher definierten Alter als einem Gradmesser des Gelingens der *gesamten* persönlichen Entwicklung.

Der Rückgriff auf derartige Konzepte von Kindheit – und damit zusammenhängend auch Entwicklung – erfolgt in der traditionellen Psychologie dementsprechend stets zur Klärung aktueller Probleme, also des Verhaltens oder der Persönlichkeit Erwachsener. Holzkamp befindet demgegenüber:

10 „Kolonisierung der Kindheit“, in: Schriften/Klaus Holzkamp, ausführliche Literaturangabe siehe Literaturverzeichnis

„Die Neustrukturierung meiner Vergangenheit aus der Perspektive meiner je gegenwärtigen Lebenslage gelingt demnach keineswegs durch ein immer ‚tieferes‘ Hinabsteigen in meine individuellen Kindheitserfahrungen, sondern im Gegenteil durch die reflexive Überwindung der Vorstellung des Eingesperrtseins in den Käfig meiner Kindheit, durch die alles, was ich jetzt bin und leide, determiniert sein soll.“ (Holzkamp 1997, 95)

Der vorherrschende Blickwinkel dieser Ansätze erfasst Kinder demzufolge einzig unter dem Aspekt ihrer Entwicklung aus der Erwachsenenperspektive und Kindheit entsprechend als unselbständige Vorstufe zum Erwachsensein ohne eigenen Wert.

Die von Holzkamp zitierten Arbeiten Phillipe Ariès' und Lloyd de Mause' zur (Entstehungs-) Geschichte der Kindheit bewiesen jedoch Ende der 1970er Jahre, dass Kindheit keinesfalls eine anthropologische Konstante darstellt, sondern eine seit dem 15./16. Jahrhundert historisch zunehmende Entfernung zwischen Kindern und Erwachsenen repräsentiert. Die jeweiligen Kindheitsbilder verschiedener Zeiten und Gesellschaften stehen so seit jeher in Abhängigkeit zum Selbstverständnis der Erwachsenen und ihrer Lebensbedingungen.

Während der Industrialisierung ergab sich die für heute maßgebliche Veränderung der Lebensbedingungen durch neue, aus dem direkten Wohnfeld der Familien ausgelagerte Produktionsweisen in zentralisierten Werken und Büros. Es entstand eine neue Form der Vergesellschaftung und Integration der Kinder gegenüber dem bisherigen ‚Hineinwachsen‘ in die häuslichen Arbeits- und damit Lebensbedingungen (vgl. Richter 1987 in Holzkamp 1997, 86). Die gegenwärtige *defizitorientierte* Betrachtung der Kindheit als (Sonder-) Status ergibt sich demzufolge aus der Distanz des Zusammenlebens.

Holzkamp stützt seine weiteren Überlegungen dabei auf Dieter Richters Arbeit „Das fremde Kind“¹¹, der den Parallelverlauf außereuropäischer Kulturbegegnung in Verbindung mit dem Entstehen des Kinderbildes verfolgt. Dem nach europäischem Maßstab unzivilisierten, entdeckten Wilden entspricht in diesem Kontext das Kind am Verhaltensstandard Erwachsener gemessen als wild im Sinne von ungebildet und roh.

11 Richter, Dieter (1987). Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters.

So altmodisch dieses Bild des triebhaften, wilden und unzivilisierten Kindes aus heutiger Sicht zwar scheint, erfährt es jedoch keineswegs eine Weiterentwicklung im Sinne einer grundlegenden Veränderung. Durch Umbenennung und neue Begrifflichkeiten als unfertiges, egozentrisches und demnach pädagogisch zu entwickelndes Kind dient es weiter als Grundlage klassischer Psychologie, Psychoanalyse und darauf basierender pädagogischer Konzepte. Stufenmodelle, die weniger eine Entwicklung, sondern eher Defizite einer Nicht- oder unvollkommenen Bewältigung derselben dokumentieren und bewerten, erklären in späteren Analysen störendes oder unangepasstes Verhalten des Erwachsenen vorzugsweise als Rückfall auf untere, nicht bewältigte Stufen. Signifikant für diese Bewertungen sind Begriffen wie ‚infantil‘, ‚Regression‘ oder in weniger wissenschaftlichen Kontexten die Beurteilung des Verhaltens und/oder Denkens als einfach ‚kindisch‘.¹² Gerade letzteres kennzeichnet die permanente Gegenwart des beschriebenen Kindheitsbildes und dem daraus resultierenden Umgang nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der erziehenden und die Erziehungsziele bestimmenden Gesellschaft.

Holzcamp verdeutlicht in diesem Zusammenhang die enge Verbindung zwischen Psychologie und vielen Sozialisationstheorien, da auch letzteren ein Entwicklungsansatz zu Grunde liegt, der von Kindern als asozial, egozentrisch und triebhaft ausgeht, die sich zu lebensfähigen Erwachsenen durch die Übernahme von Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft entwickeln müssen. Rassismus, Gewalttätigkeit oder anderes als in diesem Kontext unangepasstes oder störendes Verhalten wird daher mit Sozialisationsdefiziten, also unvollständiger Übernahme gesellschaftlicher Normen in den zur Verfügung stehenden Sozialisationsfeldern wie Familie, Schule und Beruf erklärt. Somit bleibt grundsätzlich das Streben nach Assimilation an die Erwachsenenwelt der einzige Blickwinkel, unter dem ein solcher

12 ‚Kindisch‘ und ‚kindlich‘ sind hier deutlich zu unterscheiden. ‚Kindisch‘ drückt eine eindeutig negative Bewertung am Maßstab erwachsenen Verhaltens aus, während ‚kindlich‘ tendenziell etwas schützendes, liebevolles, auf jeden Fall positiv wertendes gegenüber einer weniger schönen Erwachsenenwelt beinhaltet. Die inhärente Wertung dieser Beschreibungen spiegelt recht deutlich die von Richter beschriebene historische Kulturbeggnung (vgl. Richter 1987 in Holzcamp 1997, 86) bzw. deren Ambivalenz zwischen dem Bild vom natürlichen und damit edlen Wilden und der Höherwertigkeit des eigenen Standes.

Ansatz Menschen als (lernende) Kinder erfassen kann. Gleichzeitig sind sie dadurch unselbständige Objekte erwachsener Disziplinierungsmaßnahmen und Belehrungen unter dem Gesamtbegriff Erziehung. Holzkamp zitiert dazu die Ethnologin Florence Weiss, die kritisch zusammenfasst:

„Das so unfertige Kind *muss* (...) mit pädagogischen Interventionen zu etwas Fertigem gemacht werden: Einer fleißigen Arbeitskraft und einemR folgsamenR BürgerIn.“ (Weiss in Holzkamp 1997, 87)

Mit der Kritik an der eingeschränkten Perspektive des „Entwicklungsblicks“ (ebd., 86) richtet sich das Augenmerk auf die Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung von Kindern, der sich Weiss unter dem Aspekt des einseitigen Machtgefälles zwischen Erwachsenen und Kindern folgendermaßen zuwendet:

„Bücher über Kinder werden stets von Erwachsenen geschrieben und Kinder kommen darin kaum je zu Wort. Sie sind ideale Objekte, denen der eigene Standpunkt gar nicht erst abgesprochen werden muss, da er von ihnen nie eingefordert werden kann. Haben Frauen begonnen, ihre Interessen zu verteidigen, über sich selbst zu forschen und zu schreiben, werden Kinder das nie tun. Als schwächstes Glied der Gesellschaft, ohne jede ökonomische Basis, werden sie stets auf Vermittlung angewiesen sein. Über Kinder kann alles gedacht und geschrieben werden, was Erwachsene sich denken.“ (Weiss in Holzkamp 1997, 86)

Die so im historischen und kulturellen Kontext gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen für Holzkamp und die von ihm zitierten WissenschaftlerInnen den eigenen Lebenswert und Bedeutungshorizont der Kindheit, der sich keinesfalls auf eine Vorstufe reduzieren lässt. Der Versuch, durch Entwicklungs- bzw. Kindheitskonstruktionen dies doch zu tun und genannte traditionelle Normen und Grade der persönlichen Entwicklung daraus abzuleiten, bezeichnet Holzkamp in seinem Resümee als „wissenschaftlich ausgegebene Denkebene der Realitätsverkennung“ (ebd., 93):

„Womit man es hier letztendlich zu tun hat, ist also der Versuch einer ‚wissenschaftlichen‘ *Kolonisierung der Kindheit*, indem die psychologisch/psychoanalytischen Entwicklungskonstruktionen

durch ihre Implementierung im Individuum faktisch *an die Stelle* der eigenen Erfahrung gesetzt werden.“ (ebd., 89)

Holzkaamps Subjektbegriff erfährt an keiner Stelle eine wie auch immer begründete Gruppenbeschränkung aufgrund bestimmter Merkmale wie Alter, Geschlecht, Nationalität etc. Damit stellt er sich gegen die historische und nicht anthropologische Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern als mehr oder weniger wert, egozentrisch oder gesellschaftlich. Das Subjektivitätskonzept stellt für ihn dabei keine fertige Form, sondern eine Richtungsbestimmung im Sinne eines Entwicklungsbegriffs dar:

„Wir dürfen keineswegs erst dann von individueller Subjektentwicklung sprechen, wenn das Individuum sich zunehmend gesellschaftlichen Subjekten assoziiert und damit wachsende Verfügung über seine relevanten Lebensbedingungen gewinnt, sondern können überall da von einem Schritt bei der Herausbildung des ‚Subjekts‘ reden, wo die Alternative zwischen dem Verhaftetbleiben in einem gegebenen Zustand der Abhängigkeit und Ausgeliefertheit und einer Entwicklung in Richtung auf Überschreitung der Individualität zu erweiterter Selbstbestimmung sich aufweisen lässt und das Individuum diese Entwicklungsmöglichkeit ergreift (...).“ (Holzkamp 1979, 21)

Die angeborene Gesellschaftlichkeit eines jeden Menschen durch die Überschreitung der eigenen Individualität im Zusammenschluss mit anderen als Kernpunkt des Subjektsansatzes steht damit dem Verständnis der alleinigen Selbstentwicklung entgegen:

„Niemand kann sich entwickeln, wenn er nicht seine Lebens- und Handlungsmöglichkeiten, damit auch seine Beziehung zu anderen Menschen verändert: Nicht ‚ich entwickle mich‘ (...), sondern bestenfalls: *Ich entwickle meine Weltbeziehungen.*“ (Holzkamp 1997, 94)

Damit erscheint das Bild des ungesellschaftlichen, egozentrischen, desinteressierten und demnach auch wenig lernwilligen Kindes endgültig in einem anderen Licht. Holzkaamps Intention besteht hier keinesfalls in der Idealisierung kindlicher Lernwilligkeit. Er verwahrt sich deutlich gegen die Verkennung seines Ansatzes als Konzept einer

„No-Education“ (vgl. dazu Holzkamp 1997, 122).¹³ Kritischen und auch spöttische Fragen bezüglich einer überhaupt noch notwendigen Erziehung begegnet Holzkamp dementsprechend in einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Hintergründen von Erziehungszielen und einer „Erziehung zu...“ (vgl. ebd.125 ff).

Im Mittelpunkt steht also nicht die kategorische Ablehnung von Erziehung als solcher, sondern die Kritik einer bestimmten Art der Erziehung in einer historisch bestimmten Widerspruchssituation (ebd. 123). Dabei verdeutlichen sich nicht nur Aspekte, die in den Lernprozessen von Kindern und denen zwischen ihnen und Erwachsenen wesentlich sind; es werden auch jene Beteiligten erfasst, die aufgrund von Aufgaben, Einfluss und (Macht-) Position zum Lernprozess gehören, bisher aber unbeachtet blieben.

1.3 Zum Erziehungs- und Lehrbegriff der Kritischen Psychologie

Aufgrund des historisch gewachsenen Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen und dem entsprechenden Kindheitsbegriff kritisiert Holzkamp die daraus folgende Erziehung als eine mit dem besonderen Verhältnis beider Gruppen begründete Sonderveranstaltung, in deren Mittelpunkt die Erziehungs- und damit Lehrziele Erwachsener stehen (vgl. Holzkamp 1997, 125). In den Bemühungen um die Kindesentwicklung gemäß dieser Ziele wird das Lernen von Kindern als natürlich erfolgende Reaktion auf eben dieses Engagement gleichsam vorausgesetzt.

Da Erwachsene in ihrer Erkenntnis um die Notwendigkeit und den Sinn der Erziehungsziele dem vorausgesetzten Unwissen der Kinder überlegen sind, besteht das erziehende Sonderverhältnis als Vermittlung (der Notwendigkeit) jener Ziele, bis das Kind den Anforderungen aus Einsicht in deren Sinn genügen kann.

13 Der hier angeführte Aufsatz mit dem Titel „We don't need no education...“ (siehe Literaturliste) wurde ursprünglich als Einleitung zur Vorstellung des Forschungsprojektes „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“ (SUFKI) verfasst. Aufgrund von Missdeutungen der Überschrift und daraus resultierenden Beiträgen verschiedener Autoren in der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“ („DE“), fügte Holzkamp dem bis dahin unveröffentlichten Text eine Vorbemerkung an, in der er sich nachdrücklich mit seinen Kritikern auseinandersetzt.

So lange Kinder durch ihren begrenzten Entwicklungsstand dies nicht einsehen (können), ist es die Aufgabe der Erwachsenen, die Erziehungsziele in Liebe, aber auch Zwang, notfalls gegen den Widerstand des Kindes durchsetzen. Erziehungsziele und Kindesinteressen werden dabei gleichgesetzt: Erziehende/Erwachsene wissen also um die langfristigen Interessen des Kindes und nehmen diese gewissermaßen stellvertretend wahr (vgl. ebd., 123).

Weder mit fortschrittlichen¹⁴, aber fremdgesetzten Erziehungszielen, noch – um Manipulationen zu vermeiden – durch konsequentes Nichtstun, lassen sich nach Holzkamp Subjekt-Subjektbeziehungen als Grundlage menschlichen Zusammenlebens ‚anerziehen‘.

Die für diese Beziehungen notwendige Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen begründet einen Erziehungs- und Lehrbegriff, der unter der Anerkennung des kindlichen Subjektstatus¹⁵ das Lernen von Kindern und ihre subjektiven Lerninteressen ins Zentrum rückt. Lehren zeichnet sich dabei durch Begleitung, Teilhaben-Lassen und Unterstützung aus (vgl. ebd. 124).

1.3.1 „We don't need no education...“

Holzkamp kritisiert mit seinem Zitat des *Pink Floyd* Songs die dargestellte Erziehung nicht nur als Überwachung („thought control“), sondern auch als Kontrolle und Maßregelung eigener Motive und Ideen. Häufig sind es eben jene grundsätzlich positiven Erziehungs- bzw. Lehrziele wie Selbständigkeit, Toleranz, Offenheit etc., die eine Entwicklung der Kinder in diese Richtung verhindern; sie kämen damit einer „systematischen Entwicklungsbehinderung“ (vgl. ebd., 128) gleich. Die Behinderung setzt in dem Moment ein, wo die Durchsetzung fremdgesetzter Ziele, so fortschrittlich sie auch sein mögen, nicht situationsbedingt, sondern als grundsätzliches Erziehungsprinzip im Sinne einer Kontrolle fungiert, was mit der subjektiven Notwendigkeit

14 Als fortschrittlich bezeichnet Holzkamp hier zum einen die Erziehungsziele und Erziehungspraktiken der ‚Linken‘: „(...) nach dem Motto ‚Erziehung zur Demokratie‘, ‚Erziehung zum Frieden‘, ‚Erziehung zu‘ einer kritischen Haltung gegenüber dem Kapitalismus, ‚Erziehung zur‘ Selbständigkeit, ‚zur‘ Fähigkeit, seine eigenen Interessen zu erkennen und organisiert durchzusetzen etc. ...“ (Holzkamp 1997, 126). Im Kontext dieser Arbeit umfasst es weiterhin aber auch die allgemein propagierten Ziele der aktuellen gesellschaftlicher Diskussionen.

des Kindes, sich selbst um Verfügung über seine Lebensumstände zu bemühen, prinzipiell unvereinbar ist. Die widersprüchliche Aufforderung „Sei spontan!“ (vgl. ebd., 130) verdeutlicht das Dilemma, in dem sich Kinder befinden. Um ihrer eigenen Lernmotivation und dem Wunsch nach Selbstbestimmung nachzukommen, bleibt ihnen nichts weiter, als sich irgendwann auch unter Verletzung der eigenen Interessen als Ausdruck von Selbstbestimmung den Anforderungen der Erwachsenen zu widersetzen, um das eigene Interesse nicht mehr als Erfüllung fremder Anforderungen zu erleben.

Dies wiederum lässt sie aber zu jenen offensichtlich unvernünftigen, ungesellschaftlichen, unfertigen Kindern werden, die eine verschärfte Erziehung gerade rechtfertigen. Als Resultat dieses Machtkampfes ergibt sich „eine tiefgreifende Störung der kooperativen Beziehungen zu den Erwachsenen.“ (ebd. 130)

Holzkamp berücksichtigt sowohl rechthaberische Motive als auch mit echter Fürsorge und Weitsicht begründetes ‚besseres‘ Wissen der Erziehungsberechtigten. Dennoch kommt er zu dem Schluss, dass sich mit Erziehung durch vorgegebene Erziehungsziele eher das Gegenteil derselben erreichen lässt, so lange eine Erziehung *permanent* aus der Haltung des wertenden ‚Besser-Wissens‘ erfolgt. Gegenüber antiautoritärer Untätigkeit als Erziehungsalternative entwirft er einen Erziehungsbegriff, der sich im Sinne einer Unterstützung der kindlichen Subjektentwicklung nicht in geradlinigen Stufen auf messbare Ergebnisse stützt, sondern die Umwege, Fremdheiten und als Lernwiderstand erscheinende Handlungen begleitet, die aus einer von innen heraus erfolgenden Kindesentwicklung entstehen (vgl. ebd., 134).

Erwachsene wären dabei herausgefordert, mit ihren Kindern so zu leben, dass diese ihre Interessen als tatsächlich eigene wahrnehmen und so Hilfe und Unterstützung als solche annehmen können, ohne ständig im Zwiespalt des geschilderten Interessenkonfliktes zu stehen. Dies beinhaltet allerdings auch eine Verabschiedung von einem (vor-) bestimmten Endergebnis als Entwicklungserwartung; Holzkamp betont dabei, dass nicht nur die individuelle Subjektentwicklung, sondern auch die daraus entstehende Erscheinungsform unterschiedlich aussehen können, doch „vielleicht gelingt es einem so allmählich dazu beizutragen, die Beziehung mit den Kindern als eine Beziehung zwischen zwei eigenständigen Subjekten zu entwickeln(...)“ (ebd., 135).

1.3.2 "... we don't need no thought control!"

Mit der Absage an eine Erziehung im Sinne von (Gedanken-) Kontrolle unter der Hinwendung zu Erziehung als Achtung und Förderung (kindlicher) individueller Subjektivität, weist Holzkamp nicht nur auf die entwicklungsbehindernden Faktoren der traditionellen Auffassung von Erziehung hin; aus dem Zusammenhang zwischen Erziehung und Kontrolle hinterfragt er den Aspekt der Macht als in dieser Beziehung ausschlaggebendes Moment:

„Von da aus wäre dann auch die eigentliche gesellschaftliche Funktion dieser Art von ‚Erziehung‘ zu verdeutlichen: überall da, wo zwischenmenschlich vermittelte Lernprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern zur ‚Erziehung‘ der Kinder durch die Erwachsenen formiert werden, geht es (ob die Beteiligten das nun wissen oder nicht) um Beschränkungen der Entwicklung in Richtung auf erweiterte kollektive Selbstbestimmung als *Vorbereitung auf eine fremdbestimmte Erwachsenenexistenz*. Das Kind ‚lernt‘ so mit Hilfe der ‚Erziehung‘, indem es notwendige und nützliche Dinge lernt, gleichzeitig immer auch, *sich zu bescheiden, sich zu individualisieren, sich einzurichten und anzupassen*. Und die Erwachsenen vertreten so – und zwar auch da, wo sie in ihren inhaltlichen Erziehungszielen das Gegenteil bewirken wollen – allein durch die Tatsache, dass sie ihre Kinder in der geschilderten Weise ‚erziehen‘, den Kindern gegenüber weniger allgemeine gesellschaftliche Interessen als die Interessen der Herrschenden.“ (Holzkamp 1997, 128)

Holzkamp bezeichnet das aus einer solchen Haltung erwachsene institutionalisierte Lernen als „Lehrlernkurzschluss“, der in der Annahme ‚was gelehrt wird, wird gelernt‘, eine Gleichsetzung von Lehr- als Lerninhalten beschreibt (vgl. Holzkamp 1995, 391ff.).¹⁵

Schulische Lehrinhalte und ‚private‘ Erziehungsziele basieren auf einer gemeinsamen Grundintention, deren Ziel die Erziehung der Kinder zu selbständigen, lebensfähigen, ... Erwachsenen ist. Ihre Durchsetzung als maßregelnde Bestimmung der Entwicklung und des Lernens

15 Den Begriff des Lehrlernkurzschlusses verwendet Holzkamp im Kontext des institutionalisierten Lernens in der Schule, das von einem vorgegebenen Lehrplan gesteuert abläuft. Durch die Gemeinsamkeit des Charakters bestimmter Erziehungs- und Lehrzielen bzw. ihrer Durchsetzung als Kontrolle und Überwachung, lässt er sich m. E. aber auch im Erziehungskontext anwenden

erfolgt aus einer Position der Überlegenheit und des besseren Wissens Erwachsener heraus. Das subjektive Lerninteresse des Kindes, beruhend auf der ihm eigenen Gesellschaftlichkeit, wird dabei unter Verleugnung beider Aspekte im schulischen Rahmen durch Kontrollen, Disziplinarmaßnahmen, Strafen und Belohnungen in Form von Emotionen und Zensurengehung von außen aufgedrückt. Somit zwingt ein derartig gesteuertes und in seinen Zielen administrativ geplantes Lehr- und damit Lernsystem Kinder zu etwas, das sie in ihrem persönlichen (Verfügungs-) Interesse eigentlich von selbst anstreben.

Im geschilderten privaten und administrativen Erziehungsverhalten überwiegt aufgrund der Machtpositionen und Einseitigkeit der Perspektive eindeutig der von Holzkamp als instrumental beschriebene Aspekt interpersonaler Beziehungen, der sich in der Kompromisslage zwischen subjektiven Interessen und Erziehungszielen zu Gunsten letzterer widerspiegelt. Machtmittel im Erziehungszusammenhang stellen dabei Verbote und Belohnung dar; in der Schule entsprechend Strafarbeiten und Noten, bis das gewünschte Ziel erreicht ist. Eine wirkungsvolle Kompensation im beschriebenen Instrumentalkontext erfolgt durch emotionale Machtmittel wie Freude („Schön, dass Du so nett zu Oma warst!“) und Enttäuschung („Wir haben es so gut gemeint, und was machst Du?“) sowie offenes Lob („Sehr schön, Du hast als einziger die Aufgabe geschafft!“) und Bloßstellen („Bis auf X haben also alle begriffen, wie die Aufgabe geht.“) vor dem Klassenverband.

Der Auffassung von Lernerfolg als durch äußerliche Lernmotivation ausgelöster und an Erziehungs- bzw. Notenmaßstäben messbarer Reizreaktion, steht der Ansatz des grundsätzlichen, altersunabhängigen, weil subjektiven Interesses eines jeden Individuums am Lernen als begreifendem und verfügbarem Weltaufschluss gegenüber. Holzkamps Grundkonzept von Subjektivität und die Erfahrungen aus dem Projekt zur frühkindlichen Subjektivitätsentwicklung (SUFKI) zeigen, dass Kinder sich von selbst individuell vergesellschaften, also lernen müssen. Nur durch Zuwendung zu anderen, dem kooperativen Zusammenschluss, können sie eigene Angst und Abhängigkeit durch Lernen und Aneignung von Erfahrungen überwinden, da niemand isoliert in eigenen, sondern immer auch gesellschaftlichen Möglichkeits-

räumen lebt und diese Lebensumstände nur bis zu einem bestimmten Grad allein verändern kann.

Die daraus erwachsenen Formen des Lernens unterscheidet Holzkamp in einem (Lern-) Interesse bezüglich des eigentlichen Lerngegenstandes und einer (Lern-) Reaktion auf die Umstände, in denen das Lernen stattfindet.

1.4 Lernen

Der Ansatz der Kritischen Psychologie geht von einer dem menschlichen Lernen zu Grunde liegenden Lernproblematik aus, die immer dann auftritt, wenn eine bestimmte Handlungsproblematik nicht unmittelbar überwunden werden kann, der Lernende aber erkennt, dass er jene Situation mit einer bestimmten Lernhandlung bewältigen kann. Der Lernprozess ist als Umweg bzw. Lernschleife aus den Bewältigungsaktivitäten ausgegliedert und führt dann zum Erfolg, wenn sich die vorliegende Handlungsproblematik durch das Neugelernte überwinden lässt (vgl. Holzkamp 1993, 182 ff.). Dieser Vorgang tritt als inzidentielle, jeder Lebenshandlung eigenen Lernmöglichkeit auf, oder als fremdgesetzte, intendierte Lernanforderung z.B. im Schulkontext. Um den eigentlichen Lernprozess auszulösen, muss das Lernsubjekt selbständig entscheiden, die vorhandene Lernproblematik aus eigener Motivation anzunehmen; die Intention liegt somit nicht in den Anforderungen, sondern im Subjekt selbst.

Darin unterscheidet sich der Ansatz der Kritischen Psychologie grundlegend vom Lernen als unumgänglicher Reaktion auf eine Lehr-/Reizhandlung zur Bewältigung einer fremdgesetzten, erwachsenen Anforderungswelt traditioneller Theorien (vgl. Kapitel 1).

Lernende haben also subjektive Gründe, eine Lernanforderung, die sich aus einer Handlungsproblematik ergibt, als eigene Lernproblematik zu übernehmen oder sich ihr zu verweigern.

1.4.1 „Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum...“

Lernen als Erweiterung von Lebensqualität

Der jedem Individuum eigenen Lernmotivation liegt nach Holzkamp das Verhältnis des Lerngegenstandes zur eigenen Lebensverfügung in einem antizipierbaren inneren Zusammenhang zwischen beiden zu

Grunde, der sich in der erfahrbaren Erweiterung der Weltverfügung durch die Aneignung des Lerngegenstandes entfaltet. Aus dem Erkennen neuer Zusammenhänge folgt eine Weiterentwicklung der subjektiven Lebensqualität, da die gegenwärtigen Handlungsmöglichkeiten als Einfluss auf die eigenen Lebensumstände durch neu gewonnene Einsichten verändert und erweitert werden. Der so motivierte Lernprozess erfolgt in einem Verlauf von Kritik und Umorientierung der Lernweise, wobei der Lerngegenstand als Ziel den Weg angibt; das Lernen erfolgt also inhaltsbezogen strukturiert und unabhängig von den Vorgaben einer äußeren Anforderungssituationen. Dieses „expansiv“ verlaufende Lernen, Aneignen und Durchdringen von Inhalten im Hinblick auf die eigene Lebensverfügung birgt Umwege oder scheinbaren Stillstand des Prozesses. Beide gehören zum ungeradlinigen Weg, der, mit keiner Lernplanung vereinbar, eine Verkürzung oder Fixierung des Lernens auf geplante Lehrabläufe verhindert, da Lernen hier einzig als sachbezogene Entwicklung und Notwendigkeit erfolgt (vgl. Holzkamp 1995, 190f.).

Vorgegebene Erziehungs-/Lehrziele schließen durch ihren Absolutheitsanspruch und die daraus erwachsene Zielgerichtetheit und Kontrolle aller Lernaktivitäten expansives Lernen als Aneignung eben dieser Ziele aus.

Der von Holzkamp im Schulzusammenhang geprägte Begriff des *Lehrlernkurzschlusses*, der aus einer Gleichsetzung des Gelehrten mit dem Gelernten resultiert, verdrängt Lernende zugunsten Erziehender bzw. Lehrender aus dem Mittelpunkt des Lernprozesses. Sie werden zu Objekten, deren Lernprozesse ebenso planmäßig und programmiert wie das Gelehrte zu verlaufen haben, woraus im privaten wie im administrativen Erziehungskontext eine instrumentale (Lern-) Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht.

Zu deren Aufrechterhaltung und Zieldurchsetzung werden alle in diesem Verhältnis anwendbaren strafenden und lobenden Maßnahmen als Kompromisse und Kompensationen eingesetzt. An die Stelle des sachbezogenen expansiven Lernens als Ergebnis eines erkennbaren Zusammenhanges zwischen Lerninhalt und Lebensqualität, rückt nun die Bewältigung der fremdgesetzten Anforderungen, wie das Lernen des Gelehrten stattzufinden hat.

1.4.2 *Angriff und Verteidigung – Lernen als Bewahrung von Lebensqualität*

Subjektives Interesse an einem Lerngegenstand als Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten impliziert im Umkehrschluss auch ein mögliches Desinteresse an bestimmten Lerninhalten. Ist der Zusammenhang zwischen Lerninhalt und eigenem Weltaufschluss für die Lernenden nicht erkennbar oder liegt keine Handlungsproblematik vor, die es mit einer Lernschleife zu überwinden gilt, fehlen die einen Lernprozess in Gang setzenden subjektiven Motive. Die Beziehung zwischen Lerninhalt und eigenem Nutzen hinsichtlich der Lebensqualität ist in einem solchen Moment nicht antizipierbar, woraus sich eine subjektiv begründete Ablehnung einer inhaltsbezogenen Auseinandersetzung im Sinne des expansiven Lernens ergibt (ebd., 191).

Geplantes Lernen und Erziehung lassen mit ihren Lehr-/Lernzielen eine derartige Verweigerung aufgrund des eigenen, besseren Wissens der Lehrenden sowie der Negierung subjektiver (Des-) Interessen von Kindern jedoch nicht zu und schaffen eine Handlungsproblematik des ‚Lernen-Müssens‘. Statt eines Zusammenhanges zwischen Handlungsproblematik, Lernschleife und Erweiterung der eigenen Lebensverfügung durch das Gelernte, ist eine Bedrohung der eigentlich zu erweiternden Lebensqualität durch die der Lernverweigerung folgenden erzieherischen Maßnahmen (Verbote, Strafarbeiten, schlechte Schulnoten etc.) erkennbar. Damit konfrontiert, erfolgt seitens der Lernenden eine verteidigende, defensive Lernhandlung mit dem Ziel, die eigene Lebensqualität zu erhalten (vgl. ebd., 191). Vom vorgegebenen Lerngegenstand wird dabei als Mittel zum Zweck lediglich nur so viel gelernt, wie zur Zufriedenstellung der Lehrenden/Erziehenden notwendig.

Die Dominanz formaler *Lehrumstände* über die *Lernprozesse* bestimmt den daraus folgenden Umgang mit dem eigentlichen Lerninhalt: alle inhaltsbezogenen ‚Lernaktivitäten‘ erfolgen äußerlich situationsgeprägt bzw. den jeweiligen Lehranforderungen angepasst. Sachliche Inhalte werden somit einseitig, auf Fragestellungen oder Lehrpläne bezogen, zur Demonstration von messbaren ‚Lehrlererfolgen‘ angeeignet. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit Zusammenhängen und Strukturen von Lerninhalten bleibt dahinter zurück und/oder entfällt.

Die Lernschleife des defensiven Lernens beruht ebenfalls auf einer (geschaffenen) Handlungsproblematik, allerdings eben dieser Zwangslage entsprechend im Lernen von Strategien zur Erhaltung und Verteidigung statt der Erweiterung der eigenen Lebensverfügung. Der Bestand der so erzielten inhaltlichen Lern- bzw. Erziehungserfolge ist fragwürdig, da mit dem Ende der (elterlichen) Erziehung und durch Schulabschluss die bis dahin das Lernen bestimmenden Handlungsproblematiken als aus diesem Sonderverhältnis begründeten Zwangssituationen verschwinden.¹⁶ Inhaltsbezogenes Lernen im Sinne des expansiven Weltaufschlusses, dessen Ergebnisse sich im daraus folgenden Handeln manifestieren, weiterentwickeln und überprüft werden, kann an dieser Stelle nicht stattfinden, da dies einer anderen Handlungsproblematik entspricht und als Lernschleife zu keiner Überwindung der vorliegenden Problemstellung des ‚Lernen-Müssens‘ führt.

Die so in Verlauf, Intention und zugrunde liegender Handlungsproblematik konträren Lernformen erfahren in pädagogischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontexten keine Differenzierung der Begriffsverwendung. Durch diese Nivellierung werden Erziehungsansätze der traditionellen Psychologie unterstützt und Phänomene wie der Lehrlernkurzschluss erst ermöglicht. Die Legitimation der von Holzkamp kritisierten Lern- und Lebensumstände ergibt sich aus der erwachsenen, gesellschaftlichen Macht, die sich in der Folge von Verleugnung kindlicher Subjektivität, dementsprechender Minderwertigkeit von Kindheit und jenem Sonderverhältnis der Erziehung manifestiert. Ihre Vollendung findet diese Form der Macht in den instrumentalen (Lern-) Beziehungen der von Holzkamp dargestellten privaten und administrativen/institutionellen Erziehung.

16 Die Betonung liegt dabei auf den aus dem Sonderverhältnis Kind – Erwachsener begründeten Handlungsproblematiken. In (Lern-) Beziehungen zwischen Erwachsenen kann durch Unterdrückung, Geringschätzung und Ungleichheit ebenfalls der instrumentale Aspekt von Beziehungen mit allen Machtverhältnissen, Kompromissen und Kompensationen überwiegen. Auch Zwangssituationen und daraus erwachsendes defensives Lernen unterliegen keiner Altersbeschränkung.

1.5 Lernprozesse und Macht – oder ,Was vom Lernen übrig blieb‘

Das Lesen der Aufsätze Holzkamps zu Erziehung, Lehren und Lernen zieht wohl spätestens bei der Frage nach *Macht* in Lern-/Entwicklungsprozessen (und damit unvermeidbar auch nach Unterdrückung) bestenfalls Diskussionen, mindestens aber Kopfschütteln bis Empörung vieler – mit besten Motiven – erziehender und lehrender Erwachsenen nach sich. So mag in wissenschaftlichen Kreisen die Verbindung zwischen Macht, Gesellschaft, Schule und Erziehung keinesfalls abwegig erscheinen, doch was bleibt ganz ‚normalen‘ Eltern und Lehrenden angesichts einer derartigen Betrachtung ihrer fortschrittlichen Erziehungs-/Lehrpraktiken und gut gemeinten Erziehungsziele?

Mit seiner Darstellung der Differenziertheit des Lernens beabsichtigt Holzkamp keineswegs die Diffamierung Erziehender und Lehrender, sondern hinterfragt und kritisiert konstruktiv den bisher gleichen Gebrauch des Lernbegriffs bei unterschiedlicher Bedeutung und Inhalt. Zudem widerspricht er Resignation und antiautoritärer Erziehungsunterlassung als Reaktion auf die Ansätze der Kritischen Psychologie, da nicht das Eingreifen selbst, sondern das *Machtverhältnis Erwachsener gegenüber Kindern* in Frage steht, sowie die Bilanz dessen, was bei der Erziehung nach vorgegebenen Zielen als Lernen (übrig) bleibt.

Ursprung und Legitimation dieser Machtausübung finden sich nach Holzkamps Darstellung in der Gesellschaft und den von ihr bestimmten Normen und damit Erziehungszielen, die Kindern durch Familie und Schule zu für eben jene Gesellschaft nützlichen, in ihr selbständig lebensfähigen Erwachsenen erzieht, die damit als spätere Erwachsene in der Erziehung ihrer eigenen Kinder die gesellschaftlichen Vorgaben reproduzieren. Der dabei wichtige, jedoch nicht ohne weiteres nachzuvollziehende Zusammenhang zwischen dem privaten, noch eher als geschützt betrachtetem Erziehungsraum Familie und der Schule als staatlichem Erziehungsbeitrag, besteht in den durch die *Gesellschaft* erarbeiteten Zielvorgaben (Erziehungsziele bzw. Lehrpläne). Deren Absolutismus und Durchsetzung sowie das traditionelle Bild der Kindheit dienen als strukturelle Grundlage der Kontrolle kindlicher Lernprozesse.

Um die Wechselseitigkeit zwischen Gesellschaft und Erziehung zu verdeutlichen, bezieht sich Holzkamp auf Foucault und seine Untersuchung zur seit dem 18. Jahrhundert erkennbaren Entwicklung von der Ständeschule zur Disziplinaranlage Schule und des damit einhergehenden Machtwechsels. Die direkte Machteinwirkung des Alleinherrschers auf die Institutionen wurde mit der Durchsetzung bürgerlich-demokratischer Verhältnisse durch die Souveränität des Volkes abgelöst, was einerseits zu einer formellen Gleichheit aller vor dem Gesetz führte, parallel aber auch zu einer Herausbildung von Machtstrukturen in den Institutionen unterhalb dieser demokratischen Gleichheit und durch sie selbst verursacht:

„So erweist sich, wenn man die Gesamtentwicklung des Bildungs- und Schulwesens in die Betrachtung einbezieht, dass die geschilderten Demokratisierungsansätze in die Herausbildung institutioneller Machtstrukturen eingebettet wurden, von denen vielfältige Tendenzen ausgehen, das mit wirklichem Wissen einhergehende kritische und emanzipatorische Potential wiederum zu entschärfen und zu kanalisieren.“ (Holzkamp 1992, 215)

In der allgemeinen Schulpflicht als wesentlichem Erfolg der Arbeiterbewegung und der daraus erwachsenen höheren Bildung der ehemals Beherrschten ist der Schritt in Richtung wachsenden Kritik- und Protestpotentials zu erkennen; andererseits verlaufen derartige Fortschritte immer auch widersprüchlich und nach Holzkamp unter der Herausforderung von Widerständen der herrschenden Kräfte. Die Vereinnahmung der neuen Schule geschieht hier durch eine Verflechtung mit dem sich ebenfalls neu formierenden demokratischen Machtgefüge. Sie basiert auf der wechselseitigen Beziehung zwischen einer demokratischen (Staats- & Gesellschafts-) Macht und einer demokratischen Schule mit interner institutioneller Machtökonomie zur Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten in Form von Leistungsbeurteilungen (vgl. Holzkamp 1997, 216). Mit dem ‚Machtwechsel‘ soll der spätere Lebensweg also nicht länger durch soziale Herkunft, sondern durch Leistung der einzelnen bei formell garantierten gleichen Voraussetzungen bestimmt werden.¹⁷

¹⁷ Ungleichheiten der Ständeschulen basierten auf dem hierarchischen gesellschaftlichen Klassensystem und dem schon in der Grundschule die sozialen Schichten

Die Funktion der Schule als wissensvermittelnder und bewertender Institution wird um die Zu- bzw. Einteilung der Berufs- und Lebenschancen erweitert, woraus auf diese Weise der Schulzweck und die daraus entstandene Organisationsstruktur zum gesellschaftlich akzeptierten, dadurch auch getragenen, aber selten hinterfragten Ziel werden. Seitdem befindet sich Schule als Institution im Widerspruch zwischen dem pädagogischen Prozess des aufklärerischen Selbstverständnisses (gleiche Bildung für alle und geistige Mündigkeit in relativer Autonomie) und den disziplinierenden und klassifizierenden Prozessen der administrativ-legitimierenden Einbindung der Schule in herrschende Machtstrukturen.

Foucault charakterisiert diesen Umstand als „strategische Zurüstung zur Kontrolle ohne direkte Machteinwirkung“ (vgl. Holzkamp 1992, 216), die durch die Hinnahme und Beteiligung aller an den Kontrollen – bei gleichzeitiger Unterwerfung unter diese – aufrecht erhalten wird. Die offene Zurüstung erfolgt auf Seiten der Politik im unmissverständlichen Interesse des Staates an der ‚Privatsache‘ Familie und Erziehung in Form von Familienpolitik, Familienministerium sowie dem im Grundgesetz verankerten besonderen Schutz.¹⁸ Familie als Reproduktionsstätte der Gesellschaft und ihrer Ziele ist damit staatlicher Unterstützung gewiss und im Machtinteresse förderungswürdig:

„Das politische Interesse an der Aufrechterhaltung der Privatheit der Familie wird so als politisches Partialinteresse im Sinne des Kapitals erkennbar, nämlich als Interesse an der naturwüchsigen Reproduktion von ‚privaten‘ Bewusstseinsformen und in der Fremdbestimmtheit kapitalistischer Verhältnisse fraglos sich einrichtender Individuen durch die Form der Familienbeziehungen und der daraus erwachsenen funktionalen und intentionalen Erziehung.“ (Holzkamp 1979, 40)

trennenden Säulenprinzip, das durch das Gabelungssystem mit der Separation anhand der Leistung nach vierjähriger gemeinsamer Grundschulzeit abgelöst wurde. Ungleichheiten sind dabei institutionell produzierte Unterscheidungen der Leistungen durch Noten, die den (ungerechten) Zugang zu Berufslaufbahnen und Lebensmöglichkeiten unter dem Vorzeichen formeller Gleichheit durch gleichen Unterricht für alle rechtfertigen, da jetzt dem ‚Erfolg‘ in der Schule und nicht länger der Herkunft die Bestimmung der Berufschancen zukommt (vgl. Holzkamp 1997, 215 f.)

18 Dies und nicht zuletzt die Definitionsstreitigkeiten, wer denn nun zur Familie gehört und ob eine ‚Vater-Kind‘- oder ‚Mutter-Kind‘-Familie noch als solche zu bezeichnen ist, sind Folgen dieser besonderen Aufmerksamkeit.

Was bleibt angesichts der ‚Übermacht‘ geplanten Lernens und Lehrens anhand gesellschaftlich vorgegebener Ziele, die, eben weil sie *gesellschaftlich* (gewollt), nicht einfach zu überwinden sind, den gesamten Lernprozess beeinflussen?

Das allgemeine und damit gesellschaftliche Verständnis von Erziehung und Erziehungszielen im privaten Familienkontext und das der (herrschafts-) politischen Absichten bedingen sich also gegenseitig bzw. werden in einer Wechselbeziehung (re-) produziert. Als Grundlage des Lernverständnisses stellt sich somit weniger die Frage *was* vom Lernen, sondern *welches* Lernen bleibt.

Unter den dargestellten Voraussetzungen ergibt sich sowohl für die institutionelle Erziehung als auch für den Privatbereich familiärer Erziehung durch die Fremdgesetztheit ihrer Ziele und die Erziehungsausübung im beschriebenen Machtverhältnis ein überwiegend defensives Lernen, welches den vorherrschenden instrumentellen Charakter der damit verbundenen Beziehungen bedingt. Die zur Realisierung des individuellen Weltaufschlusses notwendigen Schritte in der Subjektentwicklung des Kindes sind *nur aus dessen Perspektive* einsehbar, so dass fremdgesetzte Schul- und Erziehungsziele das eigentliche welt-/inhaltsbezogene Lernen behindern und stattdessen defensives Bewältigungslernen zur Verteidigung der eigenen Lebensqualität hervorrufen (vgl. Kapitel 1.4.2). Expansives und inhaltsbezogenes Lernen sind unter diesen Voraussetzungen nicht unmöglich; das allgemeine Erziehungsverständnis sowie der administrativ geplante Lehr-/Lernablauf arbeiten dem aber entgegen.

Holzkamp beschreibt den spürbaren und möglichen Unterschied zwischen beiden Lernformen in den „Sternstunden“ (Holzkamp 1991, 15) der Schule und der Begegnung zwischen Kindern und ihren Eltern, die sich selbst in einer Subjektentwicklung begriffen sehend, auch ein diesbezügliches Interesse bei der Entwicklung ihrer/der Kinder haben. In diesen Momenten ergibt sich eine Begegnung außerhalb der Macht- und Rollenverhältnisse, bei der eine inhaltsbezogene Auseinandersetzung *aller* Beteiligten erfolgt, durch die eine Lösung gesucht wird, statt einer vorgegebenen Folge zu leisten:

„So sind dem Schüler die Stichworte genommen, an denen er seine defensiven Bewältigungsaktivitäten sonst zu orientieren

pflegt: Er erfährt den Lehrer als jemanden, der sich selbst für das engagiert, was er mir als Schüler sonst nur von der Warte der Unangreifbarkeit andient, und so drängen sich mir (im Sternstunden-Fall) ausnahmsweise wirkliche inhaltliche Fragen auf, indem ich etwa wissen möchte, warum der Lehrer dies meint, warum ihm etwas so wichtig ist, warum er davon ergriffen ist, wie er das macht, was er da tut, etc.; d.h. ich sehe hier die Gelegenheit, über die Aufschlüsselung des Lehrer-Engagements mich selbst kritisch oder mitvollziehend der Sache anzunähern, um die es uns gemeinsam geht. Der Lehrer seinerseits sieht sich auf einmal mit Schülerfragen konfrontiert, aus denen Interesse an etwas spricht, das auch dem Lehrer wichtig ist, und deren Klärung ihm deswegen ein Bedürfnis ist. Damit erfährt er sich plötzlich (und vorübergehend) von der Rollenzuschreibung des ‚Paukers‘ befreit und als Mensch angenommen. So kommt es zwischen Schülern und Lehrer unprogrammgemäß zu einem wirklichen Gespräch.“ (Holzkamp 1991, 15)

In der Übertragung auf die Begegnung zwischen Eltern und Kindern ergeben sich eigene Beispiele, die mit den Sternstunden den tiefgreifenden Charakter gemein haben, der als Erinnerung an die unerwartete ‚Menschlichkeit‘ in der Begegnung, die Freude am Entdecken und letztendlich das dabei Gelernte selbst im Gedächtnis behalten. Holzkamp verweist aber auch auf den aus diesen Begegnungen erwachsenden Konflikt mit eben jenen gesellschaftlichen Erziehungsnormen, bei denen Lehrende hinter den offiziell festgelegten disziplinären Funktionen zurückstehen müssen bzw. Eltern nicht der von ihnen erwarteten Erziehungsfunktion gerecht werden. Dass ein Berufsverbot bisher nur für Lehrer und nicht logischerweise auch für Eltern ausgesprochen werden kann, liegt laut Holzkamp in der bisher überwiegenden Funktionalität der ‚Gesamtkonstruktion Erziehung‘ (vgl. Holzkamp 1979, 40):

„Auch der so mit der Erziehung entstehende Gegensatz zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen ist in gewisser Weise ‚systemfunktional‘, da eine Solidarisierung zwischen den Generationen in manchen Lebensbereichen ein bisher ungeahntes Widerstandspotential gegen die herrschenden Verhältnisse mobilisieren könnte.“ (Holzkamp 1992, 131)

Das Bestehen eines Erziehungsverhältnisses (im Sinne des dargestellten Sonderverhältnisses) behindert und erschwert dem darin involvierten Kind eine Subjektentwicklung, doch determiniert dies nicht die spätere Erwachsenenexistenz. Das Subjektivitätskonzept als Ausgangspunkt der Grundlegung des Lernens betrachtet im Gegensatz zu traditionellen Theorien die Entwicklung eines Menschen und seiner Subjektivität eben nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Alters oder messbarem Erziehungserfolg als abgeschlossen im Sinne einer Festlegung aller noch folgenden Schritte und Möglichkeiten. Kindheit und kindliche Subjektentwicklung sind gleichfalls gesellschaftliche Lebenstätigkeit im Sinne des für Menschen geltenden Weltaufschlusses als Ziel individueller Subjektivität, da hier keine Be-/Entwertung irgendeines Lebensabschnittes erfolgt. Somit verabsolutiert eine Erziehung im Sinne des von Holzkamp definierten Sonderverhältnisses keinesfalls eine fremdbestimmte Erwachsenenexistenz.

2 Lernprozesse in Möglichkeitsräumen

Schule und Familie als bereits beschriebene Lern- und Erziehungsfelder gehören zu den gesellschaftlichen Gegebenheiten, in denen Individuen leben, handeln, sich entwickeln und lernen. Gleichzeitig sind sie Bestimmtheiten, innerhalb derer menschliches Handeln durch (historisch gewachsene) Machtverhältnisse zu kontrollieren und zu bestimmen versucht wird. Durch die grundsätzlich bestehende Möglichkeitsbeziehung der Einzelnen zu den gesellschaftlichen Bedeutungen, also ihrem bewussten Verhalten zu diesen Umständen, ist das jeweilige Handeln jedoch keineswegs nur durch äußere Umstände, unabhängig welcher Art, determiniert, sondern subjektiv begründet (vgl. Kapitel 1.1).

Das Verhältnis zwischen subjektivem Handeln und objektiven Bestimmtheiten – und damit den Zusammenhang zwischen Subjekt und Gesellschaft – erfasst die Kritische Psychologie als ein jeweils individuelles Feld von Möglichkeiten und Behinderungen unter dem Begriff des „subjektiven Möglichkeitsraumes“ (vgl. Holzkamp 1985, 368ff.). Äußerlich bestimmt durch die Lage und Position der Einzelnen in einer Gesellschaft (Geschlecht, Generation, soziale Klasse, ethnische oder nationale Zugehörigkeit, Minderheits- oder Mehrheitsgruppenzugehörigkeit, regionale Positionierungen wie Stadt/Land, Metropole/Peripherie usw.), sind subjektive Möglichkeitsräume ebenfalls durch die in der jeweils eigenen Person liegenden Bedingungen determiniert und begrenzt. Dieser personale Pol bezieht sich auf die eigene Biografie und ihre Hintergründe, erfahrene oder übernommene Bedeutungsstrukturen/Ideologien, bisherige Realisierungen und Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten, Erfahrungen mit Eigentätigkeit, Kooperation etc. Der situationale Pol eines Möglichkeitsraums besteht in den jeweils aktuellen handlungsbezogenen Konstellationen gesellschaftlicher Möglichkeiten und Behinderungen, mit der sich die Einzelnen konfrontiert sehen (vgl. Leiprecht 2001, 17).

Im Umgang mit den so gegebenen Handlungsmöglichkeiten im subjektiven Möglichkeitsraum können zwei tendenzielle ‚Ausrichtungen‘ unterschieden werden: Der Ausnutzung aller vorhandenen Möglich-

keiten unter Hinnahme der bestimmenden Bedingungen des je individuellen Raumes steht dabei als Alternative die angestrebte Selbstbestimmung über den Möglichkeitsraum gegenüber. Erstere Denk- und Handlungsalternative bedeutet langfristig eine Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten im immer weiteren Ausgeliefertsein an fremdgesetzte Strukturen, die durch die Begrenzung des Möglichkeitsraumes und zunehmende Konkurrenzbeziehungen auch die individuellen Lebensmöglichkeiten charakterisieren. Die Erhaltung des eigenen Spielraumes und der Handlungsfähigkeit erfolgt dabei in der Durchsetzung von Partialinteressen (vgl. Kapitel 1.1.2) in der Konkurrenz auf Kosten anderer mit dem Ziel der *Teilhabe* an der fremdbestimmenden Macht/Kontrolle. Ergebnis dieser Bemühungen ist eine restriktive Handlungsfähigkeit.

Die zweite Denk- und Handlungsalternative bedeutet hingegen einen Versuch, der gemeinsamen Verfügung und Kontrolle über die Bedingungen des Möglichkeitsraumes näher zu kommen und wirkliche Subjekt-Subjektbeziehungen zu entwickeln, woraus sich eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ergibt. In einer von scheinbarer Freiheit und Konsum gekennzeichneten kapitalistischen Gesellschaft erfährt die zweite Denk- und Handlungsalternative eine durch eben jene Gesellschaft mit ihren (be-) herrschenden Strukturen verursachte Beschränkung – sind doch in „den lage- und positionsspezifischen Infrastrukturen der gesamtgesellschaftlichen Bedeutungszusammenhänge im ‚Möglichkeitsraum‘ des Individuums Verweise darauf enthalten, dass hier die zur Überwindung der Einschränkung/Bedrohung der Handlungsfähigkeit subjektiv notwendige ‚zweite Möglichkeit‘ der Erweiterung der Bedingungsverfügung gegen herrschende Partialinteressen an der Erhaltung der relativen Verfügungslosigkeit der Beherrschten gerichtet ist.“ (Holzkamp 1983, 371)

Gemessen an einer auf Fremdbestimmung, Konkurrenz und Macht basierenden Gesellschaft, in der ein sich Einrichten in den gegebenen Möglichkeiten weder Konsum- noch Freiheitsverzicht bedeuten muss, erscheint jeder Versuch der Selbstbestimmung demnach als ‚unnor-

mal', der in systemgefährdenden Bedeutungszusammenhängen entsprechend gemäßregelt wird.¹⁹

Wie im bereits dargestellten Zusammenhang zwischen Lernprozessen und subjektiver Motivation als Auslöser oder Behinderung (vgl. Kapitel 1.4), basiert auch die Entscheidung zwischen den von Holzkamp dargestellten Alternativen im Umgang mit dem jeweiligen Möglichkeitsraum auf einer subjektiven Begründung. Die für ein Individuum erkennbare oder auch nicht antizipierbare subjektive Funktionalität einer Verfügungserweiterung löst damit Handlungen und Lernprozesse aus bzw. begründet einen Verzicht derselben. Gemessen an der Bedeutung dieser Erweiterung als einer „Schaffung von Bedingungen, unter denen die eigene Befindlichkeit wieder von der Bedrohung hinweg auf die ‚menschliche‘ Daseinserfüllung und Bedürfniserweiterung zentriert werden kann“ (Holzkamp 1983, 371), kann die Unterlassung oder Ablehnung eines Erweiterungsversuches von außen betrachtet als genauso widersinnig erscheinen wie das lernunwillige Kind im administrativen/privaten Erziehungskontext gegenüber einem inhaltlich sinnvollen Lerngegenstand. Die Abwehr ergibt sich aber aus den persönlichen, innerlich relevanten Zusammenhängen der situational-personalen Prämissen des Individuums in dessen Möglichkeitsraum.

Geht aus den Bedeutungsbezügen hervor, dass mit dem Versuch, eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die bestehenden Möglichkeiten beschränkt werden bzw. durch diesen Versuch verloren gehen, ergibt sich aus der Unterlassung und ggf. dem Einrichten mit und in den gegebenen Verhältnissen eine *subjektive Funktionalität* für das Individuum, durch die sich der Verzicht auf einen derartigen Versuch subjektiv begründen lassen kann.²⁰

19 Leiprecht führt dazu Holzkamps Beispiel des Fisches im Wasserglas aus, in dem Holzkamp Futter und klares Wasser als Grundlage der Zufriedenheit des Fisches mit dem geregelten Leben von sich etablierten Individuen mit Zugang zu Ressourcen und Lebensbedingungen gleichsetzt. Dank ihrer Systemkonformität erfahren sie die ‚Glaswände‘ ihres Lebens nicht als einschränkend. Die Illusion des ‚Freischwimmens‘ wird erst durch die Wahrnehmung der gläsernen/strukturellen Grenzen als solche enttäuscht, wenn mit der zweiten Handlungsalternative der Versuch der Überwindung eben dieser Grenzen unternommen wird (vgl. Leiprecht 1990, 41).

20 Eine Anerkennung der bestehenden Verfügungsmöglichkeiten wird meist als subjektiv-funktional empfunden, wenn sich das Individuum als tatsächlich ohnmächtig erfährt und in seiner Vereinzelung der bürgerlichen Privatformen die Möglichkeit des kooperativen Zusammenschlusses mit anderen nicht erkennbar ist.

Im Versuch der Orientierung des Handelns an dieser Alternative überwiegen aufgrund der hier dominierenden Partialinteressen und deren Durchsetzung zur Erhaltung der eigenen (Gruppen-) Macht die zuvor dargestellten Aspekte wechselseitigen Ausnutzens und zunehmender Konkurrenzformigkeit als Merkmal instrumentaler zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Kapitel 1.1.2). Unter der Prämisse des Machterhaltes erfolgt ein Arrangement mit den eigentlichen, weiterhin unangetastet vorherrschenden Interessen zum Zweck der Machtbeteiligung als höchstmögliche Absicherung der eigenen Partialinteressen gegenüber anderen. Die Interessensunterdrückung wird dabei hierarchisch von oben nach unten weitergegeben.

Mit dem dargestellten Konzept des Möglichkeitsraumes sowie dem Begriff subjektiver Funktionalität kann – als analytische Kategorien – das Handeln des einzelnen Menschen in seinen Lebensumständen als die potentiell bewusste Entscheidung zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit untersucht werden.

Die letztgenannte Alternative gemeinsamer Kontrolle der die Lebensbedingungen/Möglichkeitsräume begrenzenden Strukturen definiert Holzkamp dabei als fernes Ziel gesellschaftlicher Veränderung, das er als Richtungsbestimmung verstanden wissen will (vgl. Holzkamp 1984, 29 ff.; Holzkamp 1997, 129). Dem ausschließlich reagierenden, erst zu vergesellschaftenden Individuum gemäß den Ansätzen traditioneller Psychologie wird der Mensch als bewusst und subjektiv begründet handelndes Individuum gegenüber gestellt, das, begrenzt durch den jeweiligen, subjektiven Möglichkeitsraum, potentiell selbst entscheiden kann, sich in instrumentalen Beziehungen den gegebenen Strukturen unter Ausnutzung derselben einzurichten oder mit dem Ziel der Erweiterung des Möglichkeitsraumes in Subjekt-Subjektbeziehungen zu leben.

Holzkamp und andere Vertreter der Kritischen Psychologie erheben keinen Absolutheitsanspruch ihres subjektwissenschaftlichen Ansatzes gegenüber den aus entgegengesetzter Perspektive argumentierenden traditionellen psychologischen und soziologischen Konzepten, doch hinterfragen sie das Ergebnis der auf Fremdbestimmtheit und Defizitorientierung basierenden Entwicklungs- und Erziehungsbemühungen. Warum werden aus den zu den jeweiligen Zielen erzogenen

Kindern eben nicht die dementsprechenden Erwachsenen? Oder im Kontext administrativ geplanter und bestimmter Erziehung:

„Warum hat die Schule, wenn sie pausenlos ‚zu‘ Demokratie, Menschenwürde, Kreativität, ‚zum‘ Frieden, ‚zur‘ Gleichberechtigung der Geschlechter, ‚zur‘ Solidarität etc. ‚erzieht‘, die damit angezielte Vollkommenheit des Menschen nicht endlich zustandegebracht? Und warum können wir, da doch laufend entsprechende ‚Lernziele‘ an uns vollstreckt werden, nicht endlich diasthematische, rhythmische und harmonische Verläufe analysieren, Melodien harmonisieren, und die Philosophie als Mittel zur Lebensbewältigung verstehen?“ (Holzkamp 1992, 98)

Im so von Holzkamp zusammengefassten Aufeinandertreffen von Individuum und traditionellen (Erziehungs-) Ansätzen offenbaren sich auch für die Vertreter dieser Konzepte offensichtliche Differenzen, deren Betrachtung und ggf. Überwindung jedoch nicht in einem Diskurs des zu Grunde liegenden Verständnisses menschlichen Lernens und seinen Möglichkeiten und Voraussetzungen erfolgt. Vielmehr werden durch Verweise auf jeweilige Begabungen oder Sozialisationsbedingungen ‚Ausgleichsversuche‘ (Nachhilfe, Entwicklungsförderprogramme, besondere Schulformen etc.) initiiert.

Demgegenüber verbindet Holzkamps Betrachtung von Erziehungs- und Lernprozessen als subjektiv begründete Handlungen aller Beteiligten in den jeweiligen Möglichkeitsräumen bisher unbeachtete oder vernachlässigte Zusammenhänge im Gefüge (zwischen-) menschlichen Lebens, den dazugehörigen Lernprozessen sowie den Gesellschafts- und Herrschaftsstrukturen durch die alle Faktoren verbindende Frage der (Verfügungs-) Macht.

Kinder und Erwachsene im machtgeprägten Sonderverhältnis der gesellschaftlich und traditionell psychologisch re-/produzierten Erziehungsvorstellung befinden sich also jeweils für sich und als Prozessbeteiligte in Möglichkeitsräumen mit der potentiell bewussten subjektiven Entscheidungsmöglichkeit zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund lassen sich Widerstand oder Aufgeschlossenheit gegenüber Lerninhalten, angepasstes oder ‚eigensinniges‘ Verhalten, Strafe und Anerkennung ... als in den Grenzen des eigenen Möglichkeitsraumes je subjektiv begründete Handlungen der einzelnen Individuen deuten. Zur Analyse von Lern-

prozessen allgemein sowie speziell im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, ist eine Betrachtung der Lebensumstände unerlässlich, jedoch ohne sie wie in traditionellen Ansätzen zum bestimmenden Moment der individuellen Lebenstätigkeit zu erheben.

3 Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – ein Lernprozess und seine Beteiligten im Möglichkeitsraum

Im Hinblick auf die bisherige Darstellung und Betrachtung stellt sich möglicherweise die Frage nach dem Sinn einer Unterscheidung zwischen den Möglichkeitsräumen und Lernprozessen von Kindern bzw. nach der Existenz von Differenzen überhaupt. Sind Kinder nicht einfach Kinder oder stehen dieser Status und die sich daraus ergebenden Lernprozesse und Erziehungsverhältnisse in einer Abhängigkeit? Befinden sich Kinder unabhängig ihrer Lebensumstände nicht prinzipiell in einem grundsätzlichen Sonderverhältnis der (Erziehungs-) Macht zwischen Erwachsenen und Kindern? Gerade letzteres mag soweit der Fall sein, jedoch erfährt der Möglichkeitsraum von Kindern, der bereits durch einen allgemeinen defizitorientierten Umgang bestimmt ist, eine zusätzliche, offensichtlich nicht wahrgenommene Begrenzung, wenn es sich um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge handelt.

Während sich die untergeordnete Position in Erziehungsverhältnissen für Kinder der hiesigen Gesellschaft mit Vollendung des 18. Lebensjahres im Statuswechsel vom Kind zum Erwachsenen dementsprechend verändert bzw. sie mit zunehmendem Alter gegen die Kinderrolle aufbegehren, stehen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen²¹ im Vergleich dazu nicht nur weniger Möglichkeiten zur Verfügung, sich bestehenden Machtverhältnissen zu entziehen.

Durch ihre rechtliche und soziale Situation als (Kinder-) Flüchtlinge sowie den Bildern über (Kinder-) Flüchtlinge erfahren sie eine zusätzliche, die vorhandene Defizitorientierung verstärkende Beschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten.

21 Die Begriffsverwendung ‚minderjährige unbegleitete Flüchtlinge‘, im Folgenden auch ‚junge Flüchtlinge‘ und ‚Kinderflüchtlinge‘ folgt den Kriterien der UN-Kinderkonvention und umfasst demzufolge alle Flüchtlinge unter 18 Jahren, die von ihren Eltern oder anderen Sorgeberechtigten getrennt sind.

3.1 Kinderflüchtlinge in Deutschland

Nach Einschätzung des UNHCR liegt die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen bei weltweit etwa 50 Millionen, von denen ca. 20 Millionen Menschen unter das Mandat des UNHCR fallen. Gegenwärtig ist jeder zweite Flüchtling ein Kind (vgl. UNHCR 2005, 5). Wie viele Kinder und Jugendliche auf der Flucht von ihren Eltern getrennt, alleinstehend oder verwaist sind, kann aufgrund fehlender verlässlicher Statistiken nur geschätzt werden. Insgesamt geht der UNHCR davon aus, dass in den Industriestaaten ungefähr die Hälfte aller Asylbewerber Kinder und Jugendliche in Begleitung ihrer Eltern oder alleinstehend sind (vgl. Jockenhövel-Schiecke 2002, 29). Zur Gruppe der alleinstehenden oder unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge gehören gemäß UNHCR alle Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die von beiden Eltern getrennt sind und nicht von einem Erwachsenen versorgt werden, der dafür gesetzlich oder nach einem Gewohnheitsrecht verantwortlich ist.²² Die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge wird zumindest in Westeuropa auf 100.000 geschätzt (vgl. Sieber 2002, 27).

Die Zahl der im Bundesgebiet lebenden unbegleiteten jungen Flüchtlinge ohne Eltern oder andere Erziehungsberechtigte wird mit ca. 6.000 bis 10.000 angegeben (vgl. Kauffmann 1999, 187). Den offiziellen und geschätzten Angaben zu diesen Zahlen steht nach Berichten von Menschenrechtsorganisationen eine hohe Dunkelziffer ‚illegalisierter‘²³ gegenüber, die unerkannt, ohne Papiere und rechtlichen Aufenthaltsstatus in Deutschland leben. Als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling gilt nach deutscher Gesetzgebung und in Abweichung zur Definition des UNHCR, wer bei der Einreise ins Bundesgebiet das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet hat und nicht von einem volljährigen Verwandten/Sorgeberechtigten begleitet wird.

22 Im englischen Original lautet die Definition wie folgt: "Unaccompanied children (also referred to as "unaccompanied minors") are children under 18 years of age who have been separated from both parents and are not being cared for by an adult who, by law or custom, is responsible to do so." (UNHCR 2004, 2)

23 Als ‚illegale MigrantInnen‘, ‚Illegale‘, ‚Migranten in der Illegalität‘ werden Zuwandernde ohne gültige Aufenthalts- und Arbeitspapiere bezeichnet, die bei einer Kontrolle durch die Behörden mit Ausweisung und Abschiebung rechnen müssen (vgl. Alt/Fodor/Bührlé 2001, 19). Die Bezeichnung als ‚illegalisierte‘ folgt dem Grundsatz, dass Menschen selbst nicht illegal sind bzw. sein können. Sie werden illegalisiert.

Nach der Aufnahme der ersten Kontingentflüchtlinge aus Südostasien in Deutschland zu Beginn der 1980er Jahre galten Eritrea, Äthiopien, Somalia, Afghanistan, Sri Lanka, Libanon, Iran und die Türkei bzw. Kurdistan als ‚klassische‘ Herkunftsländer junger Flüchtlinge. Durch den politischen Umbruch zwischen Ost und West sowie der Verschlechterung der Lebensbedingungen in den Ländern des ehemaligen Ostblocks ab den 1990er Jahren kamen mit Rumänien, verschiedenen Nachfolgestaaten der GUS und der früheren Sozialistischen Republik Jugoslawien ‚neue‘ Länder hinzu. Aufgrund der politischen und ökonomischen Lage stellen Äthiopien, Afghanistan, Türkei, Rumänien sowie die (Bürger-) Kriegsgebiete Asiens und Westafrikas die derzeitigen Hauptherkunftsländer dar. Insgesamt muss im Bundesgebiet von etwa 40 Herkunftsstaaten ausgegangen werden (vgl. Apitzsch 1996, 104).

Drohende Zwangsrekrutierung durch Armee oder Guerillagruppen, sexuelle Ausbeutung, Genitalverstümmelung, Diskriminierung und Folter, die Angst politisch aktiver Eltern um ihre Kinder sowie die Hoffnung auf eine Arbeit oder Ausbildung zur Existenzsicherung der zurückbleibenden Familie sind häufige Beweggründe, das Herkunftsland zu verlassen.

Bei der überwiegenden Zahl der ankommenden Kinderflüchtlinge lassen sich Traumata, extremer Stress, Angstzustände oder Depressionen als Folgen der Flucht und/oder der Fluchtursachen feststellen. Die Flucht selbst, deren Ziel größere Städte wie Hamburg, Frankfurt a. M., Berlin, Köln und München sind, erfolgt meist von Schleppern organisiert zu Fuß, per Schiff, Flugzeug oder LKW.

3.1.1 Gesetzliche Grundlagen

Aufgrund einer fehlenden verbindlichen Aufnahmeregelung für junge Flüchtlinge in Deutschland befinden sich diese in einem juristischen Spannungsfeld zwischen:

- a) universalen, von der Bundesrepublik unterzeichneten Rechten und Konventionen (Haager Minderjährigenschutzabkommen HMSA, UN-Kinderkonvention UN-KK, Genfer Flüchtlingskonvention GK),

- b) den Bestimmungen des deutschen Zuwanderungsgesetzes und der deutschen Asylgesetzgebung (Aufenthaltsgesetz AufenthG²⁴, Asylverfahrensgesetz AsylVfG, Zuwanderungsgesetz),
- c) altersbedingt dem Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG und letztendlich
- d) dem Bürgerlichen Gesetzbuch BGB als grundsätzlicher Entscheidungshilfe.

Die universalen Abkommen und besonders die UN-KK als wichtigste kinderspezifische Formulierung der Menschenrechte beinhalten allgemeine Richtlinien für den Umgang mit Kinderflüchtlings sowie eine allgemeingültige Definition von Minderjährigkeit und Volljährigkeit (mit Vollendung des 18. Lebensjahres). Mit Artikel 22 der UN-KK verpflichten sich die Vertragsstaaten, „geeignete Maßnahmen zu treffen, um sicherzustellen, dass sowohl Kinder, die erst die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehren, als auch jene, die bereits den Status nach völker- und innerstaatlichem Recht besitzen, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe“ erhalten (Artikel 22 UN-KK). Absatz 2 des selben Artikels weist auf die Unterstützungspflicht der jeweiligen Behörden bei der Suche nach Eltern und Familienangehörigen hin und erklärt mit Artikel 20 UN-KK einen Anspruch auf besonderen staatlichen Schutz und Beistand für Kinder, die vorübergehend oder dauernd aus ihrer familiären Umgebung herausgelöst sind; das heißt, dieser Schutz ist wie jedem einheimischen Kind bei Verlust der Familie zu gewähren (vgl. Kauffmann 1999, 188).

Die im ersten Artikel festgeschriebene Anwendung der UN-Kinderrechtskonvention auf alle Menschen vor Vollendung des 18. Lebensjahres bestimmt das Abkommen zwar als grundsätzlichen Standard für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen für alle Vertragsstaaten, doch steht ihr die deutsche Asylgesetzgebung und besonders deren Aufenthaltsbestimmungen und Regelung zur Verfahrensmündigkeit gegenüber. Diese Regelung erklärt Kinder/Jugendliche nichtdeutscher Herkunft mit Vollendung des 16. Lebensjahres und damit vor Eintritt der eigentlichen Volljährigkeit fähig, Verfahrenshand-

24 Das bisherige Ausländergesetz (AuslG) wurde durch die Einführung des Zuwanderungsgesetzes neu gestaltet und heißt jetzt Aufenthaltsgesetz (AufenthG). Es übernimmt in weiten Teilen die bisherigen Regelungen des AuslG.

lungen nach dem AufenthG oder AsylVfG vorzunehmen – und definiert sie damit als Erwachsene.

In Deutschland besteht seit der Neuregelung und Verschärfung des Asylrechtes von 1993 grundsätzlich eine Visumpflicht und eine Aufenthaltsgenehmigungspflicht für alle ausländischen Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren. Nach der Änderung des Grundgesetzes (GG) im Zuge der Asylrechtsverschärfung 1993 gilt in Deutschland mit Artikel 16a (1) GG („Politisch Verfolgte genießen Asylrecht“) immer noch ein Individualanrecht auf Asyl. Durch die Absätze 2 und 3 Art. 16a GG und die dort festgeschriebene sog. Drittstaatenregelung²⁵ und die Bestimmungen über die sicheren Herkunftsländer²⁶ erfährt dieses Grundrecht jedoch massive Einschränkungen: Eine legale Einreise auf dem Landweg ist (nicht nur für minderjährige Flüchtlinge) durch die Drittstaatenregelung kaum noch möglich. Flüchtende Kinder und Jugendliche aus einem der sicheren Herkunftsstaaten müssen zudem nachweisen, dass sie abweichend von der allgemeinen Lage einer individuellen politischen Verfolgung ausgesetzt sind (vgl. Limbach/Winkler 1998, 26ff). Mit den 1993 eingeführten Neuerungen können auch Minderjährige ohne gültigen Pass oder Visum an der Grenze oder direkt nach erfolgter Einreise in den sicheren Drittstaat abgeschoben werden, über den die Einreise erfolgte.

Die besondere Lage und Schutzbedürftigkeit unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge wurde weder bei dieser Gesetzesänderung noch im neuen Zuwanderungsgesetz und den damit verbundenen umfangreichen Änderungen bestehender Gesetze berücksichtigt. In der Rechtspraxis werden mit Ausweisung, Flughafenschnellverfahren oder sofortiger Rückführung ins Herkunftsland die gleichen Verfahren wie bei

25 Als sichere Drittstaaten gelten alle Staaten der Europäischen Gemeinschaft und die Signatarstaaten der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) und der Genfer Flüchtlingskonvention (GK). Eine Einreise auf dem Landweg ist mit dieser Regelung so gut wie unmöglich, da alle Anrainerstaaten der Bundesrepublik als sichere Drittstaaten klassifiziert wurden.

26 Artikel 16a (3) GG legt wie folgt fest: „Durch Gesetz (...) können Staaten bestimmt werden, bei denen auf Grund der Rechtslage, der Rechtsanwendung und der allgemeinen politischen Verhältnisse gewährleistet erscheint, dass dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet. Es wird vermutet, dass ein Ausländer aus einem solchen Staat nicht verfolgt wird, solange er nicht Tatsachen vorträgt, die die Annahme begründen, dass er entgegen dieser Vermutungen politisch verfolgt wird.“

erwachsenen Flüchtlingen angewandt.²⁷ Menschenrechtsorganisationen und Verbände hatten zwar während der politischen Diskussion um die Gesetzesreform im Bereich von Zuwanderung, Integration und Asyl beharrlich eine Verbesserung der Lage unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge gefordert, doch ist gerade für diese Gruppe keine positive Änderung vorgesehen. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge finden – wie in den bisherigen Gesetzestexten auch – nicht einmal eine gesonderte Erwähnung. Bisherige Regelungen bezüglich der Verfahrensmündigkeit bleiben ebenso bestehen wie der Maßnahmenkatalog der Ausweisungs- und Abschiebepaxis (vgl. Diakonie 2004, 2).

Der Widerspruch zwischen UN-Konvention und Bundesgesetz sowie die Frage, welches Recht in der Altersfrage und der allgemeinen Rechtspraxis in diesem Kontext anzuwenden sei, wird durch die völkerrechtliche Erklärung der Bundesrepublik zum Auslegungsvorbehalt der Konvention beantwortet. Die zusätzlich zur Unterzeichnung der UN-KK abgegebene Erklärung schließt eine Beschränkung deutscher Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthalts durch die Konvention grundsätzlich aus (vgl. ebd. 189). Damit weckt die Bundesrepublik nicht nur Zweifel an ihrer Glaubwürdigkeit, sondern widerspricht dem Kindeswohl als Konventionsgrundsatz und nimmt sich das Recht zur ungleichen Behandlung deutscher und nichtdeutscher Kinder.²⁸

Der humanitäre und rechtliche Widerspruch der deutschen Asylgesetzgebung findet sich jedoch nicht nur im Hinblick auf die kinderspezifischen Menschenrechte, sondern auch in der Gegenüberstellung der Asylrechtsbestimmungen mit den Maßgaben des KJHG und BGB. Die Letztgenannten als Kindheit, Volljährigkeit und Erziehung festlegende Bestimmungen sind in ihrer Definition des Erwachsenseins ab Vollendung des 18. Lebensjahres mit oben genannten Konventionen identisch. Im KJHG ist folglich ein Kindesrecht auf Erziehung und

27 Im § 80 (2) AufenthG heißt es dazu: „Die mangelnde Handlungsfähigkeit eines Minderjährigen steht seiner Zurückweisung und Zurückschiebung nicht entgegen. Das gleiche gilt für die Androhung und Durchführung der Abschiebung in den Herkunftsstaat (...).“

28 Entgegen der Hoffnung von Menschenrechtsorganisationen und Verbänden wurde mit dem Zuwanderungsgesetz nicht wie gefordert eine Rücknahme dieser Vorbehalterklärung verabschiedet.

Entwicklungsförderung sowie einer Erfüllung der Erziehungspflicht seitens der Erziehungs-/Sorgeberechtigten bis zu diesem Alter festgelegt.²⁹ Dieses Recht gilt nachweislich auch für junge Flüchtlinge, selbst wenn sie den geforderten Aufenthaltstitel (mindestens eine Duldung, vgl. § 6 Abs.2 KJHG) zur Inanspruchnahme von Leistungen nicht nachweisen können. Da die Regelungen bestehender über- und zwischenstaatlicher Rechte durch die Bestimmungen des KJHG unberührt bleiben, hat in diesem Kontext das Haager Minderjährigenschutzabkommen (HMSA) als zwischenstaatliche Übereinkunft Vorrang. Die Geltungskraft des HMSA bezüglich seiner Bestimmungen zur Inobhutnahme und Fürsorge Minderjähriger ohne Familie (die gemäß der jeweiligen nationalen Kinder- und Jugendgesetze zu erfolgen hat) erstreckt sich dementsprechend auf alle Minderjährigen unabhängig ihrer Herkunft oder ihres Aufenthaltstitels. Daraus ergibt sich eine Verpflichtung inländischer Behörden für Kinderflüchtlinge auch bei nur vorübergehendem Aufenthalt Schutz und Fürsorge im gleichen Umfang wie für inländische Kinder zu gewähren.

Die Praxis folgt der Rechtslage nur bedingt. Für unter 16-jährige unbegleitete Flüchtlinge wird in der Regel ein Vormund bestellt. Die Versorgung erfolgt in Einrichtungen der Jugendhilfe mit der Chance auf eine kindgerechte Betreuung und sog. Clearingstellen zur Klärung der Situation, der rechtlichen Lage und des weiteren Verfahrens. Ältere Flüchtlinge zwischen 16 bis 18 Jahren werden hingegen im regulären System der Zwangsverteilung und in unbetreuten Wohnmöglichkeiten Erwachsener (Zentralen Anlaufstellen für AsylbewerberInnen ZAST, Gemeinschaftsunterkünfte) ohne kindgerechte Betreuung untergebracht (vgl. Kauffmann 1999, 192). Wird bei über 16-jährigen Flüchtlingen ein Erziehungsbedarf festgestellt, besteht offiziell die Möglichkeit einer Unterbringung in der Jugendhilfe. Die praktische Umsetzung war bisher jedoch fraglich bzw. gelang nur selten, da in den Gemein-

29 Gemäß § 1(1) KJHG hat „(...) jeder junge Mensch (...) ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (...)“. Junger Mensch umfasst im Sinne des KJHG jede/n unter 27 Jahren, die Differenzierung erfolgt nach Kindern (bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres), Jugendlichen (bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres) und volljährigen Erwachsenen (mit Vollendung des 18. Lebensjahres). Erziehungs-/Sorgeberechtigte und damit verpflichtet sind Eltern, private oder amtlich und damit staatlich eingesetzte Vormünder.

schaftsunterkünften eine pädagogische Betreuung fehlt, deren Fachkräfte einen solchen Bedarf feststellen könnten und einen Jugendhilfanspruch im zuständigen Jugendamt durchsetzen. Eine Verbesserung dieser Situation ist im neuen Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz, das im Herbst 2005 in Kraft tritt, ausdrücklich vorgesehen. Demnach sollen künftig unbegleitete minderjährige Flüchtlinge *bis 18 Jahre* in Obhut genommen werden und einen Vormund oder Pfleger erhalten.

In der Hoffnung, als Kinder höhere Chancen in Bezug auf Leistungen und Bleiberecht zu haben, stimmen die Altersangaben junger Flüchtlinge häufig nicht mit ihrem wahren Alter überein. Unabhängig davon verfügen einige aber auch nicht über ein festes, dokumentiertes Geburtsdatum. In ländlichen oder dünn besiedelten Gebieten mancher Herkunftsstaaten fehlen häufig die für eine Dokumentation notwendigen Einrichtungen und Behörden: die Ausstellung von Geburtsurkunden erfolgt zwangsläufig später, z.B. wenn eine Reise oder ein Besuch der nächsten Stadt ohnehin notwendig ist. Zudem wird der genauen Datierung des Lebensalters von Kindern unter Umständen weniger Bedeutung beigemessen als dies in Deutschland der Fall ist.

Auf Seiten der Behörden und Ämter erwächst somit ein gewisses Misstrauen gegenüber den vorhandenen Daten junger Flüchtlinge. Zusätzliche Irritation löst in diesem Zusammenhang auch die vermeintliche Inkongruenz aus, die häufig zwischen dem angegebenen Alter und der äußeren Erscheinung oder dem Verhalten junger Flüchtlinge wahrgenommen wird. Gerade Aussehen und körperliche Entwicklung entsprechen nicht immer den hiesigen Gewohnheitsbildern.³⁰ In ihrer geistigen Entwicklung können junge Flüchtlinge zudem nicht nur reifer, sondern auch jünger als deutsche gleichaltrige Kinder und Jugendliche wirken.

³⁰ Enderlein/Rieker/Weiss beschreiben diese Situation folgendermaßen: „So kann sich beispielsweise ein rumänischer ‚junger Mann‘ mit Schnurrbart und tiefer Stimme, den wir spontan auf mindestens 18 Jahre schätzen würden, bei näherem Kennenlernen als der 14-jährige noch längst nicht erwachsene Junge erweisen, als der er in seinen Papieren steht und als der er sich offenkundig fühlt. Eine junge Asiatin hingegen, die für uns aussieht wie bestenfalls ein 14-jähriges Mädchen, kann sich bei näherem Kennenlernen als reife, mindestens 18-jährige junge Erwachsene entpuppen.“ (Enderlein/Rieker/Weiss 1997, 146)

Zur Überprüfung des Alters junger Flüchtlinge wurden bundesweit Verfahren zur Alterfeststellung eingeführt, von denen die Handwurzeluntersuchung (HWU) und die Inaugenscheinnahme (IAN) die bekanntesten sind.³¹ Die Ergebnisse beider Verfahren sind ausschließlich als Schätzungen zu bewerten, da sie eine Einstufung nur mit einem Spielraum von mindestens zwei Jahren nach oben und unten ermöglichen. Fragwürdig ist dabei besonders die Praxis der Behörden, die obere Grenze als fiktives Alters festzusetzen und damit das Ergebnis zu Ungunsten der jungen Flüchtlinge auszulegen (vgl. Schulz-Ehlbeck 1999, 278). Entsprechend dem fiktiven Alter wird über die weitere Form der Betreuung und Unterbringung entschieden. Die Ergebnisse der Verfahren haben also unter Umständen nicht nur eine Aufnahme ins Erwachsenenverfahren zur Folge, sondern rechtfertigen den Abbruch aller kindgerechten Leistungen sowie der (rechtlichen) Vertretung durch einen Vormund.

Verfahren zur Altersfeststellung und Klärung der Minderjährigkeit im Rahmen der deutschen Asyl- und Ausländergesetzgebung dienen daher weniger der wahren Altersfindung eines Kindes mit dem Ziel, einen sich daraus ergebenden Erziehungs- oder Fürsorgebedarf zu ermitteln. Sie erfolgen unter der Prämisse einer Leistungseinsparung durch die Umdefinierung von Kindern zu Erwachsenen.

3.1.2 *Aufenthalt*

Weil die vorgeschriebene Aufenthaltsgenehmigung auf anderem Weg kaum zu erreichen ist, bleibt minderjährigen Flüchtlingen praktisch nur der Asylantrag, der in den meisten Fällen durch fehlende Asylrelevanz ihrer Fluchtgründe gemäß § 30 AsylVfG negativ beschieden wird. Mit dem Aufenthaltsgesetz wurden Möglichkeiten geschaffen, die Erteilung eines Aufenthaltstitels aus humanitären Gründen zu erleichtern.

31 Die HWU ist eine Form der Skelettreifebestimmung durch eine Röntgenuntersuchung des Handwurzelknochens. Ein 1995 veröffentlichtes Gutachten des Fördervereins PRO ASYL kam zu dem Ergebnis, dass dieses Verfahren aus medizinischer und ethischer Sicht nicht zur Altersfeststellung geeignet ist und zudem eine ausreichende Rechtsgrundlage fehlt. Mit Ausnahme von Einzelfällen wurde dieses Verfahren durch die IAN ersetzt. Auch dieses Verfahren sollte nur von MedizinerInnen durchgeführt werden; in der Praxis wird eine IAN jedoch von MitarbeiterInnen der Jugendämter, des Bundesgrenzschutzes oder der Ausländerbehörden vorgenommen (vgl. Schulz-Ehlbeck 1999, 278).

In der Feststellung von Abschiebehindernissen gemäß § 60 VII AufenthG wird in der Praxis eine Chance gesehen, aussichtslose Asylverfahren zu vermeiden. Die bisherigen Erfahrungen seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes zeigen jedoch, dass diese Möglichkeiten kaum genutzt werden. Die Erteilung eines Aufenthaltsrechts scheitert am nicht gesicherten Lebensunterhalt der Kinder und Jugendlichen oder daran, dass es nicht gelingt, Dokumente aus den Herkunftsländern vorzulegen (vgl. Bundesfachverband UMF e.V. 2005, 5).

In den seltensten Fällen endet ein Asylverfahren mit einem positiven Bescheid. Für die Dauer des Verfahrens erhalten die Kinder und Jugendlichen eine Aufenthaltsgestattung. Mit der Ablehnung des Antrags wird eine Ausreiseaufforderung und eine Abschiebeandrohung ausgesprochen, die jedoch ausgesetzt wird, wenn eine Rückkehr aufgrund der Situation im Herkunftsland nicht möglich ist, Personaldokumente fehlen oder das Herkunftsland selbst nicht bekannt ist. In diesen Fällen erhalten junge Flüchtlinge eine befristete Duldung. Diese ist jedoch kein Aufenthaltstitel, sondern bezeichnet den Flüchtling als so lange geduldet, bis alle offenen Fragen oder Hindernisse, die einer Abschiebung entgegen stehen, geklärt sind. Die unerträgliche Situation des Wartens kann über mehrere Jahre andauern.

Kinder und Jugendliche mit derartigen ‚Kettenduldungen‘ leben ohne Sicherheiten und Perspektiven in der permanenten Angst vor einer Abschiebung.³² Besteht der Verdacht eines sog. Abtauchens des Flüchtlings in die ‚Illegalität‘, um sich dieser Situation oder einer Aus-

32 Zur Abschaffung der sog. Kettenduldungen besteht ein parteiübergreifender Konsens. Nach den Bestimmungen des Zuwanderungsgesetzes sollen Geduldete, die aus zwingenden humanitären Gründen nicht abgeschoben werden dürfen (Folter, Todesstrafe im Herkunftsland etc.), eine Aufenthaltserlaubnis bekommen, auch wenn sie die allgemeinen Voraussetzungen für eine Erteilung nicht erfüllen. PRO ASYL befürchtet jedoch ein Weiterbestehen der Kettenduldungen, da einem Teil der Geduldeten eine Aufenthaltserlaubnis nicht erteilt werden darf, z.B. wenn ihr Asylantrag gemäß § 30 (3) AsylVfG als offensichtlich unbegründet abgelehnt wurde (vgl. Pro Asyl 2004, 18). Für davon Betroffene müssten die neuen Möglichkeiten zum Wechsel in eine Aufenthaltserlaubnis großzügig angewendet werden. Eine Chance könnte dabei in der Anwendung des § 25 (4) AufenthG als ‚humanitärer Klausel‘ und/oder mit § 25 (5) AufenthG (bestehende Ausreisehindernisse) bestehen (vgl. ebd., 19). Gemessen an der bisherigen Nutzung von Ermessensspielräumen und der Tatsache, dass die Mehrzahl der Anträge junger Flüchtlinge als unbegründet abgelehnt wird, scheint eine Weiterführung der bisherigen Duldungspraxis für junge Flüchtlinge nicht unwahrscheinlich.

weisung zu entziehen, kann eine Abschiebehaft angeordnet werden (§ 62 AufenthG). Entgegen den Richtlinien der UN-KK und der GK werden in Deutschland auch unter 16-jährige in Gewahrsam genommen (vgl. Kauffmann 1999, 192).

Für junge Flüchtlinge unter 16 Jahren ist für asylrechtliche und alle übrigen zu regelnden Angelegenheiten ein Vormund vom Jugendamt zu bestellen oder eine Privat- oder Vereinsvormundschaft zu beantragen. Gemäß den Bestimmungen zur vorgezogenen Verfahrensfähigkeit müssen junge Flüchtlinge ab dem 16. Lebensjahr sowohl den Antrag als auch die dazugehörenden Befragungen und Formulare allein und ohne vormundschaftlichen Beistand bewältigen.

Die Ungleichbehandlung junger Flüchtlinge gegenüber inländischen Kindern wird in diesem Zusammenhang besonders prekär: Ergibt sich für deutsche 17-jährige aus ihrem Alter ein Rechtsstatus der Minderjährigkeit gemäß KJHG und BGB sowie ein dementsprechender Anspruch auf Rechtsvertretung durch einen Vormund, gilt ein junger Flüchtling nach dem AsylVfG als verfahrensfähiger Erwachsener. Mit diesem Status ist es ihm jedoch trotzdem nicht möglich, einen Anwalt als Rechtsbeistand zu beauftragen. Dafür setzt § 106 BGB die Geschäftsfähigkeit voraus, die erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres, *unabhängig* von der Herkunft, eintritt.

3.1.3 *Betreuung, Bildung und Erziehung*

Sozialpädagogische Betreuung als Grundlage der pädagogischen Versorgung junger Flüchtlinge findet innerhalb der Unterbringungseinrichtungen durch ausgebildetes Personal statt, während sich die Betreuung außerhalb überwiegend auf die Beratungstätigkeit der Privat- oder Amtsvormünder beschränkt. Eine zur Bewältigung der (traumatischen) Flucht- und Trennungserlebnisse nötige psychologische oder therapeutische Betreuung ist nur selten gegeben, da die wenigsten Einrichtungen über entsprechend ausgebildetes Personal verfügen und externe, spezielle Fachstellen für die psychischen Problemlagen junger Flüchtlinge eine Seltenheit darstellen (vgl. Jordan 1996, 120 ff.).

Gemäß den Richtlinien des KJHG wird in sog. Erziehungskonferenzen der weitere Weg des Kinderflüchtlings gemessen an den Möglichkeiten des Aufenthaltsstatus, des Alters und der persönlichen Vorausset-

zungen in eben dieser Reihenfolge in Zusammenarbeit zwischen Jugendamtsvertretern, Betreuenden und Betreuten geplant. Eine generelle Schulpflicht besteht aufgrund der Länderhoheit nicht; die Teilnahme am Unterricht kann aber nicht verwehrt werden. Zeugnisse, die für den weiteren Weg der Kinder von großer Bedeutung sind, werden allerdings auch im Fall einer Teilnahme nicht ausgestellt. Eine ausdrückliche Schulpflicht mit einem einklagbaren Rechtsanspruch auf Bildung besteht nur in Brandenburg, Bayern, Niedersachsen, Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein. Die übrigen Bundesländer koppeln eine Schulpflicht an den Aufenthaltsstatus sowie die Verhältnisse und Bedingungen an den Schulen (vgl. Meinhard 1997, 148). Projekte und kurzfristige Bildungs- oder Beschäftigungsmaßnahmen als Alternative dazu sind von der jeweiligen Kommunalpolitik abhängig und in Angebot und Qualität höchst unterschiedlich (vgl. Rooß/Schröer 1996, 9).

Da eine Duldung nur einen Ausweisungsaufschub und keinen festen Aufenthaltstitel darstellt, ergibt sich für junge Flüchtlinge eine unsichere Aufenthaltsdauer, die eine Planung weiterer beruflicher Ausbildung oder eine Arbeitsaufnahme zusätzlich zum bestehenden, engen Kriterienrahmen erschwert bzw. unmöglich macht. Zudem gibt es kaum auf die besonderen Bedürfnisse angepasste Förderungsprogramme für berufliche Ausbildungen (vgl. ebd. 9 f.).

Damit besteht in Deutschland für junge Flüchtlinge aufgrund der fehlenden verbindlichen Rechtsgrundlage sowie des unzureichenden Bildungsangebotes kaum eine Chance auf angemessene schulische und berufliche Ausbildung, die ihnen aufgrund ihres offensichtlichen, offiziell jedoch nicht anerkannten Status als Flüchtlinge gemäß den Vereinbarungen der UN-Kinderkonvention, der Genfer Flüchtlingskonvention und den hiesigen damit verbundenen Kinder- und Jugendrechten letztlich zusteht (vgl. Apitzsch 1996, 101 ff.).

3.2 Recht und Gerechtigkeit im politischen Möglichkeitsraum

Im Hinblick auf die bisherige Darstellung lassen sich für die Aufnahme und den rechtlichen Umgang in Deutschland mit minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen grundsätzliche Mängel und unzumutbare Härten feststellen. Die internationalen Schutzabkommen und Konventionen für Kinder und (Kinder-) Flüchtlinge wurden zwar ratifiziert, in ihrer

Wirkung durch die innerstaatliche Rechtslage jedoch weitestgehend eingeschränkt. Weder der Schutz von Kinderflüchtlingsen noch die ihnen zuerkannten Rechte sind damit gesichert.

Die Asylrechtsverschärfung sowie die Änderung des Grundgesetzes im Zuge der offiziellen Ausländerpolitik Anfang der 1990er Jahre unter der Prämisse „Deutschland ist kein Einwanderungsland“³³ zeigt dabei deutlich die selbst gezogenen Grenzen des politischen und gesellschaftlichen Handlungsraumes. Diese werden auch durch die Einführung des Zuwanderungsgesetzes als einem Gesetz zur Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung nicht erweitert. Die tatsächliche Aufnahmekapazität für Asylsuchende wird dabei zu Gunsten innenpolitischer und wirtschaftlicher Aspekte vernachlässigt, da das Handlungsziel nicht in der fairen Regelung der Flüchtlings-/Ausländer-Aufnahme im Sinne einer gerechten Verantwortungsübernahme in internationalen Ungleichheitsverhältnissen besteht, sondern das tatsächliche Ziel die Abschreckung bestimmter Gruppen ist. Letzteres bestätigt sich durch Ausnahmeregelungen von diesen Beschränkungen für Einzelne, z.B. mit der Einführung einer Greencard für SpezialistInnen aus Berufen, in denen ein Arbeitskräftemangel besteht.³⁴ Daraus ergibt sich ein ökonomisch begründeter Handlungsbedarf, vor dessen Hintergrund die Fähigkeit als Spezialist einer bestimmten Branche zum bestimmenden Zugangskriterium für den Arbeitsmarkt wird.

33 Das zitierte Schlagwort begleitete nahezu alle politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema Zuwanderung und Asyl in den 1990er Jahren. Dokumentiert ist es unter anderem als erster Teil einer Äußerung des Europapolitischen Sprechers der hessischen CSU-Landtagsfraktion Dr. Gustav Matschl und dem Sprecher für Polizeifragen Manfred Hölzl anlässlich der Debatten zu EU-Osterweiterung: „Deutschland ist kein Einwanderungsland und wird es auch durch die europäische Hintertür nicht werden.“ Nachzulesen in der Pressemitteilung der CSU-Landtagsfraktion im Internet vom 01.02.1998.

34 Aufgrund hiesiger Ausbildungsdefizite im IT- und Computerbereich hatte der im Jahr 2000 amtierende Bundeskanzler Schröder eine Einführung der Greencard für ausländische SpezialistInnen angeregt, was zu teilweise hitzigen Diskussion um den Arbeitsmarkt, die (Aus-)Bildungssituation sowie die Zuwanderungspolitik der Bundesrepublik führte.

Die Offensichtlichkeit und das nunmehr 20-jährige Bestehen³⁵ der geschilderten (rechts-) politischen Situation unbegleiteter Kinderflüchtlinge kann infolgedessen mit wenigen Worten zusammengefasst werden: Auf der Basis einer sich zur Gleichheit aller Menschen und den Menschenrechten („Die Würde des Menschen ist unantastbar“) bezeugenden Verfassung erfolgt unter der Missachtung internationaler, europäischer und nationaler Konventionen und Rechte nicht nur die Anwendung eines als ‚Fremdenabwehrrecht‘ konzipierten und umgesetzten Zuwanderungs- und Asylrechtes, sondern gleichzeitig eine *rechtliche Legitimation der ungleichen Behandlung von Kindern bezüglich ihrer Rechte und ihres Status als Kinder*.

Dies ist und wird von Betroffenen und vielen Experten zu Recht als ungerecht empfunden. Recht und Gerechtigkeit finden sich an dieser Stelle als zwei voneinander getrennte Begriffe wieder, da die gesetzlichen Handlungskonsequenzen aus einer Politik der Fremdenabwehr gleichzeitig aller Gerechtigkeit und Humanität widersprechen. Vor diesem Hintergrund erscheint das in der Öffentlichkeit propagierte Selbstverständnis eines die Menschenrechte respektierenden Rechts- und Sozialstaates, das Bekenntnis zu Konzepten der nachhaltigen Entwicklung sowie zu einer fairen Globalisierung hochgradig zweifelhaft. Im Bezug auf die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge wird das von Holzkamp beschriebene (staats-) politische Interesse an Kindern und ihrer Erziehung gemäß einer Familienpolitik (vgl. Kapitel 1.5) sowie den Bestimmungen des KJHG als rechtspolitischem Möglichkeitsraum allgemeiner Kinder- und Erziehungsvorstellung fragwürdig. Kinder sind gemäß der vertretenen Ausländerpolitik keinesfalls gleich, sondern ein Aspekt in der (asyl-) politischen Diskussion mit einem unbequemen, altersbedingten Sonderstatus, der Kindheit im Widerspruch zur allgemeinen Bildungs-, Erziehungs- und Familienpolitik zum verhandelbaren Status werden lässt.

In der Betrachtung der (rechts-) politischen Vorgehensweise und dem Mittragen durch ein öffentliches Schweigen der gesellschaftlichen Mehrheit, die nicht politisch und/oder professionell ausdrücklich Stel-

³⁵ Diese Angabe bezieht sich auf die Situation von der Ankunft der ersten Flüchtlinge als Kontingentflüchtlinge bis heute. Bis 1989 auf die alten Bundesländer beschränkt, trifft sie seit der politischen Wende und der Wiedervereinigung auch für die neuen Bundesländer zu.

lung bezieht, ergibt sich daraus die Hinterfragung der Gültigkeit humanitärer Mindeststandards sowie des allgemeinen Begriffes von Kindheit und Erziehung.

Trotz aller rechtlichen Definitionen fehlt eine offizielle politische, gesetzlich nachvollziehbare und gerechte Erklärung auf die Frage: Wann und warum ist ein Kind (k)ein Kind?

3.3 Ein Kind ist (k)ein Kind – zum gesellschaftlichen Kinderflüchtlingsbegriff

„Kinderflüchtlinge gehören zu den ohnmächtigsten Menschen der Weltgesellschaft und ihrer Staatengemeinschaften: Aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung nur bedingt handlungskompetent, als Fremdsprachige nicht voll kommunikationsfähig, als BürgerInnen anderer Länder oft rechtlos sowie als von ihren Familien getrennte Wesen ohne sozialen Rückhalt bedürfen sie rechtlichen Schutzes, materieller Hilfe und wohlwollender Obhut wie wenig andere Menschen. Als durch die Flucht staatenlos gewordene Flüchtlinge sowie als schutz- und wehrlose Kinder und Jugendliche provozieren sie unsere zunächst vorfindlichen moralischen Intuitionen in doppelter Weise. Für eine politische Ethik im Allgemeinen geben Flüchtlinge Anlass, die Grenzen staatlicher Politik zu überschreiten, für eine soziale Ethik geben Kinderflüchtlinge Anlass, basale ethische Orientierungen zu bekräftigen.“ (Brumlik 1999, 516)

Mit dieser Zusammenfassung gibt Micha Brumlik ein Meinungsbild wieder, das sich durch eine Umfrage innerhalb der hiesigen Gesellschaft – würde eine solche initiiert werden – vermutlich als gängiger Konsens bestätigte. Kinder als schwächste Betroffene wecken seit jeher sowohl Verantwortungsbewusstsein als auch Emotionen, die sich vor allem in den (finanziellen) Reaktionen auf mit dementsprechenden Bildern beworbene Kinderhilfsprogramme widerspiegeln. In nahezu identischer Weise dominieren sowohl bei traditionellen Kindervorstellungen als auch bei verbreiteten Bildern über Flüchtlinge Assoziationen, die auf Schutzlosigkeit und Schwachheit verweisen. Die überwiegende Darstellung in Nachrichten, Reportagen und Kampagnen verbindet solche Assoziationen zu einem einseitigen, diese Zuschreibungen noch verstärkenden Kinderflüchtlingsbild. Außerhalb der offiziellen Hilfsprogramme verschiedener Organisationen, die in den jewei-

ligen Herkunftsländern zum Einsatz kommen, gibt es auf nationaler Ebene keine Lobby, die die Existenz junger Flüchtlinge in Deutschland in die Öffentlichkeit rückt oder ihre Belange politisch vertritt. Durch diesen Umstand gewissermaßen unsichtbar, werden sie regelmäßig erst dann wahrgenommen, wenn sie dem Bild schwacher, hilfloser Kinder nicht mehr entsprechen – wenn sich z.B. straffällige ausländische Jugendliche als minderjährige unbegleitete Flüchtlinge herausstellen.

Junge Flüchtlinge stehen mit ihrer Lebensrealität der hiesigen, aufnehmenden Gesellschaft, deren institutionellen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Erstaufnahmeeinrichtungen, Heimen, Schulen) und den in diesem Feld Arbeitenden in ihrem Kinder-/Flüchtlingsbild und dem daraus erwachsenen Umgang gegenüber. Sie widerlegen die Einseitigkeit des Bildes, das durch entsprechende Darstellungen suggeriert wird. Nicht alle Kinder und Jugendlichen bewältigen Flucht und Vertreibung; sie sterben oder scheitern an ihrer Situation, bevor sie ein Aufnahmeland erreichen, oder sie stranden im Aufnahmeland. In der auf sich gestellten Bewältigung zeigen viele jedoch, was ihnen entgegen der Zuschreibung von Unfertigkeit und Inkompetenz möglich ist, indem sie ein höheres, ‚erwachsenes‘ Maß an Selbständigkeit und Durchsetzungswillen zeigen als es dem allgemeinen Kinderbild zufolge möglich erscheint.

Pädagogische Fachkräfte als Vermittelnde gesellschaftlicher und politischer Vorstellungen sowie darauf basierender Erziehungsziele werden nicht selten mit jungen Flüchtlingen konfrontiert, die mit dem Wunsch nach Mündigkeit in Entscheidungen und (finanzieller) Unabhängigkeit sowohl mit diesen Lebensvorstellungen als auch aufgrund ihrer besonderen Erfahrungen überaus ‚erwachsen‘ wirken. Zudem unterstützt die überwiegende unbewusste Gleichsetzung der Begriffe ‚Minderjährigkeit‘ und ‚Kind‘ eine Vorstellung, die auf die ankommenden, unter Umständen ‚jugendlichen‘ Menschen nicht vorbereitet ist und zusätzlich ‚stört‘.

An dieser Stelle findet nicht nur eine Übertragung, sondern eine Verstärkung der bestimmenden (Macht-) Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen durch die Überschneidung des Kinderbegriffs mit dem Kinderflüchtlingsbegriff statt. Staatlicher (Verfügungs-) Macht kommt in diesem Kontext nicht nur eine bedeutende Rolle in Erzie-

hungs- und Lernprozessen zu; in der Abhängigkeit der Lebensumstände von einer restriktiven Ausländer- und Asylgesetzgebung nimmt sie eine Schlüsselrolle in allen stattfindenden Lebens- und Lernprozessen minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge ein.

Für die Kinder und Jugendlichen ergeben sich damit Lebensperspektiven und Handlungs(un)freiheiten, die sich bei gleichen/ähnlichen Zukunfts- und Realisierungsvorstellungen bezüglich Ausbildung, Beruf und (materieller) Sicherheit deutlich von denen deutscher Kinder ohne Fluchthintergrund unterscheiden.

3.4 Über Leben – zu Lebensentwürfen junger Flüchtlinge

Unbegleitete Kinder und Jugendliche als besondere Gruppe innerhalb der Flüchtlingsbewegungen werden von ihren Angehörigen oder erwachsenen Freunden außer Landes geschickt oder entscheiden sich selbst für eine Flucht, um zu überleben oder das Überleben der zurückbleibenden Familie zu sichern. Werner Pieper, der ehemalige Leiter der Erstaufnahmeeinrichtung in Hamburg, beschreibt junge Flüchtlinge als hoch motivierte Menschen mit relativ klaren Lebenszielen, die mit Vorstellungen von festem Einkommen, eigenem Haus/Wohnung sowie einer Familie recht bürgerlich wirken.³⁶ In der Gewissheit einer vor ihnen liegenden Zukunft aufgrund ihres Alters und trotz Erlebtem sind sie generell sehr engagiert und bereit, ihr Leben im Exil zu gestalten. Sie artikulieren ihre Vorstellungen meist deutlich in Gesprächen mit Betreuenden und signalisieren eine hohe Lernbereitschaft. Unabhängig von Herkunftsland und individueller Vergangenheit lässt sich die grundsätzliche Hoffnung auf ein besseres, selbstbestimmtes, sicheres Leben erkennen. Dieses Leben durch eigene Leistungen zu erreichen, aber auch die überwiegenden Vorstellungen von Wohnen, Arbeiten und Familie weisen eine starke Ähnlichkeit zu den Vorstellungen vieler bundesdeutscher Jugendlicher auf (vgl. Interview Pieper 03/2004, 134) .

Allgemein lässt sich mit dem Ziel eines langfristigen Aufenthaltes und dem Aufbau einer Existenz in Deutschland ein höheres Interesse an einer Schul- und anschließenden Berufsausbildung/Studium erkennen

³⁶ Werner Pieper im Gespräch, Experteninterviews 03/2004 und 09/2004, Anhang S. 129-147

(vgl. Rieker 1999, 424). Flüchtlinge, die bereits im Herkunftsland für ihren eigenen Lebensunterhalt oder/und den ihrer Angehörigen verantwortlich waren, empfinden einen Schulbesuch dagegen oftmals als Unterforderung oder Negierung ihrer bereits erworbenen Fähigkeiten und Selbständigkeit und bemühen sich dementsprechend um eine Erwerbsarbeit. Unabhängig von ihren eigenen Vorstellungen stellen für viele Kinder und Jugendliche die (Versorgungs-) Erwartungen und Vorstellungen ihrer Familien im Herkunftsland hinsichtlich finanzieller Unterstützung eine bestimmende Größe dar. Sie wissen zudem um die immense finanzielle Belastung, die ihre Flucht für die zurückbleibende Familie darstellt oder müssen selbst Schulden gegenüber Schleppern begleichen (vgl. Interview Pieper 09/2004, 143f.).

Unter dem Druck eigener Vorstellungen und fremder Forderungen geraten junge Flüchtlinge nicht selten mit dem Gesetz in Konflikt (in Form von Drogenhandel, Einbruch, Diebstahl). Dabei werden teilweise z.B. durch Schlepper und Fluchthelfer Abhängigkeitsverhältnisse aufgebaut, in denen junge Flüchtlinge für kriminelle Interessen instrumentalisiert werden. Durch den Druck dieser Verhältnisse, aufgrund fehlender Möglichkeiten zur legalen Teilhabe am regulären Arbeitsmarkt und fehlender angemessener Zeugenschutzprogramme ist es für die involvierten Flüchtlinge besonders schwer, sich aus diesem Milieu zu lösen.

3.4.1 *Schulbesuch*

Die bisherige, meist durch Störungen und Unterbrechungen gekennzeichnete Schullaufbahn junger Flüchtlinge im Herkunftsland bietet in vielen Fällen keine gesicherte Grundlage für einen Schulbesuch in Deutschland. Erschwernisse des weiteren Bildungsweges stellen Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten dar, die aus vergangenen und gegenwärtigen Belastungen durch die Erlebnisse von Gewalt, Flucht und Trennung resultieren. Verschärft werden die Belastungen durch das in Deutschland einsetzenden Asylverfahren und die damit verbundene Aufenthaltsunsicherheit.

Gegenüber gleichaltrigen deutschen Kinder unterscheiden sich nicht nur die bisherigen Schulerfahrungen und Bildungsvoraussetzungen. Die für junge Flüchtlinge bestehenden schulischen Angebote, Sprachkurse und Bildungs- bzw. Arbeitsprojekte sind inhaltlich häufig unzu-

reichend und praxisfern; die Beschäftigungs- und Arbeitsprojekte gehören in aller Regel zu den allgemeinen Maßnahmen der staatlichen Jugendhilfe für deutsche, nicht in Schulen oder Ausbildungen zu integrierende Jugendliche. Die Konzeption dieser Maßnahmen ist nicht auf die besondere Situation junger Flüchtlinge ausgerichtet. Besonders unzufrieden sind viele Flüchtlinge mit dem Unterricht in den für sie eingerichteten Vorbereitungsklassen, dem sie ihren Wunsch, „wirklich“ (Interview Pieper 09/2004, 134) lernen zu wollen, gegenüberstellen. Das von Pieper beschriebene Erlebnis eines betreuten Rumänen bringt die Situation auf den Punkt:

„Miro (...) hat ja immer erzählt, wie bescheuert der Unterricht in den Klassen für Flüchtlinge war. (...) Er erzählte, sie sind manchmal in der Schulstunde raus gegangen, und dann sagte die Lehrerin: „Das ist ein Auto, das ist ein Baum...“ und so weiter und am nächsten Tag war die Lehrerin nicht da und ein anderer Lehrer kam, und der ist dann auch mit denen in der Schulstunde raus gegangen: „Das ist ein Auto, das ist ein Baum...“ Was also eine immer wiederkehrende Geschichte ist, bei der er sich gefragt hat, irgendwie bringt's das nicht.“ (Interview Pieper 03/2004, 136)

Das Unterrichtsangebot selbst erscheint nicht nur in Bezug auf die Bedürfnisse, sondern auch auf die Lerninteressen unbegleiteter Flüchtlingskinder inhaltlich fragwürdig und praxisfern. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden innerhalb einer Klasse stellen die Inhalte je nach Bildungsstand oft eine Über- oder Unterforderung dar, so dass die Vermittlung häufig eher einer Flickschusterei an vorhandenen Bildungsfragmenten gleicht. Fehlende Konzepte und unzureichende Kapazitäten in den Schulen begründen diese Lehr-/Lernsituation sowie die in vielen Fällen unökonomische Arbeitsweise, Überlastung und Frustration der wenigen Lehrenden (vgl. Rieker 1999, 423).

Auffallend sind diese Faktoren besonders im Sprachunterricht. Dem in vielen Fällen erteilten grammatikorientierten Frontalunterricht, der wenig mit dem wirklichen Können und Wissensstand der Lernenden korrespondiert sowie eine erhebliche Distanz zur Alltagssprache aufweist, steht neben der Notwendigkeit des Spracherwerbs zur Alltagsbewältigung oft eine weitergehende Motivation der jungen Flüchtlinge gegenüber. Sich selbst und seine Lebenssituation darstellen zu kön-

nen bedeutet dabei nicht nur die sprachlich adäquate Darstellung, sondern beinhaltet den Wunsch, sich unabhängig von einem Dolmetscher verständlich zu machen, als Subjekt mitzuteilen und in Kontakt zu anderen treten zu können. Die im Sprachunterricht zu bearbeitenden Aufgaben orientieren sich jedoch kaum an diesen Bedürfnissen bzw. ignorieren diese gänzlich.³⁷

Als Beispiel dafür soll eine Situation aus dem bereits erwähnten Praktikum in der Hamburger Erstaufnahme dienen. Während eines Gespräches mit Zoltan, einem jungen Afghanen, über seinen Schulbesuch und in der folgenden gemeinsamen Bearbeitung der Hausaufgaben des Deutschunterrichts ergab sich folgende Situation:

„Eine Weile frage ich die Beispiele ab, die auch in Zoltans Lernheften stehen; das geht so lange gut, bis ich die Hefte zuschlage und nach Art ‚Ich sehe was, was Du nicht siehst‘ den Speisesaal nach möglichen Vokabeln durchsuche. Jetzt zeigt sich, dass er die einzelnen Worte meiner Frage an sich nicht versteht; dass ihre Reihenfolge oder der Klang eher ein Schema namens ‚Zeigen – Sagen‘ auslöst.“ (Theilmann 2003, 24)

Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Zoltan zwar einen Großteil der Aufgaben durch Raten und das Wiedererkennen von Satzmustern zu bewältigen versucht, ihm der Sinn der einzelnen Worte jedoch oft unverständlich bleibt. Wie viele andere der jungen Flüchtlinge der Einrichtung ist auch er überzeugt, den Großteil seiner sprachlichen Fähigkeiten in der Alltagskommunikation mit Betreuenden, anderen Jugendlichen und ‚auf der Straße‘ zu erwerben.

Der Unterricht in den Flüchtlingsklassen sowie die von Abhängigkeitsverhältnissen gekennzeichnete Situation stellen in vielen Fällen ein bezeichnendes Beispiel des von Holzkamp kritisierten institutionellen Lernens dar, das auf der Basis des Lehrlernkurzschlusses („Was ge-

37 Apitzsch schreibt zur Situation des Sprachunterrichts: "(...) dass auch Unterrichtsmaterialien aus dem Bereich DaZ bis heute eine Bezugnahme auf die Probleme von Flüchtlingen allgemein weitgehend vermissen lassen. Hierzu gehört auch, dass fast nichts an Materialien für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen vorliegt, die bereits über ein Schriftsystem verfügen, in der Zweitsprache jedoch alphabetisiert werden müssen. Problematisch ist auch, dass viele Schülerinnen und Schüler nicht einmal auf ein Wörterbuch zurückgreifen können, weil ihre Erstsprache in Deutschland von keiner ökonomischen Relevanz für die Verlage sind und die daraus erwachsenden Schwierigkeiten ignoriert werden." (Apitzsch 1996, 114)

lehrt wird, wird gelernt') subjektive Lerninteressen von Lernenden konsequent negiert und vom Verständnis eines von außen ‚entwickelnden‘ Erziehungsbegriffes ausgeht (vgl. Kapitel 1.3). Im Wissen um die Abhängigkeit ihrer Möglichkeiten von der Kooperation mit der Ausländerbehörde und dem Jugendamt stehen junge Flüchtlinge in der Zwangslage, sich fast nur unter Verletzung ihrer eigenen Interessen gegen diese bestehende Situation wehren zu können:

„Wenn du es nicht machst, wird dir unterstellt, du willst nicht zusammenarbeiten, du bist verstockt und nimmst die Hilfe nicht an.“ (Interview Pieper 03/2004, 132)

Mitarbeit und ‚Lernerfolge‘ in den Klassen sind in dieser Situation überwiegend Resultate einer defensiven Lernhaltung zur Vermeidung von unweigerlich folgenden Sanktionen. Der Wille zur Zusammenarbeit muss sichtbar werden und wird dementsprechend demonstriert. Die für eine expansive Auseinandersetzung nötige eigene Lernmotivation lässt sich aufgrund der Praxisferne und damit nicht erkennbaren Relevanz der Inhalte oft nur schwer aufbringen. Die Ironie der Schulsituation liegt jedoch im Widerspruch zwischen der institutionellen Erziehungsfunktion des Schulsystems und dem offenkundigen Desinteresse an der Erziehung und Entwicklung junger Flüchtlinge: Im Hinblick auf Kinderflüchtlinge werden schließlich jegliche, für einheimische Kinder gültige Definitionen von Kindheit, Erziehung und Entwicklungsunterstützung durch die Sonderregelungen des Asyl- und Ausländerrechtes umgangen.

Der nachgewiesenen Bedeutung von Bildung für die Entwicklung junger Flüchtlinge sowie ihrer eigenen Motivation steht nicht nur eine institutionelle Realität gegenüber, deren Machtverhältnisse und Lehrintentionen Holzkamp kritisiert (vgl. Kapitel 1.3). Die inhaltliche und pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen innerhalb der Schulen kennzeichnet sich überwiegend durch mangelnde Konzepte und strukturelle Schwierigkeiten (vgl. Rieker 1999, 421). Interkulturelle Ansätze einer gegenseitigen Bereicherung und einer angestrebten Gleichberechtigung zwischen einheimischen und zugewanderten Jugendlichen finden schon innerhalb regulärer schulischer Rahmenbedingungen vergleichsweise wenig Umsetzung bzw. besteht vorwiegend die Erwartung einer Unterordnung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., 422). Im Kontext unbegleiteter Flüchtlingskinder und

Flüchtlingsjugendlicher stellt sich diese Frage der Gestaltung des Verhältnisses zwischen beiden Gruppen dagegen oft gar nicht, da nicht nur die Unterbringung, sondern auch der Unterricht in den Vorbereitungsklassen größtenteils (räumlich) isoliert von einheimischen Jugendlichen stattfindet. Damit lässt sich eine grundsätzliche Segregation erkennen, zumal der Übergang in den regulären Schulbetrieb nach Abschluss der Vorbereitungsklassen auch bei vorhandenen Voraussetzungen oft nur unter großen Bemühungen möglich ist.

Wurden Lehrplanung und Lehrmethoden in den vergangenen Jahren durch die Ergebnisse der PISA-Studie zum Zentrum politischer, vor allem aber auch öffentlicher Diskussionen um Bildung und Erziehung sowie Gegenstand unterschiedlich erfolgreicher Reformversuche, wird ganz offenbar keine Notwendigkeit darin gesehen, adäquate Bildungskonzepte bzw. eine Integration des Flüchtlingsunterrichts in den Reformbemühungen des hiesigen Schul- und Bildungssystems zu realisieren. Den Lernbedürfnissen und Lerninteressen junger Flüchtlinge wird weiterhin mit Ignoranz und Gleichgültigkeit auf politischer und gesellschaftlicher Ebene begegnet, ihre als Notstand zu bewertende Bildungssituation wird kaum skandalisiert.

Diese Umstände begreifen die Kinder und Jugendlichen selbst als entscheidende Einschränkung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsaussichten. In persönlichen Gesprächen und Erziehungskonferenzen werden nicht nur Wünsche bezüglich eines integrierten Schulbesuches, sondern auch der Wunsch nach einer Gleichstellung mit einheimischen Kindern und Jugendlichen in den Anforderungen und Qualifizierungschancen bei entsprechenden Leistungen geäußert. Enttäuschung sowie eine deutliche Motivationsabnahme der Kinder und Jugendlichen sind erste wahrnehmbare Reaktionen auf den andauernden Zustand. Die äußerlich sichtbare Anpassung und Kooperation durch Schulbesuch, Projektteilnahme und Erziehungskonferenzen wird innerlich und äußerlich zunehmend von permanenter Unzufriedenheit und Verzweiflung begleitet. Offener Widerstand im Interesse der eigenen Lebens- und Lernvorstellungen und des genannten ‚wirklichen Lernens‘ (vgl. Kapitel 3.4) bewirkt hingegen durch Sanktionen das Gegenteil der erzielten Situationsverbesserung.

Als Konsequenz auf die sich so darstellenden Handlungsmöglichkeiten ergreifen viele junge Flüchtlinge die Initiative und entscheiden sich

für das Beenden des Zustandes durch Schulschwänzen, Bemühungen um eine Arbeit oder durch Untertauchen in die Illegalität.

3.4.2 *Arbeit*

Dem Wunsch minderjähriger Flüchtlinge, den eigenen Lebensunterhalt durch eine legale Erwerbsarbeit (Hilfstätigkeiten, Saisonarbeiten) zu bestreiten, stehen erhebliche rechtliche Hürden gegenüber. Als Flüchtlinge unterstehen sie dem grundsätzlichen Arbeitsverbot für alle AusländerInnen, das durch den zugehörigen Genehmigungsvorbehalt eine Erwerbsarbeit nur dann zulässt, wenn das Arbeitsamt aufgrund den entsprechenden Verordnungen des AuslG und des AsylVfg eine Arbeitsgenehmigung erteilt. Diese ist abhängig vom Aufenthaltstitel des Flüchtlings sowie dem Vorzugsrecht deutscher ArbeitnehmerInnen und anderer Bevorrechtigter auf einen Arbeitsplatz (vgl. Keßler 1999, 414 ff). Die gesetzliche Grundlage zur Erteilung einer Arbeitsgenehmigung wurde mit der Wirkung zum 01.01.1998 neu gefasst, was die Einführung einer neuen Terminologie sowie einiger Veränderungen brachte, die auf die Situation minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge jedoch kaum Auswirkungen haben. Da die meisten von ihnen über eine Duldung verfügen, müssen sie entweder lange Wartezeiten bis zur Erteilung einer Arbeitsgenehmigung erfüllen oder sind in ihrem Anspruch auf eine gewünschte Stelle Deutschen oder anderen Bevorrechtigten nachgeordnet.³⁸

Gemäß des Jugendarbeitsschutzgesetzes (JArbSchG) besteht ein generelles Arbeitsverbot für Kinder. Als solche gelten in diesem Zusammenhang Heranwachsende, die das 15. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.³⁹ Sind Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren nicht vollzeitschulpflichtig, dürfen sie einer Beschäftigung in einem festgelegten Umfang nachgehen, doch ist diese Regelung für junge Flüchtlinge den Bestimmungen des AsylVfG und AuslG nachgeordnet.

38 Bevorrechtigte sind Bürger der EU und EFTA-Staaten, AusländerInnen mit dem Titel einer Aufenthaltsberechtigung, ausländische Studierende und SchülerInnen im Rahmen einer Ferienbeschäftigung.

39 Die Ausnahmen zu dieser Regel sind im § 5-7 JArbSchG sowie im § 2 der Jugendarbeitsschutzverordnung nachzulesen. Da sie für die Situation von jungen Flüchtlingen irrelevant sind, unterbleibt eine nähere Ausführung.

Als AusländerInnen im Sinne des AsylVfG und ggf. als Kinder im Hinblick auf die (Schutz-) Bestimmungen des JArbSchG sind die rechtlichen Hürden einer legalen Arbeitsaufnahme für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge somit fast unüberwindbar. Fallen Anträge in den Ermessensspielraum der Sachbearbeitenden, kann wie im folgenden Beispiel meist von einer negativen Entscheidung ausgegangen werden:

„Amadou (...) hat sich auf Borkum mit dem Fahrradverleiher angefreundet und ist mit dessen Liegerad immer quer über die Insel gefahren. Der hat ihm zum Schluss eigentlich einen Job anbieten wollen. Für den Sommer, zwei, drei Monate hätte er da arbeiten können. Es war zum Schluss auch gar nicht mehr das Problem, eine Arbeitserlaubnis zu kriegen, nur die Hamburger Ausländerbehörde hat gesagt, der verlässt Hamburg nicht, wir geben ihm keine Erlaubnis, nach Borkum zu gehen. Daran scheiterte es letztendlich. Amadou hätte sich da schon auch ein ganzes Stück weit verwirklichen und einen guten Job machen können, wo er wirklich sehr zufrieden gewesen wäre, aber es scheiterte noch nicht mal an einem Arbeitsverbot, sondern eher daran, dass er nicht die Stadt verlassen durfte. (...) Er hat sich hier aufzuhalten, so ist das Recht. Er muss hier sein Asylverfahren abwarten.“ (Interview Pieper 03/2004, 133f.)

Vor diesem Hintergrund begründen sich illegale Aktivitäten (Schwarzarbeit, Diebstähle, Einbrüche, Drogenhandel) oft als einzige Handlungsalternative, um dem Ziel eines (finanziell) unabhängigen und eigenverantwortlichen Lebens näher zu kommen. Damit gefährden junge Flüchtlinge jedoch gleichzeitig ihr Bleiberecht, da Straftaten einen Ausweisungsgrund darstellen können. Zugleich stehen sie in der Gefahr, sich in Abhängigkeiten zu ausbeutenden Arbeitsgebern oder Kriminellen zu begeben, die von untertariflichem Lohn und geringem eigenem Risiko profitieren.

Arbeits- und Bildungssituation sind somit von einer grundsätzlichen Benachteiligung und Perspektivlosigkeit gekennzeichnet, die eine Berücksichtigung ihrer Lebensvorstellungen und Wünsche aufgrund des gesetzlich festgelegten Handlungs- und Möglichkeitsraums für junge Flüchtlinge grundsätzlich auszuschließen versucht. Den Lernmotivationen und -interessen der Kinder und Jugendlichen steht dabei eine

Lernwirklichkeit mit Lernanforderungen gegenüber, die den beschriebenen Wunsch des ‚wirklichen‘ Lernens ad absurdum führen.

3.5 Macht lehrt Lernen? – zur Realität ‚wirklichen Lernens‘

Lernen als begreifende, aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und Gegebenheiten der Lebenswelt, also als forschende, interessierte Aneignung, wie Holzkamp es in seiner Grundlegung zum Lernen als expansives Lernen formuliert, bedeutet eine Erkenntnisgewinnung zur Bewältigung bestehender Handlungsproblematiken oder Anforderungen. Mit der analytischen Kategorie des Möglichkeitsraums beschreibt Holzkamp das Handeln und Lernen oder die Verweigerung von Lernprozessen innerhalb dieser Räume gleichzeitig als eine potentielle Entscheidung zwischen einer Erweiterung oder Begrenzung der eigenen Entfaltungsmöglichkeiten. Das Begreifen der Lebenswelt in den subjektiven Möglichkeitsräumen bedeutet demnach immer auch eine potentielle Auseinandersetzung mit deren Grenzen und der eigenen Position darin (vgl. Kapitel 2).

(Lern-) Handlungen junger Flüchtlinge lassen sich folglich als (Lern-) Prozesse beschreiben, die in den Möglichkeitsräumen stattfinden, in denen sie sich als Kinder im machtgeprägten Sonderverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und als Flüchtlinge im ebenfalls machtbestimmten Verhältnis zwischen Angehörigen der hiesigen Mehrheitsgesellschaft und Eingewanderten befinden. Innerhalb dieser Möglichkeitsräume stehen die eigenen Lebensvorstellungen und Lerninteressen der Kinder und Jugendlichen offensichtlichen (z.B. in Lehrplänen formulierten) und ‚versteckten‘ (durch die Grenzen ihrer Möglichkeitsräume definierten) fremdbestimmten Lernanforderungen gegenüber. Wird Lernen durch das überwiegende Desinteresse an der Entwicklung junger Flüchtlinge häufig auf rein schulische Auseinandersetzungen reduziert, erfordern die in den beschriebenen Möglichkeitsräumen bestehenden oder durch diese hervorgerufenen Handlungsproblematiken junger Flüchtlinge eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Unterschiede durch eine überwiegende Benachteiligung und einen Status des Unerwünscht-Seins bestehen, bedeutet der daraus folgende Lernprozess einen Umgang mit dieser Situation sowie eine eigene Position in diesen Ungleichheitsverhältnissen zu finden.

„Wirkliches Lernen“ gemäß den Vorstellungen junger Flüchtlinge als chancengleiches Lernen in Schul- und Berufsausbildungen mit dem Ziel einer existenzsichernden Arbeit und das „reale Lernen“ in den bisher dargestellten Verhältnissen werden damit bei scheinbar gleicher Wortbedeutung aufgrund und innerhalb der Möglichkeitsräume unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge zum unvereinbaren Gegensatz. In der Darstellung der staatlichen und gesellschaftlichen Begrenzungen ist ausreichend erkennbar geworden, wie der signalisierten Lern- und Auseinandersetzungsbereitschaft junger Flüchtlinge begegnet wird und was ihnen oft tatsächlich zu lernen bleibt.

Zusammenfassend zeichnen die Bedingungen für junge Flüchtlinge eine Situation, in der die subjektiven Lebens- und Lerninteressen der Betroffenen in von politischer und gesellschaftlicher Fremdenabwehr begrenzten Möglichkeitsräumen negiert und unterdrückt werden. Durch ihren untergeordneten Status als Kinder und Flüchtlinge in derart begrenzten Möglichkeitsräumen sinken die Chancen für junge Flüchtlinge deutlich, sich ohne Verletzung ihrer eigenen (Bleibe-) Interessen wirkungsvoll gegen diese fremdgesetzten Anforderungen zu wehren bzw. ungeachtet dieser ihre eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. Sie stehen vielmehr vor der Entscheidung, sich dennoch aufzulehnen im Versuch, selbst über ihre Lebensumstände zu bestimmen oder ihren Möglichkeitsraum als gegeben hinzunehmen und sich durch verschiedene Maßnahmen zu arrangieren. Defensives Verhalten, also die Hinnahme gegebener Verhältnisse, beinhaltet dabei immer auch einen inzidentiellen Lerneffekt. Ein solcher kann hier z.B. in der Reflexion subjektiver Erkenntnisse und Vorgehensweisen („Wie gehe ich aus dieser Situation hervor?“) bestehen, andererseits werden nicht selten Strategien erlernt, um unter den herrschenden Bedingungen dennoch die eigenen Vorstellungen (auch mit illegalen Mitteln) so weit wie möglich durchzusetzen. Offene und verdeckte Widerstände und Rückzugstendenzen dokumentieren diese Auseinandersetzungen junger Flüchtlinge und den Verlauf ihrer Lernprozesse. Gleichzeitig verdeutlichen sie jedoch auch die Notwendigkeit von Kooperation und äußerer Unterstützung.

Ein derartiges Fazit begünstigt eine erneute potentielle Defizitorientierung des (pädagogischen) Umgangs mit jungen Flüchtlingen, dessen Bemühungen nicht nur unweigerlich in einer weiteren Form des von

Holzkamp kritisierten (Erziehungs-) Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen münden würden, sondern auch eine Reproduktion überholter Ansätze der früheren Ausländerpädagogik zu Beginn der 1970er Jahre zur Folge hätte. Die oben beschriebene Positionierung und Auseinandersetzung braucht jedoch die von Holzkamp beschriebene Kooperation mit anderen durch Bündnispartner, die unterstützend und beratend die Lernprozesse einer angestrebten Selbstbestimmung begleiten. Gleichwertigkeit als Grundlage dieser Partnerschaft ist dabei genauso unabdingbar wie der Respekt der jeweiligen, auch fremd erscheinenden, Lebensentwürfe.

Betreuende in der Arbeit mit jungen unbegleiteten Flüchtlingen stehen mit einem solchen Anspruch nicht nur vor einer pädagogischen Herausforderung, die traditionellen Erziehungsvorstellungen, -zielen und -konzepten widerspricht. Zusätzlich befinden sie sich als Erwachsene und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, also unter anderen situationalen und personalen Voraussetzungen als junge Flüchtlinge, dennoch im gleichen strukturellen Raum wie ihre Klientel, dessen Grenzen durch die Asyl- und Ausländergesetzgebung die jeweilige Handlungsfähigkeit restriktiv zu bestimmen versuchen.

4 Zwischen(-)Welten – Jugendhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

„Jugendhilfe hat in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten, wenn das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen nicht gewährleistet ist, und an gerichtlichen Verfahren mitzuwirken. Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltschaftlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen. Damit verbunden ist die Erarbeitung und Durchsetzung korrigierender Alternativen ebenso wie die Vertretung der betroffenen Gruppen gegenüber anderen gesellschaftlichen Interessen und Gruppen.“ (Jordan/Sengling 1994, 14 in Jordan/Stork 1999, 436)

Ausgehend von der radikalen politischen Kritik Ende der 1960er Jahre, der sich auch die Jugendhilfe aufgrund repressiver Züge ihrer Arbeit ausgesetzt sah, wurden in einer seitdem intensiv geführten Diskussion um Anspruchsprofil, Standards und Reform der Jugendhilfe die Aufgaben einer offensiven (gemäß KJHG auch der Betreuung minderjähriger Flüchtlinge verpflichteten) Jugendhilfe entwickelt, die sich „durch Strukturmaximen wie Prävention, Regionalisierung, Partizipation und Integration bestimmt“ (ebd. 437). In der alltäglichen Praxis wird die Durchsetzung dieser Ansprüche immer noch und immer wieder durch ‚externe‘ strukturelle Ursachen wie gesellschaftliche und vor allem politische Bedingungen sowie ‚interne‘ konzeptionelle Probleme wie Bevormundung, Bürokratie oder Eingriffsdenken erschwert. Eine Realisierung der angestrebten Standards erfordert demnach nicht nur eine pädagogische, sondern gleichzeitig eine sozial- und gesellschaftspolitische Veränderung, die keinesfalls allein von der Jugendhilfe bewältigt werden kann und soll (vgl. ebd. 437).

Als eine Sondermaßnahme wurde die Jugendhilfe für junge Flüchtlinge zu Beginn der 1980er Jahre mit Ankunft der südostasiatischen Kontingentflüchtlinge (vgl. Kapitel 3.1) aufgenommen, für die mit einem zweigliedrigen pädagogischen Angebot eine Integration und eine

Rückkehr ermöglicht werden sollte. Durch Erlernen der deutschen Sprache, Schulabschluss, berufliche Ausbildung sowie eine Vermittlung der hiesigen Normen und Wertvorstellungen, sollte den Flüchtlingen eine volle Teilhabe an der deutschen Gesellschaft ermöglicht werden. Gleichzeitig herrschte Einigkeit, die kulturelle Identität und insbesondere ihre Muttersprache durch muttersprachliche Betreuung und zusätzlichen Sprachunterricht zu erhalten (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 48).

Die Entwicklung dieser Ziele erfolgte ‚nebenher‘ durch die vollkommen unvorbereiteten Mitarbeitenden der Heime, Jugenddörfer und Wohngruppen, in denen die meisten Kinder und Jugendlichen gruppenweise untergebracht wurden (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 47f.). Da Mitte der 1980er Jahre eine beständig steigende Zuwanderung unbegleiteter Flüchtlingskinder unterschiedlicher Herkunft die anfängliche Ausnahmesituation und Überschaubarkeit der Kontingentflüchtlinge ablöste, erfolgten erste Versuche einer Strukturierung der bisherigen Krisenintervention. Aufgrund der anhaltend hohen Zahl junger Flüchtlinge wurden in den folgenden Jahren besondere Einrichtungen zur Erstaufnahme, aber auch für die Anschlussunterbringung geschaffen, da sich Heime, Wohngruppen und andere in Frage kommende Jugendhilfeeinrichtungen außer Stande sahen, mit ihren Möglichkeiten zusätzlich zur eigenen schwierigen Arbeit junge unbegleitete Flüchtlinge mit unbekanntem Hintergrund aufzunehmen (vgl. Rooß/Schröer 1996a, 4). Überdies stand die bisherige pädagogische Betreuung zum ersten Mal in direkter Abhängigkeit zur Asylgesetzgebung, da im Gegensatz zu den südostasiatischen Kontingentflüchtlingen der Aufenthalt unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge generell unsicher war:

„Die Jugendhilfe sah sich also nicht nur einer Klientel gegenüber, deren Sprache sie nicht sprach und deren Sozialisation ihr unbekannt war, sondern auch über deren Aufenthaltsperspektive sie nichts wusste.“ (Rooß/Schröer 1996b, 103)

Nicht nur der pädagogischen Betreuung, sondern auch jeder finanziellen Kalkulation von Jugendhilfeleistungen wurde mit derart vagen Aufenthaltsperspektiven die Grundlage entzogen. Durch diese Situation und weitere Einsparungen erschöpfte sich die Betreuung junger Flüchtlinge vorerst im Versuch einer Grundversorgung für eine äu-

ßerst heterogene Zielgruppe sowie die Diskussion um Vor- und Nachteile verschiedener Unterbringungsmöglichkeiten (vgl. Rooß/Schröer 1996a, 4).⁴⁰

Mit ihren Zielen und Grundsätzen eines umfassend konzipierten, offensiven Angebotes unter den Prämissen Leistung, Prävention, Demokratisierung und Flexibilisierung kontrastierte der Versuch der Ausdifferenzierung der Jugendhilfe gegen Ende der 1980er Jahre zwar deutlich die Abgrenzungstendenzen der Ausländerpolitik, wurde in Bezug auf die Bedürfnisse junger Flüchtlinge jedoch von dieser vereinnahmt. Mit Beginn der 1990er Jahre setzte eine politische Auseinandersetzung um Migration und Asyl ein, die mit dem Postulat einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ beginnend sich von diesem abkehrte und mit der Auflösung des bisherigen Grundrechtes auf Asyl (Änderung des Artikels 16 des Grundgesetzes) einen fragwürdigen Höhepunkt fand. Die in dieser Zeit verabschiedeten Gesetze spiegeln die Brüche dieser politischen Entwicklung sowie deren Konsequenzen für die Betreuung junger Flüchtlinge wider:

Während die GRÜNEN als Oppositionspartei im Bundestag eine ‚multikulturelle Kinderpolitik‘ für eine ‚multikulturelle Gesellschaft‘ forderten, traten Mitte des Jahres 1990 in kurzer Folge das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowie das neue Ausländergesetz in Kraft (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 51). Obwohl ersteres als Neuerung eine formale Gleichberechtigung zwischen einheimischen Kindern/Jugendlichen und unbegleiteten gleichaltrigen Flüchtlingen hinsichtlich ihrer Ansprüche auf Jugendhilfe beinhaltet, bewertet das zweite Gesetz den Bezug von Jugendhilfeleistungen als formalen Ausweisungsgrund. Ein solcher Widerspruch offenbart nicht nur die konträren Intentionen der beteiligten Ministerien in Bezug auf den Rechtsstatus junger Flüchtlinge; gleichzeitig dokumentiert er die Unvereinbarkeit asylpolitischer und pädagogischer Grundsätze (vgl. Rooß/Schröer

40 Für die Unterbringung erfolgte 1987 eine erste Klassifizierung in: *monoethnische* (Kinder aus dem gleichen Herkunftsland werden in einer peergroup unter Mitarbeit muttersprachlicher ErzieherInnen betreut), *multiethnische* (Kinder aus mehreren Ländern werden zusammen in vorwiegend darauf spezialisierten Einrichtungen untergebracht) und *integrierte* Unterbringung (junge Flüchtlinge und deutsche Kinder/Jugendliche werden zusammen in einer Jugendhilfeeinrichtung mit der Empfehlung betreut, mehrere Flüchtlinge aus dem selben Herkunftsland dort gemeinsam unterzubringen) (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 50).

1996a, 6). Gemessen an der als „chronique scandaleuse“ (Philips in ebd., 5) zu bezeichnenden Entstehungsgeschichte beider Gesetze ist diese Diskrepanz jedoch ein Abschluss, der m. E. wenig verwundert.

Wesentliche Bedeutung in dieser Entwicklung kommt ebenfalls dem Einigungsvertrag der beiden deutschen Staaten im September 1990 zu, da die darin formulierte Grenzöffnung nach Osteuropa den Zuzug politisch verfolgter und/oder dem sozialen Elend entfliehender Menschen und damit auch Kinder ansteigen ließ. „Das Boot ist voll“ und ähnliche Schlagworte begleiteten nun die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung mit und in dieser Situation, die sich immer häufiger in rassistischen Übergriffen und einem Zulauf rechtsgerichteter Gruppen und Parteien entlud.

Die Verabschiedung des sog. Asylkompromisses 1993 als politische Reaktion auf diesen Zustand hatte weder eine Klärung der gesellschaftlichen Probleme und Veränderungen, noch die humanitäre und gerechte Entschärfung der Flüchtlingssituation zum Ziel. Stattdessen wurde durch die Einführung des Artikels 16 a GG und die sog. Drittstaatenregelung das Recht auf Asyl faktisch aufgehoben. Diese ‚Lösung‘ stellte einen unhaltbaren Widerspruch besonders zur bisherigen politischen Haltung der GRÜNEN dar. In der Abstimmung um die Asylrechts- und Grundgesetzänderungen stand das kaum drei Jahre zurückliegende Postulat der multikulturellen Gesellschaft nun nicht mehr zur Debatte, die abschließende Einschränkung des Grundgesetzes wurde ohne spürbare Opposition vollzogen.

Diese rechtliche Entwicklung und die weiterhin bestehende Ausgrenzungspolitik begründen die praktisch unlösbare Zwangslage der Jugendhilfe für junge Flüchtlinge. In der Betreuung und Vertretung von Flüchtlingen mit ihren Rechten, ihren Vorstellungen und Erwartungen befindet sie sich in einem fortwährenden Spannungsfeld, das sich in der Diskrepanz zwischen Berufspflicht und pädagogischem Selbstanspruch gegenüber den bestehenden asyl- und ausländerrechtlichen Bestimmungen darstellt. Ihre Profession offenbart sich somit als „Jugendhilfe wider politischen Willen“ (vgl. Rooß/Schröer 1996a, 3):

„Die Kinder- und Jugendhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge hat sich in den 90er Jahren auf eine grundsätzlich neue gesetzliche Grundlage einzustellen. Aus den Gesetzes-

veränderungen oder dem Umgang mit internationalen Übereinkommen spricht der Wunsch, einen jungen Flüchtling als Ausnahmeerscheinung zu konstruieren und nur für diesen eine Versorgung zu garantieren. In jedes Gesetz wurden Schranken eingebaut, die den Aufbau einer Jugendhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge als selbstverständlichen Bestandteil eines modernen Sozialstaates behindern oder genauer gesagt, ihr den Boden entziehen, da eigentlich nur wenige unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sich in der Bundesrepublik aufhalten dürften.“ (ebd., 7)

Der Focus der Jugendhilfepolitik richtet sich im Umgang mit jungen Flüchtlingen seitdem kaum mehr auf fachliche Fragen, sondern unterliegt dem asylpolitischen Argument des ‚zu viel‘ an Flüchtlingen. Der ursprünglich angestrebte Aufbau eines professionellen Leistungssystems gemäß den Kriterien der regulären Jugendhilfe ließ sich nicht umsetzen, da sich die Bestimmungen nicht nur immer weniger an den Bedürfnissen der jungen Flüchtlinge und den gegenwärtigen Problemen der Betreuenden orientierten, sondern diese anzweifeln, bestritten und ignorierten. Zwischen den offiziellen Vorgaben und der unveränderten Problemlage der alltagspraktischen Arbeit entstand eine Differenz, bei deren Bewältigung die Betreuenden auf sich gestellt waren bzw. sind (vgl. Kosse 2001, 57).

4.1 Betreuung und Versorgung

Unterschiedliche Prämissen der administrativen und pädagogischen Betreuung junger Flüchtlinge kennzeichnen sowohl die Alltagspraxis von Behörden und Betreuungseinrichtungen als auch in vielen Fällen das Verhältnis zwischen ihnen. Für Verwaltungsfachkräfte bzw. Beamte ergibt sich aus dem Auftrag ihrer Institution als staatlicher Behörde ein Handlungsfeld, das in erster Linie auf die Anwendung und Rechtspflege der jeweiligen Gesetze ausgerichtet ist. Da in der Hierarchie der anzuwendenden Vorschriften das KJHG und damit das Kindeswohl den Bestimmungen des AsylVfG und AuslG nachgeordnet wird, besteht in diesem Bereich der Interessensvertretung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen erkennbar die Tendenz, weniger die Ansprüche des jungen Flüchtlings zu klären und durchzusetzen, sondern im staatlichen Interesse den Beweis zu erbringen, dass ein solcher Anspruch nicht gegeben ist. Für nichtstaatliche Jugendhilfeträ-

ger wie Diakonie, Vereine oder Interessensgemeinschaften stellen die Richtlinien des KJHG die offizielle Legitimation ihrer Arbeit dar, während sich ihr Selbstanspruch oder Berufsethos durch christliche oder humanistische Werte der jeweiligen Einrichtung oder des jeweiligen Interessenvereins begründet. Die Bestimmungen der Asylgesetzgebung sind hier Handlungsgrenzen und Beschränkungen, die im Widerspruch zum Selbstanspruch stehen.

Verwaltung und (sozial-) pädagogische Begleitung lassen sich somit als Kernaufgaben der Betreuung junger Flüchtlinge beschreiben. Diese Obliegenheiten fallen zu unterschiedlichen Anteilen in die Zuständigkeitsbereiche der Fachbehörde (das jeweilige Landesjugendamt) und ihrer Bezirksjugendämter⁴¹ sowie der freien oder staatlichen Träger der Jugendhilfe (Erstunterbringungen, Jugendwohnungen, Heime). Trotz der Aufteilung ist eine deutliche Übergewichtung des administrativen Teils auch in der pädagogischen Betreuung zu erkennen:

„Betreuung in einer Inobhutnahmeeinrichtung (...) ist in erster Linie, ein Kind oder einen Jugendlichen verwalten und weorganisieren. Nicht im bösen Sinne, sondern ihm einen adäquaten Platz in der Stadt zu suchen, wo er sich auch wirklich festsetzen kann. Es war immer schon auch eine Gradwanderung, ihnen so viel Wichtigkeit mitzugeben und so viel Beziehung anzubieten, auf der anderen Seite aber zu wissen, dass sie in drei, vier Monaten wieder gehen. Ich glaube, der Einstieg hier hatte eine ganz besondere Wichtigkeit. Unsere Crux war ja, dass wir sehr, sehr viel verwalten mussten, dass wir uns um den Papierkram der Jugendlichen kümmern mussten, die Ausländerbehörde, die sozialen Dienste, so ein bisschen hinter ihrer Herkunft her fragen, Arztbesuche, alles mögliche eben; Schulplatz organisieren, das lange Warten auf den Schulplatz –

41. *Örtliche* öffentliche Träger von Jugendämtern sind Städte, Kreise und auf Antrag kreisangehörige Gemeinden. Innerhalb der Kommunalverwaltung ist das Jugendamt keine Abteilung eines größeren Amtes, z.B. des Sozialamtes, sondern ein selbstständiges Amt. *Überörtlicher* Träger ist das jeweilige Landesjugendamt. Dieses ist entweder einem Höheren Kommunalverband (Landschaftsverband, Landeswohlfahrtsverband) oder einer staatlichen Behörde (Regierungspräsidenten, Ministerien) zugeordnet. Die Aufgaben des Landesjugendamtes haben sich ausgehend von ‚Aufsicht und Kontrolle‘ weiterentwickelt zu Beratung und Fortbildung. Kompetenzen wurden gemäß KJHG generell zugunsten des örtlichen Jugendamtes verlagert (vgl. Gernert 1993, 127 f).

das war so ein sehr administrativer Teil unserer Arbeit.“ (Interview Pieper 03/2004, 129f.)

Diese Zusammenfassung spiegelt nicht nur die Arbeit der Erstversorgung, sondern die Aufgaben der allgemeinen Betreuung minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge auch in den anschließenden Jugendwohnungen oder anderen Unterbringungsmöglichkeiten wider. Dabei stellt die immer wiederkehrende „Crux“ des Spagates zwischen (sozial-)pädagogischer Betreuung und Verwaltungsaufgaben eine der wenigen Konstanten dieser Arbeit dar. Durch die Zahl der vorgeschriebenen Behördengänge, Anhörungen und Verfahren, die von den pädagogischen MitarbeiterInnen der Erst- und Folgeeinrichtungen nicht nur begleitet, sondern überwiegend organisiert werden müssen, steht ihre Hauptaufgabe der alltäglichen Begleitung und pädagogischen Unterstützung gemäß den Anforderungen des KJHG und der Jugendhilfe in starker Konkurrenz zum Verwaltungsanteil der Arbeit.

Die sog. Fallführung und damit ‚Hauptverwaltung‘ des jeweiligen Flüchtlings obliegt dem lokalen Jugendamt, das sowohl einen Vormund bestellt als auch die Erstversorgung, eine Betreuung nach der Erstversorgung bzw. eine mögliche Folgeeinrichtung bestimmt. Eine grundlegende behördliche Kontrolle und Begleitung der Arbeit in den Jugendhilfeeinrichtungen wird durch vertragliche Vereinbarungen (Zweckbestimmung) festgelegt, die in erster Linie eine sachgemäße Verwendung der finanziellen Mittel sicherstellen sollen, sich in der Formulierung pädagogischer Ansprüche jedoch zurückhalten. Verbindliche Rahmenrichtlinien verfügt das Landesjugendamt als übergeordnete Fachbehörde.⁴²

Die Kommunikation zwischen SachbearbeiterInnen der Behörden und den pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtungen wird durch eine Berichtspflicht der Letztgenannten über Betreuungsverläufe, Entwicklungen und Fortschritte gegenüber den zuständigen Bezirksjugendämtern sicherzustellen versucht (vgl. Amt für Jugend Hamburg o. J., 5). Zusätzlich zu den unterschiedlichen Ansprüchen und Intentionen der Beteiligten einer solche Dokumentation erschweren die

⁴² Kunkel stellt in einem Vergleich mit anderen Ämtern eine Sonderstellung des Jugendamtes fest, „weil es eine Fachbehörde ist, in der Fachkräfte der Sozialpädagogik, der Verwaltung, der Jugendverbandsarbeit und anderer Gebiete bei der Lösung von Aufgaben zusammenwirken.“ (Kunkel 1990, 23 in Gernert 1993, 127)

hohen Fallzahlen gegenüber einem unzureichenden Personalschlüssel in Administration und Betreuung einen flexiblen Austausch und für das bloße Lesen oder eine Auswertung dieser Berichte bleibt kaum Zeit.

Die erkennbare Konkurrenz zwischen Betreuung und Verwaltung, aber auch die Differenzen zwischen Jugendhilfepolitik und pädagogischen Notwendigkeiten begründen das spannungsgeladene Verhältnis, dass häufig zwischen den Einrichtungen und den involvierten Institutionen (Ausländer- und Jugendämter, Sozialbehörden, Polizeidienststellen) herrscht. Die deutliche Unterordnung der von Jordan und Stork zusammengefassten grundlegenden Ansprüche einer offenen Jugendhilfe (siehe Kapitel 4) unter asylpolitische und verwaltungstechnische Interessen stellt dabei besonders die Glaubwürdigkeit der Jugendämter als Fachbehörde in Frage. Die konträren Ansprüche der Betreuungs- gegenüber den Verwaltungsaufgaben bedingen gewissermaßen ein Gegeneinander-Arbeiten im eigentlich gleichen Feld und erscheinen gerade an dieser Stelle besonders paradox:

„So leidet die Betreuung und Beratung von ausländischen Flüchtlingen darunter, dass sie mithelfen soll, Menschen entgegen ihrer Überzeugung und allgemeiner Lebenserfahrung in einer Wartestellung bis zur Asylentscheidung zu halten. Aufgrund dieser rechtlichen Situation ist unsere Arbeit eine Arbeit der Desintegration. Da nun Sozialarbeit ihre Aufgabe sieht, sozial integrativ zu wirken und eine Aufforderung zur Selbsthilfe ist, befinden wir uns als Sozialarbeiter ständig auf dem schmalen Grad der Legalität. (...) Allein die Art und Weise, wie wir ausländische Flüchtlinge aufnehmen, macht sie zum Klientel sozialer Arbeit. So fühlen sich Sozialarbeiter schließlich als Verwalter des Flüchtlingsproblems.“ (Grote 1990, 71)

4.1.1 Finanzierung

Gemäß dem internationalen Rechtsrahmen des Haager Minderjährigenschutzabkommens (HMSA) und der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KK) sind Leistungen nach dem KJHG für junge Flüchtlinge im selben Umfang wie für inländische Kinder und Jugendliche zu erbringen. Die Regelungen und Aufgaben des KJHG haben dabei Vorrang vor anderen gesetzlichen Leistungen wie dem Asylbewerberleistungs-

gesetz oder dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) (vgl. Kapitel 3.1.1). Der Rahmen zur Finanzierung der Hilfen für junge Flüchtlinge ist damit zwar eindeutig festgelegt, jedoch erweist sich die Umsetzung in der Praxis als schwierig. Entgegen der Rechtslage wird besonders in kommunalpolitischen Zusammenhängen immer wieder die Zuständigkeit der Jugendhilfe in Frage gestellt und ihre Maßnahmen für junge Flüchtlinge als zu teuer und zu aufwändig bewertet. Demgegenüber kritisieren gerade Fachkräfte im Betreuungsalltag die bewilligten Leistungen oft als dürftig und unzureichend bzw. die Bewilligung/Finanzierung von Maßnahmen als fortwährenden Kampf.

Neben der politischen Diskussion unterliegt die Finanzierung der Jugendhilfe für junge Flüchtlinge langen, jugendhilfeinternen Kontroversen um Ansprüche und gerechte Kostenverteilung. In einigen Fällen versuchen örtliche Jugendämter, die Leistungen entgegen dem tatsächlichen Hilfebedarf junger Flüchtlinge zu kürzen. Erstaufnahmeeinrichtungen, die nicht selten durch Initiativgruppen oder Vereine entstanden, befinden sich außerhalb der Jugendhilfestrukturen (vgl. ebd., 4). Andere Einrichtungen innerhalb der Strukturen werden wiederum mit einem deutlich geringeren Tagessatz finanziert, der teilweise nur die Hälfte des Satzes von Jugendwohnheimen für inländische Kinder und Jugendliche beträgt (vgl. Kosse 2001, 16).

Die Argumentation für diese Einsparungen folgt häufig den Bestimmungen des AsylVfG bezüglich der Volljährigkeit junger Flüchtlinge mit Vollendung des 16. Lebensjahrs. Demnach hätten unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ab diesem Zeitpunkt mehrheitlich keinen Erziehungsbedarf mehr (vgl. ebd.). Zudem lägen bei inländischen Kindern durch z.B. familiäre Konflikte viel gravierendere Indikatoren für einen Hilfebedarf vor, die zudem einen höheren Leistungssatz rechtfertigen (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 63).

Derart fragwürdige Begründungen und das daraus resultierende ‚Zweiklassensystem der Jugendhilfe‘⁴³ belasten die finanzielle und damit die pädagogische Betreuungssituation:

43 Der Vorwurf eines Zweiklassensystems der Jugendhilfe gehört zu den ältesten Kritikpunkten in der Diskussion um Finanzierung und Zuständigkeit der Jugendhilfe für junge Flüchtlinge und wird unter anderem bei Rooß/Schröer (1996a; 1996b), Finger (1999), Jockenhövel-Schiecke (1998) und Kosse (2001) diskutiert.

„Die Standards werden weitestgehend regional ausgehandelt, sie werden dadurch personen- und stimmungsabhängig und zu einem Machtspiel der beteiligten Gruppen.“ (Rooß/Schröer 1996a, 3)

Gravierende Unterschiede sind nicht nur in Qualität und Umfang des Jugendhilfeangebotes festzustellen; auch bei der Finanzierung der Jugendhilfeleistungen für junge Flüchtlinge ist kein bundeseinheitliches (Verwaltungs-) Handeln erkennbar. Finger verweist in diesem Zusammenhang auf die einzelnen Faktoren der aktuellen Konfliktlage. Diese resultiert zum einen aus der generellen Sparpolitik im sozialen Bereich, aufgrund derer notwendige und wünschenswerte Jugendhilfeleistungen schon für inländische Kinder deutlich schwerer zu finanzieren sind. Kommunalpolitiker und Jugendamtsleitungen sehen daher in dem Leistungsanspruch junger Flüchtlinge oft einen zusätzlichen, unerwünschten Kostenfaktor für ein ohnehin schmales Budget (vgl. Finger 1999, 491).

Die Ungleichheiten resultieren zum anderen aus den unterschiedlichen Regelungen der Kostenübernahme in den einzelnen Bundesländern, die bis zur Einführung des KJHG 1990 bestanden: Bundesländer und Stadtstaaten, die aufgrund ihrer internationalen Verkehrslage mit einer höheren Zahl junger Flüchtlinge konfrontiert waren/sind (z.B. Hessen, Berlin, Hamburg), versuchten bis dahin individuell die Fragen der Zuständigkeit zwischen den örtlichen Jugendämtern und den zugeordneten überörtlichen Kostenträgern zu klären. Zudem bemühten sich die betroffenen Länder schon seit den 1980er Jahren um eine Umverteilung der Lasten auf alle Bundesländer innerhalb der BRD (vgl. ebd., 492). Durch die Verabschiedung des KJHG und des darin festgelegten Erstattungssystems sollte dementsprechend ein einheitliches Finanzierungsmodell und eine gerechtere Kostenverteilung auf alle Bundesländer geschaffen werden.⁴⁴

44 Die Verteilung der Kostenzuständigkeit ist eine von zwei Alternativen in der Diskussion um den Ausgleich der finanziellen Belastungen. Die zweite Möglichkeit bestand in einer Umverteilung der Kinder und Jugendlichen auf alle Bundesländer nach einem festzulegenden Verteilungsschlüssel. Diese wurde von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter abgelehnt, da so der besonderen Bedarfslage junger Flüchtlinge nach Sicherheit und Festigung sozialer Bezüge nicht Rechnung getragen worden wäre (vgl. Finger 1999, 492).

Mit der Einführung des Gesetzes wurden die Kosten der örtlichen Jugendämter, die junge Flüchtlinge in Obhut genommen und Jugendhilfe gewährt hatten, in einem Umlageverfahren bundesweit auf überörtliche Kostenträger verteilt. Das Bundesverwaltungsamt bestimmte Landeswohlfahrtsverbände, Landschaftsverbände, aber auch Landesjugendämter als überörtlichen Kostenträger (vgl. Limbach/Winkler 1998, 35ff.).⁴⁵ Besonders die kommunal verfassten Landeswohlfahrtsverbände und Landschaftsverbände versuchten jedoch eine Übernahme durch anhaltende Gegenklagen zu umgehen (vgl. Finger 1999, 495). Um dieser Problematik zu begegnen, wurde mit einer Neuregelung des § 89d KJHG ab 1999 das Umlageverfahren beibehalten, dafür aber die Länder als überörtliche Kostenträger bestimmt. Das System aus Leistungen für junge Flüchtlinge und Kostenträgerschaft der Maßnahmen verdeutlicht Finger durch folgende Grafik:

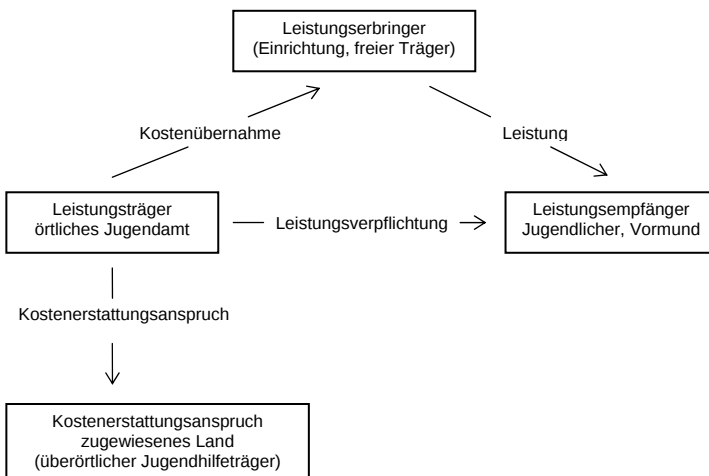


Abb. 1 Finger 1999, 495

45 § 89d (2) KJHG: „Liegt der Geburtsort des jungen Menschen oder des Leistungsberechtigten (...) nicht im Inland, so wird der zur Kostenerstattung verpflichtete überörtliche Träger der Jugendhilfe von einer Schiedsstelle bestimmt. Hierbei hat die Schiedsstelle die Einwohnerzahl und die Belastungen, die sich im vergangenen Haushaltsjahr (...) ergeben haben, zu berücksichtigen. Soweit durch Verwaltungsvereinbarungen der Länder nichts anderes bestimmt wird, werden die Aufgaben der Schiedsstelle vom Bundesverwaltungsgericht wahrgenommen.“

Die angestrebte Einigung in der Finanzierung von Jugendhilfemaßnahmen für junge Flüchtlinge bzw. Aufhebung der diesbezüglichen Konfliktlage ist durch die Neuregelung der Kostenträgerschaft nur ansatzweise erreicht worden. Die in den internationalen Abkommen (UN-KK, HMSA) definierten Normen über die Finanzierung von Hilfen für Kinder und Jugendliche spiegeln sich auf nationaler Ebene zwar durch die Verabschiedung des KJHG wider; weiterhin ungeklärte Fragen der Zuständigkeit, eine offene Verweigerungshaltung verantwortlicher Stellen und die praktische Ungleichbehandlung junger Flüchtlinge erschweren und verhindern jedoch die Umsetzung in der Praxis (vgl. ebd., 496).

4.1.2 Zum (Still-) Stand der pädagogischen Fachdiskussion

Die wohl differenzierteste Betrachtung und Beobachtung bisheriger und gegenwärtiger Standards sowie pädagogischer Ziele zur Unterbringung und Betreuung junger Flüchtlinge findet sich bei Helga Jockenhövel-Schiecke. Als Flüchtlingsreferentin des deutschen Zweigs des internationalen Sozialdienstes (ISD) thematisiert sie bereits seit Jahren die Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen innerhalb der Jugendhilfe im Kontext von Zuwanderung und der politischen Zusammenhänge. Flucht und Migration bezeichnet sie als ein Überwechseln zwischen kulturellen Beziehungsgefügen, dass seitens der Flüchtlingskinder eine besondere Lernleistung erfordert. Sie müssen, so Jockenhövel-Schiecke, unter Aufrechterhaltung der Verhaltensstandards ihres Herkunftslandes lernen, die Verhaltensstandards des deutschen Beziehungsgefüges anzuwenden. Aus dieser Lernanforderung leitet sich der Erziehungsbedarf junger Flüchtlinge ab (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 53).

Als Erziehungsziele der Betreuung nennt sie Integration, Bewahrung der Herkunftsidentität und die Förderung interkulturellen Lernens, wobei die Integrationsinhalte durch Sprachkurse, Schule und Ausbildung im Mittelpunkt des Betreuungsalltags stehen. Grundlage für die Bewahrung der Herkunftsidentität ist ihr bedeutender Anteil im Prozess der Identitätsbildung junger Flüchtlinge zwischen bisherigen und gegenwärtigen Bedeutungsbezügen; zugleich ist diese aber auch eine Notwendigkeit hinsichtlich einer möglichen Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland (vgl. ebd.). Das überwiegend multikulturelle Zusam-

menleben in den Betreuungseinrichtungen betrachtet Jockenhövel-Schiecke als Übungs- und Anwendungsfeld interkulturellen Lernens, dessen Förderung für den Umgang junger Flüchtlinge innerhalb der Einrichtungen sowie in der Begegnung mit deutschen Kindern und Jugendlichen unerlässlich ist. Aus diesen Zielen leiten sich Standards für die Einrichtungen und die Teams in der Betreuungsarbeit ab, deren Umsetzung durch die bereits dargestellten formalen, aber auch internen Hindernisse zunehmend erschwert werden (vgl. ebd., 53 f.).

Insgesamt beschreibt Jockenhövel-Schiecke Fähigkeiten und Lernziele, die sich als Rückschlüsse aus der Situationsbetrachtung erwachsener Fachkräfte und den aus ihrer Perspektive zugrunde gelegten Bedürfnisse junger Flüchtlinge ergeben. Somit werden eigene Lebensentwürfe bei aller wohlmeinenden Intention nicht als Ausgangspunkt der Betreuung, sondern nur vor dem Hintergrund pädagogischer (Erziehungs-) Maßnahmen wahrgenommen. Die so gewonnenen Empfehlungen und Standards sowie deren Umsetzung entsprechen den Ansätzen traditioneller Erziehungsvorstellungen und der von Holzkamp kritisierten einseitigen Haltung einer ‚Erziehung zu...‘ (vgl. Kapitel 1.3).

Gemessen an der Literatur der 1980er Jahre bewertet Jockenhövel-Schiecke die pädagogische Fachdiskussion um Unterbringung und pädagogische Ziele für junge Flüchtlinge und Migrantenkinder als leblos und von den Problemstellungen der Jugendhilfe unberührt (vgl. Jockenhövel-Schiecke 1998, 50); eine Tatsache, die Rolf Meinhardt bestätigt:

„Wer bei der Entwicklung inhaltlicher Konzepte zur vor- und außerschulischen Versorgung der Flüchtlingskinder Anleihen machen möchte bei Modellversuchen, die einst für die Kinder von Arbeitsmigrantinnen und -migranten entwickelt wurden, wird auf das überraschende Phänomen stoßen, dass diese vor rd. 15 Jahren ausnahmslos und ersatzlos eingestellt worden sind (...). Trotz der durchweg guten Ergebnisse und Zukunftsperspektiven, die ihnen z. T. durch wissenschaftliche Evaluation ausdrücklich bestätigt worden waren, sind diese Modellversuche Mitte der 80er Jahre eingestellt worden. Ob die Ursache des Abbruchs allein in der schlechten Finanzlage der öffentlichen Haushalte zu suchen ist (...) sei dahingestellt – sicher ist,

dass dieser Diskussionsstrang vor rund 15 Jahren abrupt durchtrennt und seither nicht wieder aufgenommen wurde. Es fehlen bei der Rezeption und Konzeption von Unterrichtsmodellen nicht nur die Diskursentwicklung von mehr als einer Jahresdekade, sondern auch Entwürfe, die der spezifischen Situation der Flüchtlingskinder – insbesondere ihrer psychischen Fragilität – Rechnung tragen.“ (Meinhardt 1997, 147f.)

Den gesamten Verlauf der pädagogischen Fachdiskussion selbst über die Alltagspraxis der Betreuung und angemessenen Hilfen für junge Flüchtlinge, sehen auch Jordan und Stork nicht unkritisch, setzte sie doch erst in den 1990er Jahren und damit völlig verspätet ein:

„Bis heute wird diese Fachdiskussion der Jugendhilfe über die sozialpädagogische Arbeit mit minderjährigen Flüchtlingen sehr verhalten und zögerlich geführt. Das Thema wurde zwar immer wieder von Flüchtlings- und Menschenrechtsorganisationen wie Pro Asyl und Terre des Hommes aufgegriffen, eine fachliche, sozialpädagogische Diskussion blieb aber bisher weitgehend aus (...).“ (Jordan/Stork 1999, 440)

Demgegenüber wird die allgemeine Situation von minderjährigen Flüchtlingen z.B. in der Interkulturellen Pädagogik innerhalb der letzten Jahre zwar vermehrt in Qualifikationsarbeiten und Artikeln durch die teilweise sehr differenzierte Darstellung einzelner Betreuungseinrichtungen thematisiert; eine weitergehende, wissenschaftliche, auch allgemeinpädagogische Auseinandersetzung mit den konkreten Anforderungen dieses Arbeitsfeldes und der dort stattfindenden Prozesse trägt jedoch deutliche Spuren des beschriebenen Diskussionsstandes – es scheint sie gegenwärtig kaum oder nur verhalten zu geben.⁴⁶ Ausnahmen dieser Stagnation bilden Veröffentlichungen von Fachkräften, Einrichtungen der konkreten Betreuung junger Flüchtlinge oder Wohlfahrtsverbänden. Die aus den eigenen Erfahrungen resultierenden Anforderungen an eine adäquate Betreuung besonders hinsichtlich psychologischer Unterstützung und integrativer Maßnahmen erscheinen sinnvoll und begründet; vor dem Hintergrund der systematischen Unterordnung pädagogischer Ansprüche unter politische Ausgrenzungssintentionen stehen einige dieser Publikationen in ihrer

46 Noch 1996 beschreibt *Gisela Apitzsch* den Umgang der Interkulturellen Pädagogik mit dieser Thematik als „blinden Fleck“. (vgl. Apitzsch 1996, 99)

einseitigen Wahrnehmung fehlender Betreuungskonzepte m. E. jedoch in der Gefahr, sich zu pädagogischen Wunschzetteln zu entwickeln. Die vorgeschlagenen Standards sind ein wertvoller Beitrag zu einer viel zu stillen Diskussion, doch fehlt oftmals der deutliche Bezug des von Jordan/Stork zitierten Grundanspruchs von Jugendhilfe (vgl. Kapitel 4), so dass die administrative Pädagogisierung politischer Probleme an dieser Stelle (wieder einmal) unreflektiert bleibt.

Gleichzeitig gilt es einzugestehen, dass zumindest im Bezug auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge weder die Unterbringung in der Jugendhilfe noch deren pädagogische Kriterien und Konzepte die wichtigsten Themen der pädagogischen Fachdiskussion oder des Arbeitsalltages darstellen, sondern jede Durchführung oder Entwicklung konkreter Maßnahmen vorerst in der Konkurrenz zur alles entscheidenden Frage des Bleiberechts zurücksteht. (Sozial-) Pädagogische Betreuung junger Flüchtlinge kann selbst nach der Klärung des Aufenthaltes nur im Hinblick auf ein kurzfristiges oder längerfristiges, jedoch immer befristetes Bleiben erfolgen. Unabhängig von unterschiedlichen Ausrichtungen und Sichtweisen im pädagogischen Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen entscheidet also die Tatsache, dass (asyl-) gesetzmäßig eine Zukunft für junge Flüchtlinge in Deutschland nicht vorgesehen ist, über den Handlungsspielraum der (Sozial-) Pädagogik. Sie ist damit vorwiegend reaktiv und wird praktisch wieder zur begrenzten Krisenintervention für Einzelfälle gedrängt.

4.2 Macht lehrt Lehren? – Lehr- und Erziehungsprozesse in der pädagogischen Betreuung junger Flüchtlinge

Durch die rechtlichen und strukturellen Bedingungen sind junge Flüchtlinge und ihre Betreuenden mit zwei parallelen, voneinander losgelösten Prozessen – der (bleibe-) rechtlichen Entscheidungen im Asylverfahren und der (sozial-) pädagogischen Maßnahmen der Jugendhilfe – konfrontiert, die von verschiedenen Instanzen beeinflusst und gelenkt werden. Die daraus resultierende Undurchsichtigkeit der Betreuungsstrukturen und die entgegengesetzten Intentionen der beteiligten Institutionen lassen die konkrete pädagogische Arbeit nicht nur für junge Flüchtlinge, sondern auch für Fachkräfte selbst unsicher und unklar erscheinen. Aus der rechtlichen, strukturellen Gesamtsitu-

ation und ihrer vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten, die den Fachkräften in den Richtlinien der Fachbehörde eröffnet werden, resultiert hier eine Betreuung, die junge Flüchtlinge weniger in ihren eigenen Bedürfnissen unterstützen soll. Aus der Zielsetzung und der Perspektive machtpolitischer Ausgrenzungsinteressen ist die Klientel eher pädagogisch dahingehend zu motivieren und zu betreuen, sich (möglichst freiwillig) in die gegebenen Ungleichheitsverhältnisse einzufügen.

Erfolgte die Betreuung der ersten Kontingentflüchtlinge noch unter – durchaus auch zu hinterfragenden – pädagogischen Zielsetzungen (vgl. Kapitel 4.1.2), werden pädagogische Ziele überhaupt als offizielle Grundlage oder Konsens der momentanen Betreuung von jungen Flüchtlingen offensichtlich nicht diskutiert. Pädagogische Ansprüche der einzelnen Einrichtungen sind demnach ‚Einzelentwürfe‘, die als Arbeitsrichtlinien auf dem jeweiligen Selbstverständnis der Einrichtungen basieren. Die als ‚Hilfen zur Erziehung‘ in den Bestimmungen des KJHG festgelegten Erziehungsplanungen und Konferenzen dienen dabei eher zur Strukturierung des Betreuungsablaufs und beinhalten keine, die spezifische Situation junger Flüchtlinge berücksichtigende pädagogische Ansprüche.

4.2.1 *Hilfen zur Erziehung – Hilfe, Erziehung!*

Erziehung und Entwicklungsförderung als Zentrum der Hilfen zu Erziehung ist auch für junge Flüchtlinge durch eine Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG („Mitwirkung, Hilfeplan“) zu organisieren und sicherzustellen. Erziehungsziele (z.B. Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit) der in diesem Rahmen unter Beteiligung des Kindes/Jugendlichen vereinbarten pädagogischen Angebote werden innerhalb des Erziehungsplans durch Zielformulierungen dokumentiert und sollen eine den Bedürfnissen und Neigungen entsprechende, individuelle Förderung des jungen Menschen gewährleisten.

Hilfen zur Erziehung beruhen als jugendhilferechtliche Definition pädagogischer Maßnahmen und Leistungen auf allgemeinen und pädagogischen Auffassungen der hiesigen Gesellschaft im Hinblick auf Kinder, Erwachsene und die Erziehungsverhältnisse. Neben den strukturellen Schwierigkeiten, die Hilfen gemäß des gesetzlichen Förderungsanspruchs aller Kinder und Jugendlichen umzusetzen, be-

stimmen hier jedoch die individuellen (Flucht-) Biografien, die Frage des unklaren Alters sowie die bisherigen Erziehungskontexte der jungen Flüchtlinge die Prozesse der pädagogischen Arbeit. Werden in der regulären Planung Möglichkeiten und Angebote gemäß der zuvor geklärten Voraussetzungen, Vorstellungen und Interessen des Kindes/Jugendlichen gesucht, erfolgt die Planung für junge Flüchtlinge in umgekehrter Reihenfolge unter Beibehaltung der genannten Termini von Planung und Zielsetzung. Die tatsächliche Umsetzung der Hilfeplanung also als Auswahl aus einem feststehenden, beschränkten Maßnahmenkatalog unter Vernachlässigung persönlicher Lebensentwürfe, Wünsche und Vorstellungen wirkt demotivierend und löst bei den Betroffenen mehrheitlich die dargestellten Reaktionen wie Absenz und verschiedene Formen des Widerstandes aus (vgl. Kapitel 3.4-3.5), die in der pädagogische Betreuung bewältigt werden müssen.

Erziehungsplanungen erscheinen nicht nur im Hinblick auf das wahre, oft höhere Alter absurd, sondern auch unpassend gegenüber der vielfach offensichtlichen Reife jüngerer Flüchtlinge. Erziehungsvorstellungen, die gerade auf den Unterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern gemäß einer Altersdefinition beruhen (vgl. Kapitel 1.2-1.5), erscheinen gegenüber dem oft höheren, ‚erwachsenem‘ Maß an Selbstständigkeit und Durchsetzungswillen entgegen dem hiesigen Verständnis von altersgemäßer Entwicklung unangebracht bzw. realitätsfern. Das ‚wirkliche Alter‘ junger Flüchtlinge bzw. die Vollendung des 16. Lebensjahres stellt für die Mehrheit der Fachkräfte entgegen der administrativen Begründung keine Grenze für den Hilfebedarf dar. Seitens betreuender Fachkräfte bestehen jedoch immer wieder Zweifel und Hemmungen, Jugendliche, die entschieden älter oder reifer erscheinen, durch Schulbesuch oder Projektteilnahme mit einem Anforderungsniveau für Minderjährige zu konfrontieren.

Aus dem Umgang mit dieser Diskrepanz, den Unsicherheiten und bisherigen Erfahrungen resultieren somit unterschiedliche Handlungs- und Umgehensweisen der Betreuenden, die im Alltag von vollständiger Fremdentcheidung durch Betreuende bis zur individuellen Selbstentscheidung der jungen Flüchtlinge variieren (vgl. Kosse 2001, 57ff.). Spätestens an dieser Stelle ist also eine kritische Auseinandersetzung mit der Umsetzbarkeit des bestehenden Jugendhilfeangebo-

tes sowie eine Reflexion des eigenen pädagogischen Erziehungsbegriffs unumgänglich.

Allgemeine Richtlinien und pädagogische Ziele der Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG sind in ihrer Durchführbarkeit, ihrer Notwendigkeit und dem Kindesanspruch durch politische und administrative Maßnahmen auf deutsche Kinder eingeschränkt. Die gegenwärtige pädagogische Betreuung junger Flüchtlinge ist so auf organisatorische Hilfen zur Bewältigung von strukturellen, systematisch geschaffenen Handlungsproblematiken ohne eine bedürfnisorientierte pädagogische Zielsetzung reduziert. Durch die Rechtslage sowie die mehrheitlich verstummte Fachdiskussion um pädagogische Ansprüche gerade in dieser Situation, geraten die realen Lernprozesse junger Flüchtlinge (vgl. Kapitel 3.5) ins pädagogische Abseits.

Unter den herrschenden Bedingungen sollen sie von dort aus mehrheitlich nur als isolierte Schritte und Problemlagen ‚auf Zuruf‘ und damit im Sinne staatlicher Ausgrenzungsintentionen bewältigt werden. Selbst ähnliche oder gleiche Probleme junger Flüchtlinge werden durch die inhärente Unberechenbarkeit der rechtlichen und politischen Strukturen zu unzähligen Einzelfällen, für die fortwährend neue Lösungen gefunden werden müssen. Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Anforderungen des Arbeitsfeldes gerade in der Alltagspraxis, aber auch in (Fach-) Organisationen und Interessensgemeinschaften, wird damit durch fehlende Zeit und mangelnde Ressourcen von einer Notwendigkeit zur Sonderaufgabe degradiert.

4.2.2 Pädagogische Alltagsprozesse

Die Fluchterlebnisse junger Flüchtlinge, das Zurechtfinden in der neuen Umgebung sowie die Auseinandersetzung mit den herrschenden Ungleichheitsverhältnissen und den strukturellen Beschränkungen und Unsicherheiten sind die eigentlichen Themen und Probleme der Betreuung. Die Möglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte begrenzen sich im Alltag jedoch nicht nur durch strukturelle Schwierigkeiten. Sie können nur in dem Maß umgesetzt werden, in dem die jungen Flüchtlinge Interesse und Kooperationsbereitschaft signalisieren. Aufgrund eigener Lebensvorstellungen, familiären Verpflichtungen oder Schulden gegenüber Schleppern und Fluchthelfern konzentriert sich die Interessenslage vieler Flüchtlinge oft weniger auf die

Angebote der Jugendhilfe als auf Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten. Zusätzlich zu dem oft nicht erkennbaren inhaltlichen Nutzen der zur Verfügung stehenden Maßnahmen des Jugendamtes blockiert der Prozess der bleiberechtlichen Entscheidungen die Möglichkeiten der Fachkräfte, überhaupt Interesse an pädagogischen Angeboten der Betreuung zu wecken.

Die Hoffnung vieler junger Flüchtlinge, durch Integrationsbereitschaft, Präsenz und Engagement die eigene aufenthaltsrechtliche Situation zu verbessern und beeinflussen zu können, also auch unpassende Angebote im Hinblick auf ein weiteres Ziel als dem Abschluss der Maßnahme anzunehmen, erweist sich als nutzlos, da das Asylverfahren zwar parallel zur Betreuung, jedoch unbeeinflusst von deren Ergebnissen verläuft. Pieper fasst die Konsequenzen zusammen, die viele junge Flüchtlinge aus ihrer Situation ziehen:

„Komm Alter, ich bin nur hier für ein paar Monate, was willst Du, dass ich hier zur Schule gehe? Ich will Kohle verdienen und das ist ja schön, dass Du da als Sozialarbeiter so hehre Sachen sagst, aber Du kannst mir nicht unterschreiben, dass ich die nächsten zehn Jahre hier bin.“ (Interview Pieper 09/2004, 146)

Somit wächst der Anreiz illegaler Aktivitäten zusätzlich, da hinsichtlich der tatsächlichen Perspektiven den betreuenden Fachkräften einleuchtende Argumente für einen Schulbesuch und z.B. gegen Schwarzarbeit fehlen.

Für weitere Spannungen im Betreuungsalltag sorgen das Alter der Flüchtlinge sowie die unterschiedlichen Ansichten zum Betreuungsbedarf. Während Betreuende das Alter bei offensichtlichem Unterstützungsbedarf nicht weiter thematisieren und sich für die Jugendlichen innerhalb der engen Möglichkeiten engagieren, spielt die Altersfrage besonders in der Selbstwahrnehmung für viele Flüchtlinge weiterhin eine Rolle (vgl. Limbach/Winkler 1998, 46 ff.). Die offizielle Anerkennung als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge bedeutet hinsichtlich der Unterstützung im Asylverfahren und den materiellen Sicherheiten durch die Leistungen der Jugendhilfe (Unterkunft, Verpflegung, Taschengeld) klare Vorteile. Gleichzeitig orientiert sich das Anforderungsniveau der Maßnahmen aber auch an der Altersgrenze des 16. Lebensjahres und bedeutet mit Schulbesuch und Projekten die

Abgabe der vielleicht im Herkunftsland bereits bestandenen Verantwortung für den eigenen Lebensunterhaltes.

In ihrer Selbstwahrnehmung als ‚erwachsene‘ selbständige Menschen stehen viele junge Flüchtlinge damit in einem inneren Interessenskonflikt, bei dem sie zwischen asylrechtlichen Vorteilen, evt. vorhandenem Hilfebedarf und dem Wunsch nach Eigenständigkeit bzw. Akzeptanz als erwachsene und damit ‚vollwertige‘, ‚gleichberechtigte‘ Menschen abwägen müssen. Die Begegnungen zwischen Fachkräften und Flüchtlingen sind dadurch von unbeständigen Haltungen und wechselnden Motivation hinsichtlich der Betreuungsangebote und Bemühungen gekennzeichnet, die von den Fachkräften aufgefangen werden müssen.

Innerhalb der Einrichtungen sind pädagogische Fachkräfte oft Ansprechpartner für innere Konflikte und Notlagen, die sich aus der gegenwärtigen Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge ergeben. Angesichts der strukturellen Verhältnisse, mangelnder Alternativen sowie ihrer Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit dem Jugendamt befinden sie sich in einem Betreuungsnotstand, in dem sie die jeweiligen Auseinandersetzungen in den verschiedenen Prozessen begleiten müssen, ohne den jungen Flüchtlingen wirkliche Alternativen aufzeigen zu können. Ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft und deren Institutionen erfordert zudem eine permanente Verteidigung ihrer eigenen Glaubwürdigkeit gegenüber den entgegengebrachten Problemen und dem Vertrauen der jungen Flüchtlinge.

5 Machtinteressen vs. Berufsauftrag?

Die bisher dargestellten rechtlichen und fachlichen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit mit jungen Flüchtlingen beschreiben also den Handlungs- und Möglichkeitsraum, in dem (Sozial-) PädagogInnen, aber auch Mitarbeitende der zuständigen Behörden vor der Aufgabe stehen, eine adäquate Betreuung für eine komplexe Zielgruppe unter nicht minder schwierigen Bedingungen zu leisten. ‚Adäquat‘ bedeutet dabei vorrangig eine politisch verhandelbare Definition und Ermessensentscheidung.

Fachkräften [(Sozial-) PädagogInnen, (Amts-) Vormündern, Verwaltungsfachkräften, JuristInnen u.a.] präsentiert sich somit eine systematische, geschaffene Undurchschaubarkeit, die als Rahmenbedingungen der Arbeit die Handlungskompetenzen der Einzelnen nicht nur abgrenzen, sondern diese auch deutlich einzuschränken versuchen. Professionelles Handeln wirft infolgedessen vielfach eine Auseinandersetzung mit der eigenen Position gegenüber diesen Grenzen und den Begrenzenden des Möglichkeitsraumes auf.

Gesetze und Vorschriften sind für alle Beteiligten gleichermaßen Rahmenbedingungen als auch Handlungsgrenzen, die gemäß der politischen/strukturellen oder karitativen Intention der jeweiligen Betreuungsinstanz realisiert werden. Aus der tatsächlichen Umsetzung sowie der Ausnutzung von Ermessensräumen ist gleichzeitig eine Abhängigkeit zwischen der jeweiligen Positionierung und den unterschiedlichen personalen Voraussetzungen im Möglichkeitsraum erkennbar. Für Beamte und Verwaltungsfachkräfte bestimmt der Auftrag ihrer Institution das Handlungsfeld, das sich nicht nur deutlich von dem pädagogisch Betreuenden unterscheidet (vgl. Kapitel 4), sondern in dem sie als Beamte in einem besonderen Dienst- und damit Loyalitätsverhältnis zum Staat stehen. Pädagogische Fachkräfte befinden sich demgegenüber als mögliche Kooperationspartner für junge Flüchtlinge und erste Ansprechpartner in ihren Lernprozessen in einer anderen Position (vgl. Kapitel 3.5).

Beide Gruppen sind als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Institutionen/Einrichtungen direkt in die undurchsichtigen Ungleichheitsverhältnisse involviert. Gerade für pädagogische Fachkräfte erwachsen damit jedoch Schwierigkeiten, die aus der Unvereinbarkeit dieser Position mit einem Berufsanspruch resultieren, der Kooperation, Unterstützung und Parteinahme einschließt.

5.1 Beamte und Verwaltungsfachkräfte

„Ein Vormund, der seine Aufgaben auf die gesetzliche Vertretung und diese auf die ‚Unterschriftsvormundschaft‘ beschränkt, dokumentiert eigentlich nur seine eigene Überflüssigkeit. Solche Vormundschaften sind ein Fremdkörper in einem modernen, leistungsorientierten Jugendhilfesystem und haben jede Innovationsfähigkeit verloren; diese defensive Haltung von Vormundschaften ist unangebracht und destruktiv.“ (Samadardzic/Kostka 1992 in Rooß/Schröer 1996a,8)

Vielfach kritisiert finden sich so beschriebene Vormundschaften dennoch als allgemeiner Standard der jugendamtlichen Betreuung junger Flüchtlinge, der sich durchaus glaubhaft mit zu hohen Fallzahlen bei geringem Personalschlüssel begründen lässt. In erster Linie verweist er jedoch auf ein tiefer liegendes Problem der Institution bzw. der Jugendämter. Der Widerspruch zwischen politisch propagiertem Kindeswohl bei gleichzeitiger Ausgrenzung bestimmter Kinder und Jugendlicher spitzt sich für Beamte und Verwaltungsfachkräfte im Arbeitsalltag in einem ‚Dienst nach Vorschrift I‘ (staatliche Interessensvertretung/Abwehr von Flüchtlingen) und einem ‚Dienst nach Vorschrift II‘ (Interessensvertretung von jungen Flüchtlingen/Wohl des Kindes) zu. Die nahezu reibungslose Funktionsfähigkeit des politisch geschaffenen Ausgrenzungsapparates gegenüber der mangelhaften Vertretung junger Flüchtlinge bestätigt nicht nur die institutionelle Gewichtung der Interessen, sondern lässt zwangsläufig bestimmte Rückschlüsse auch auf die individuelle Positionierung der Beteiligten in diesen Verhältnissen zu. Der eigene Standpunkt spiegelt sich im jeweiligen (Des-) Interesse bei unklaren Fällen und möglichen Ermessensentscheidungen wider:

„Leute wie Bahr und Wittke (Vormünder des Jugendamtes) haben sich ja hin und wieder wirklich über ihren Schatten hinweg

bewegt, das hing aber wirklich vom Engagement einzelner Vormünder ab.“ (Interview Pieper 09/2004, 138)

Gerade für Beamte sind persönliche und politische Überzeugungen durch ihr statusbedingtes Loyalitätsverhältnis gegenüber dem Staat deutlich von ihrer Arbeit zu trennen, doch stehen sie weiter als Menschen mit ihren jeweiligen Überzeugungen in dieser Arbeit, die vielfach ein Handeln bzw. Handlungskonsequenzen wider ethischen und moralischen Vorstellungen der eigenen Person oder Gesellschaft bedeutet.

Der Zusammenhang zwischen wahrnehmbarer Anpassung unter Vernachlässigung ethischer Grundsätze und das daraus resultierende Funktionieren bestehender Macht- und Ausgrenzungsverhältnisse weist deutliche Parallelen zur Haltung und Situation von Lehrenden in den von Holzkamp dargestellten institutionellen und administrativen Machtstrukturen auf (vgl. Kapitel 1.5). Lehrende sind mit einem institutionellen Rahmen konfrontiert, der den eigentlichen Vermittlungsauftrag steuert und expansives Lernen sowie ein an Lernbedürfnissen orientiertes Lehren zu verhindern sucht. Beide Gruppen, also Lehrende und Vormünder, unterstützen bzw. reproduzieren mit einer überwiegend defensiven Haltung gegenüber den Widersprüchen ihrer Möglichkeitsräume die jeweiligen Erziehungs- oder Ausgrenzungsverhältnisse. Darin entsprechen sie den Interessen der bestehenden (staatlichen) Machtinstanzen, die eine Kooperation zwischen den Beteiligten (junge Flüchtlinge und Beamte; Lernende und Lehrende) oder ein Verlassen bisheriger Rollen und Positionen in diesem Gefüge zu verhindern suchen. Ein kurzzeitiges Durchbrechen dieser Verhältnisse und die damit einhergehende Überwindung von Handlungsgrenzen bleibt in beiden Kontexten als ‚Augenblick der Menschlichkeit‘ in Erinnerung. Für junge Flüchtlinge und Lernende werden Lehrende und Beamte darin als persönlich interessierte Menschen zu glaubwürdigen Kooperationspartnern im gemeinsamen Versuch der Selbstbestimmung.

Es bleibt die über die vorliegende Arbeit hinausgehende Frage der subjektiven Begründung der jeweiligen Haltung in den dargestellten Strukturen und Widersprüchen, besonders aber auch die Betrachtung der Relevanz, die der Voraussetzung von Beamten als Beschäftigte in

einem staatlichen Loyalitätsverhältnis bei der individuellen Positionierung im dargestellten Möglichkeitsraum zukommt.

5.2 Pädagogische Fachkräfte

(Sozial-) Pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen stellt, verglichen mit anderen Arbeitsfeldern, durch ihre Zielgruppe und die strukturellen Bedingungen extrem hohe und vielschichtige Anforderungen an die Fachkräfte (vgl. Merchel 1999, 486). Professionelles pädagogisches Handeln als grundsätzlich kommunikatives Handeln, dessen Mittelpunkt das ‚Fallverstehen‘ darstellt, bedeutet in allen Arbeitsfeldern, besonders aber in der Betreuung junger Flüchtlinge, ein Handeln in Ungewissheit. Situationen, Begegnungen und Konfrontationen sind mehrheitlich nicht eindeutig oder in einem technologischen Verständnis interpretierbar, so dass Fachkräfte dementsprechend gefordert sind, diese Ungewissheit durch Kommunikation mit den Betroffenen und anderen Fachkräften zu strukturieren und durch neues Wissen zu bewältigen (vgl. ebd., 488). Joachim Merchel bezeichnet dies als dialogische Praxis, die in die Verständigung zwischen Betreuten und Betreuenden auch weitere Fachkräfte aus dem eigenen Team, Institutionen und angrenzenden Arbeitsfeldern einbezieht (vgl. ebd.).

Innerhalb der so beschriebenen Organisationskontexte der Betreuung und den realen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen vollzieht sich das (sozial-) pädagogische Handeln im Einsatz der eigenen Person mit ihren individuellen Voraussetzungen und Ansichten. Mit dieser personengebundenen Haltung, dem Umgang mit gesellschaftlichen Normen und ethischen Vorstellungen sowie dem tradierten Berufsethos des Helfens von (Sozial-) PädagogInnen und Sozialarbeit befinden sich Fachkräfte in einer immanenten Wertgebundenheit ihres professionellen Handelns.

Diese Haltungen gilt es in der täglichen Arbeit zu reflektieren und zu überprüfen, da sie als Wertebezug eine unabdingbare Grundlage sozialarbeiterischen Handelns bedeuten (vgl. ebd., 489). In der Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge sind sie ständigen Konflikten ausgesetzt, die sich ergeben:

- a) aus Unvereinbarkeiten zwischen rechtsstaatlichem Auftrag und einem menschenrechtsorientiertem Berufsanspruch,

- b) zwischen pädagogischen Intentionen der Betreuung und den (Lebens-) Vorstellungen junger Flüchtlinge,
- c) in der individuellen Auseinandersetzungen mit den persönlichen und pädagogischen Handlungsgrenzen innerhalb der rechtlich-strukturellen Rahmenbedingungen für junge Flüchtlinge.

5.2.1 *Grundlagen und Möglichkeiten professioneller Handlungsfähigkeit*

Lösungen und Ursachen der bisher dargestellten Problemlagen der pädagogischen Betreuung junger Flüchtlinge liegen deutlich außerhalb der (sozial-) pädagogischen Arbeit auf politischer Ebene. Die Verantwortung dafür wird jedoch ignoriert und die Bewältigung den Problemlösungsstrategien der pädagogischen Fachkräfte zugeschoben bzw. werden diese dazu verpflichtet. Als Menschen und professionell Handelnde sind Fachkräfte zu einer Bewusstmachung der ausgrenzenden Strukturen sowie einer eigenen Positionierung zu den gegebenen Bedingungen herausgefordert, wollen sie weiter auf fachlicher und menschlicher Ebene handlungsfähig und glaubwürdig bleiben. Dafür ist der persönliche Selbstanspruch unabdingbar, mit dem die eigene allgemeine (ethische) Verantwortung und Einstellung als Mensch sowie als Fachkraft innerhalb der Arbeit geklärt und vor sich selbst gerechtfertigt werden müssen. Nach Brumlik ist dies die Voraussetzung, um Selbstverständnis und Vorstellungen von Beruflichkeit innerhalb der gegenwärtigen Bedingungen kritisch zu betrachten und die Frage nach der eigenen Position gegenüber diesen und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten der eigenen Arbeit zu stellen (vgl. Brumlik 1999, 516).

In Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer offensiven Jugendhilfe (vgl. Kapitel 4, Zitat Jordan/Stork) beinhaltet der Berufsanspruch pädagogischer Fachkräfte eine Gesamtverantwortung innerhalb der Förderung und Unterstützung, in der Bedürfnisse nicht nur erfüllt, sondern auch in einer Anwaltsfunktion als Ansprüche gegenüber anderen Interessen vertreten und eingefordert werden sollen. Daraus folgt für Handelnde in allen Feldern Sozialer Arbeit auf politischer Ebene und im konkreten Alltag, Alternativen und Vorschläge zu begrenzten und begrenzenden Vorgaben zu erarbeiten und für ihre Durchsetzung einzutreten (vgl. ebd.).

In der Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlingen bedeutet ein derartiger Berufsanspruch die Überschreitung des förmlichen Dienstauftrages, wie er durch rechtliche und politische Grenzen intendiert und vorgegeben ist. Eine Umsetzung in den Alltagssituationen und Konflikten der Betreuung gestaltet sich zweifellos schwierig, da sie einerseits durch die strukturellen Arbeitsbedingungen, andererseits durch den damit einhergehenden Frust, die Resignation, Wut und Hilflosigkeit der Fachkräfte erschwert wird. Diese Reaktionen, eigene Werthaltungen und beruflicher Selbstanspruch gehören zu den personalen Voraussetzungen (in diesem Kontext besonders bedeutsam der Umgang mit Fremd- und Selbstbestimmung sowie bisherige Realisierungen/Nicht-Realisierungen von Handlungsmöglichkeiten), die zusammen mit den allgemeinen formations- und lagespezifischen Merkmalen innerhalb der Gesellschaft (Gruppenzugehörigkeit, soziale Klasse, Nationalität usw.) jenes Feld der Behinderungen und Möglichkeiten ergeben, das nach Holzkamp den subjektiven Möglichkeitsraum des jeweiligen Menschen im Verhältnis zur Gesellschaft darstellt (vgl. Kapitel 2). Gesellschaftliche oder politische Bedeutungen wie z.B. Rechtskonstruktionen oder institutionelle Absichten sind demnach Bedingungen, zu deren Möglichkeiten und Begrenzungen sich Menschen (auch als Fachkräfte) verhalten und positionieren können. Daraus folgende Entscheidungen und Handlungen sind immer subjektiv gewonnene Haltungen aus den sich individuell darstellenden persönlichen Möglichkeiten:

„Mein mir jeweils aktuell vorliegender Möglichkeitsraum ist sowohl in seiner Dimension wie in seiner Reichweite, obwohl durch gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge bestimmt, dennoch ein individueller, nur von meinem konkreten subjektiven Standort innerhalb der gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen ausmachbarer Handlungsspielraum.“ (Holzkamp 1983, 370)

Was bedeutet es aber für eine ethische Orientierung, einen Berufsanspruch oder daraus folgende Betreuungsansätze und Handlungs begründungen, wenn ihnen in der (sozialen) Wirklichkeit kaum erkennbare Handlungsmöglichkeiten zukommen? Wie weit reicht die individuelle Kraft innerhalb von Rahmenbedingungen und Perspektiven, die insgesamt menschlich demotivierend sind und fachlich derart eingren-

zend, dass pädagogische Maßnahmen in der Relation zur drohenden Abschiebung bis zur Bedeutungslosigkeit reduziert werden?

Die bestehende Situation junger Flüchtlinge sowie die Eingrenzung der (pädagogischen) Betreuung widersprechen sowohl allgemeinen ethischen Grundsätzen als auch dem Berufsanspruch (sozial-) pädagogischer Fachkräfte. Innerhalb der gegenwärtigen Strukturen ist die Umsetzung von Berufsanspruch und ethischen Werthaltungen mit den zugestandenen Möglichkeiten nicht realisierbar, so dass eine Auseinandersetzung mit den ausgrenzenden Strukturen und den machtbestimmenden Instanzen unumgänglich ist. Das Ergebnis dieser Konfrontation bedingt die Ausrichtung des professionellen Handelns, für das sich mit Anpassung und Auflehnung zwei mögliche subjektiv begründete Handlungsalternativen ergeben. Für (sozial-) pädagogisch Betreuende bedeutet dies, entweder gemäß der Gesamtverantwortung ihrer Arbeit zu handeln, die eine aktive Mitbestimmung und Veränderung bestehender Strukturen beinhaltet – oder dem förmlichen Dienstauftrag zu genügen, der auch und gerade in der Ausnutzung aller vorhandenen Möglichkeiten die Hinnahme der damit verbundenen Ausgrenzungsunterstützung der eigenen Arbeit bedeutet.

Keine der beiden Handlungsalternativen ist im Alltag als ‚Reinform‘ umsetzbar, sondern bedeutet eine Handlungsorientierung, bei der entweder Anpassung oder Widerstand als Grundtendenz überwiegt.

5.2.2 *Anpassung und Defensive – zur Destruktion eines Berufsanspruchs*

Von einer Anpassungshaltung in der pädagogischen Arbeit mit jungen Flüchtlingen muss m. E. immer dann gesprochen werden, wenn Betreuung unter einem singulären Fokus auf die bestmögliche Nutzung aller zur Verfügung stehenden Mittel und Angebote zu Gunsten der jungen Flüchtlinge unter Vernachlässigung der oben genannten Gesamtverantwortung der Arbeit und/oder ohne eine Bewusstmachung der Auswirkungen dieser Ausrichtung verläuft. Eine solche Haltung, von staatlicher Seite bereits intendiert, kann sich ebenso als antizipierte Handlungsorientierung in der Auseinandersetzung mit den strukturellen Problemlagen der pädagogischen Betreuung ergeben. Die dem zu Grunde liegende Prämisse ‚das Beste aus der Situation zu machen‘, verweist zum einen auf eine Wahrnehmung der eigenen

(zeitlichen und personalen) Ressourcen als zu geringes Handlungspotential gegenüber der Dominanz struktureller Bedingungen. Eine Auflehnung gegen die herrschenden (Arbeits-) Bedingungen erscheint aus dieser Position wirkungslos und impliziert unter Umständen negative Konsequenzen für die bestehenden Freiheiten, so dass sich hinsichtlich der eigenen Handlungsfähigkeit und damit im Interesse der jungen Flüchtlinge eine angepasste, defensive Handlungsorientierung begründet.

Andererseits fordert die alltägliche Begleitung alle verfügbaren Kräfte, so dass sich die notwendig erscheinende Konzentration auf diese ‚Situationsbetreuung‘ als Rückzug auf eine damit definierte ‚Kernaufgabe‘ beschreiben lässt. Erfolgreiche Anträge auf Schulbesuch oder Projektteilnahme, Erziehungskonferenzen, gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den jungen Flüchtlingen sind dabei nicht nur greifbare Ergebnisse, sondern gleichzeitig Bestätigung für Betreuende in ihrer Arbeit.

Innerhalb dieser Haltung werden Bedürfnisse und Vorstellungen junger Flüchtlinge potentiell zum bloßen Auslöser verschiedener pädagogischer Maßnahmen mit der Intention, die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll zu nutzen – fraglich jedoch, worin und für wen Sinn und Nutzen bestehen. Daraus ergibt sich trotz aller Kämpfe um Leistungen und Angebote der bestehenden (Jugendhilfe-) Strukturen zu Gunsten der jungen Flüchtlinge eine defensive Haltung bzw. ein Sich-Fügen in die bestehenden Verhältnisse, wodurch sich immer wieder die kurzfristige Verbesserung einer konkreten Situation ermöglichen lässt. Langfristig bedeutet diese Orientierung unter Vernachlässigung der Gesamtverantwortung jedoch die Einschränkung der professionellen Handlungsmöglichkeiten, da die bestehenden Ausgrenzungsstrukturen keinesfalls verändert, sondern erhalten und reproduziert werden. Widerstand oder Einspruch werden damit nicht grundsätzlich ausgeschlossen, erfolgen aus dieser Haltung heraus jedoch vorwiegend situationsgebunden und nicht als tatsächliche Veränderungsbemühung der bestehenden Gesamtstrukturen.

Ungeachtet aller allgemein verständlichen sowie nur subjektiv nachvollziehbaren Begründungen und wohlmeinenden Intentionen widerspricht eine solche Handlungsorientierung den Grundlagen der Jugendhilfe und dem damit korrespondierenden Berufsanspruch (sozial-)

pädagogischer Fachkräfte. Betreuung kann so nur unter Verletzung bzw. Verzicht dieser Berufsansprüche und den eigenen Werthaltungen erfolgen. In der Vereinzelung der Arbeit, die mit der Vernachlässigung der beruflichen Gesamtverantwortung einhergeht, verabschiedet sich pädagogische Betreuung potentiell aus dem aktuellen politischen und gesellschaftlichen Geschehen und steht damit in der Gefahr, neuen Herausforderungen in immer eingeschränkteren strukturellen und fachlichen Möglichkeiten begegnen zu können.

Die oben genannten Konflikte, die in der täglichen Arbeit zur Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Ansichten gegenüber den bestehenden Strukturen herausfordern (vgl. Kapitel 5.2), werden in der dargestellten defensiven Handlungsalternative nur unvollständig bearbeitet. Die eigentliche Widerspruchproblematik der pädagogischen Betreuung junger Flüchtlinge, die sich aus den strukturellen Bedingungen als Grundlage für eben jene Konflikte ergibt, wird dabei auf eine situationale Handlungsproblematik im Sinne der staatlichen Betreuungsvorstellungen reduziert. Der Berufsalltag kennzeichnet sich dementsprechend vielfach durch Unzufriedenheit aufgrund systematisch geschaffener Problemlagen und als Folge der ungelösten Konflikte und einer wahrgenommenen Ausweglosigkeit ebenfalls durch Resignation, Ratlosigkeit und Frustration.

Während diese Konsequenzen zögerlich, aber zunehmend Beachtung innerhalb der Jugendhilfe und ihrer Fachdiskussion finden (vgl. Kapitel 4.2.1), werden sie demgegenüber nur vereinzelt nach außen getragen und öffentlich thematisiert. Auf gesellschaftlicher und politischer Ebene sind die Problemlagen der (sozial-) pädagogischen Betreuung und dementsprechend auch die Situation junger Flüchtlinge damit weiterhin nicht vertreten.

5.2.3 WOG e.V.: „Erziehung zur Einmischung“ – Möglichkeiten einer professionellen Positionierung

(Sozial-) Pädagogisches Handeln gemäß der bestehenden Gesamtverantwortung lässt sich weder durch eine defensive Reduzierung des eigenen Berufsanspruchs realisieren, noch mit dem vollständigen Boykott der Jugendämter und ihrer Angebote als ebenfalls möglicher Handlungsalternative durchsetzen. Erscheint die letztgenannte Alternative gegenüber der ersten zwar offensiver und radikaler, bedeutet

sie ohne gleichzeitige Veränderungsbemühungen der bestehenden Verhältnisse ebenfalls einen Rückzug aus der Verantwortung und damit eine weitere Form defensiven Handelns. Demgegenüber berufen sich die Mitarbeitenden des WOG e.V. als freiem Träger der Jugendhilfe hinsichtlich ihres (sozial-) pädagogischen Selbstverständnisses auf einen Handlungsgrundsatz, der im Widerspruch zu den verschiedenen Formen defensiver Betreuung junger Flüchtlinge steht:

„Mit unserer Arbeit bei WOG e.V. wollen wir durch eine engagierte Jugendhilfe ausgrenzende Strukturen verändern. Wir erkennen die unterschiedlichen Sozialisationshintergründe aller Kinder an und unterstützen sie darin, diese als Chance zu nutzen. Unsere pädagogische Arbeit ist partizipativ und ressourcenorientiert. Sie sensibilisiert für die Wahrnehmung gesellschaftlicher Zusammenhänge und erzieht zur Einmischung und Mitgestaltung des sozialen Umfelds.“ (WOG e.V. 2003, o. S.)

Die defensive Handlungsmaxime, das Beste aus der Situation zu machen, wird hier durch den expansiven Versuch, eine bessere Situation zu schaffen, korrigiert. Die Wahrnehmung subjektiver Möglichkeitsräume erfolgt als Erkenntnis vorhandener Chancen und Potentiale, durch die Fachkräfte/Menschen aktiv gegen machtbestimmte Grenzen der beruflichen und subjektiven Handlungsfähigkeit vorgehen können. Die Begrenztheit der eigenen, unmittelbaren Kraft wird dabei zum Ausgangspunkt von Kooperationsbemühungen, die sich aus der Organisationsstruktur als Verein ergeben:

„(...) indem Kolleginnen und Kollegen sich hier einfach Organisationen zu Nutze gemacht haben, die sich gegründet haben, um für die politischen und die gesellschaftlichen Rechte von Asylbewerbern zu kämpfen wie der Hamburger Arbeitskreis Asyl. Oder dass wir bei der Gründung des Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge mitgemacht haben. Dass wir entweder versucht haben, relativ deutlich politisch Position zu beziehen oder auch so ein bisschen Lobbyarbeit zu machen, um die Situation der Jugendlichen zu verbessern. Oder dass wir unsere Verbände wie den DPWV oder andere christliche Träger wie das Diakonische Werk genutzt.“ (Interview Pieper 09/2004, 142f.)

Entgegen der Gebundenheit von Beamten (vgl. Kapitel 5.1) können unabhängige Fachkräfte durch ihre Arbeit auf gesellschaftlicher, be-

sonders aber auf politischer Ebene durch Bündnisse, Gruppen oder in Parteien die administrative und institutionelle Verantwortung für die bestehenden Missverhältnisse skandalisieren und durch kontinuierliche Präsenz einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen. Da in ihrem Rahmen weder ein staatliches Direktionsrecht noch eine institutionelle Abhängigkeit wie für oben genannte Berufsgruppe besteht, entfallen für Vereine und Mitarbeitende jene Grenzen der Meinungsfreiheit, die sich aus einem Loyalitätsverhältnis und institutioneller Abhängigkeit ergeben.

Aus diesem Umstand auf eine vollständige Unabhängigkeit freier (Jugendhilfe-) Träger zu schließen wäre jedoch verfehlt, steht der augenscheinlichen Freiheit doch die reale finanzielle Abhängigkeit der Einrichtungen und ihrer Arbeit von staatlichen Leistungen gegenüber. Die Positionierung gegenüber den herrschenden Bedingungen ist damit immer auch eine Gradwanderung hinsichtlich der Deutlichkeit und Form der vorgetragenen Kritik. Möglichkeiten der öffentlichen Intervention, des Protests und der Skandalisierung untragbarer Verhältnisse werden dadurch nicht selten wieder eingeschränkt.

Grundsätzlich stellt sich mit diesem ‚freien‘ Status, aber auch mit den individuellen Handlungsmöglichkeiten institutionell unabhängiger Fachkräfte die Frage nach der Gewichtung ethischer Orientierungen und bestehender Rechtsbestimmungen innerhalb der Arbeit. „Wächst die Liebe da, wo der Staat abnimmt?“ (Brumlik 1999, 517) fragt Brumlik in diesem Kontext und verweist auf die extraprofessionelle Auseinandersetzung, inwieweit und ob pädagogische Fachkräfte überhaupt bestehende, demokratisch gesetzte Rechte vernachlässigen dürfen, wenn sich diese zu Ungunsten junger Flüchtlinge auswirken (vgl. Brumlik 1999, 523).⁴⁷ Dabei steht m. E. jedoch weniger die Frage nach einem Dürfen im Vordergrund, sondern in erster Linie die Tatsache, dass eine wirkliche Umsetzung (sozial-) pädagogischer Gesamtverantwortung vor dem bestehenden gesetzlichen Hintergrund theoretisch scheinbar nur als Rechtsbruch erfolgen kann. Die reale Überschreitung rechtlicher Grenzen erfolgt somit auch immer dort, wo

⁴⁷ Eine Antwort auf die zuvor gestellte Frage bleibt Brumlik hier schuldig; vielmehr dient sie der Beschreibung des Spannungsfeldes professionellen Handelns und wird zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zum Verhältnis zwischen ethischem Wissen und Professionalität (vgl. ebd. 517).

Fachkräfte diesen Berufsanspruch und übereinstimmende eigene Haltungen über ausgrenzende Rechtskonstruktionen stellen und trotz möglicher Sanktionen und Konsequenzen eine subjektive Funktionalität in ihrem objektiv rechtswidrigen Handeln erkennen.

Das Selbstverständnis und die daraus resultierenden Handlungskonsequenzen des WOG e.V. im Raum zwischen Rechtslage und Selbstanspruch verdeutlicht Pieper folgendermaßen:

„Was mir ja auch noch mal sehr wichtig ist, (...) wir haben ja auch ganz viel Illegalenhilfe⁴⁸ gemacht, die dringend notwendig war, weil jeder unserer Jugendlichen belastet war durch die Existenz von illegalen Freunden und Verwandten. Der Träger hat so etwas wie eine Infrastruktur zu Verfügung gestellt für Probleme, die es auch in dieser Stadt gibt. Dafür haben wir Spendengelder oder EU-Mittel akquiriert. Das ist mir noch mal wichtig, das hat viel mit unserem Selbstverständnis zu tun.“ (Interview Pieper 09/04, 146)

Als deutliche Abgrenzung zu den strukturellen, administrativen Betreuungskontexten muss dieses Selbstverständnis sowie der oben zitierte Handlungsgrundsatz aktiver Veränderungsbemühungen durch die eigene Arbeit gegenüber den betroffenen jungen Flüchtlingen im Betreuungsalltag vertreten werden. In Gesprächsbereitschaft, im Hinterfragen eigener (Erziehungs-) Vorstellungen und persönlichem Engagement sieht Pieper geeignete Möglichkeiten einer Anerkennung junger Flüchtlinge als gleichberechtigte Menschen mit ihrer individuellen Persönlichkeit (vgl. Interview Pieper 03/2004, 135). Eine so geschaffene und gelebte Vertrauensgrundlage ermöglicht nicht nur eine offene Annäherung; erst auf dieser Basis können sich gegenseitige Verstehensprozesse hinsichtlich der jeweiligen Handlungen, Grenzen und Möglichkeiten von Flüchtlingen und Fachkräften im gemeinsamen und individuellen Möglichkeitsraum entwickeln.

Gegenüber dem subjektwissenschaftlichen Verständnis von Erziehung ergeben sich jedoch auch innerhalb dieses Handlungsgrundsatz-

48 Unterstützung junger Flüchtlinge, die ohne Papiere und rechtlichen Aufenthaltsstatus und von keiner Behörden erfasst in Deutschland leben. Als Bezeichnung für diese Gruppe setzen sich zunehmend die Bezeichnungen als Undokumentierte (aus dem Französischen *sans papiers*) oder Illegalisierte (vgl. Kapitel 3.1) durch.

zes Widersprüche. Stichworte wie Ressourcenorientierung und Anerkennung verweisen deutlich auf die Intention, Lernprozesse aus der Perspektive junger Flüchtlinge zu thematisieren und zu gestalten. Inwieweit gilt diese Perspektive jedoch für eine „Erziehung zur Einmischung und Mitgestaltung“? (siehe oben) Inwieweit liegt hier eine besonders gut gemeinte Form fremdbestimmter ‚Erziehung zu‘ vor? (Und wenn ja, wäre dies nicht nur allzu verständlich?)

‚Erziehung zu‘ erfolgt grundsätzlich zielgerichtet. In diesem Kontext bedeutet Erziehung eine Entwicklungsunterstützung: „dass sie keine Duckmäuser sind, sondern aufrechte, klare Menschen, die auch für ihre Rechte kämpfen (...)“ (vgl. Interview Pieper 09/04, 141). Ein dahingehendes Kooperationsangebot für die jungen Flüchtlinge soll durch den professionellen Selbstanspruch aktiver Einmischung und Veränderungsbemühungen des Vereins aufgebaut werden. ‚Wirkliches Lernen‘ junger Flüchtlinge (vgl. Kapitel 3.5) und die Gesamtverantwortung pädagogischer Fachkräfte beinhalten mit dem jeweiligen Versuch der aktiven Selbstbestimmung von Lebens- und Arbeitsbedingungen tatsächlich eine erkennbare Interessenskongruenz. Unter der Voraussetzung oben genannter gegenseitiger Verstehensprozesse und daraus folgenden Subjekt-Subjektbeziehungen (vgl. Kapitel 1.1) kann diese Korrespondenz eine Grundlage schaffen, im gemeinsamen Versuch bestehende Verhältnisse ein Stück weit zu verändern. Gerade engagierte Fachkräfte stehen aber nicht selten in der Gefahr, unter Vernachlässigung entsprechender Verständigungsprozesse ihre Zielgruppe gewissermaßen ‚mitzuziehen‘.

Einmischung und Mitbestimmung können sich hinsichtlich der Situation junger Flüchtlinge sowohl aus ihrer eigenen als auch aus der Perspektive von Fachkräften als eine expansive Handlungsalternative ergeben. Soll diese aber mehr sein als ein fremdbestimmtes Erziehungsziel im Sinne des von Holzkamp kritisierten Sonderverhältnisses, können Mitbestimmung und Einmischung gegenüber den jungen Flüchtlingen nur als Angebote formuliert und umgesetzt werden. In der Konsequenz dieser Haltung bedeutet dies gleichzeitig auch das Ausschlagen der Angebote als subjektiv begründete Handlung zu respektieren.

Die mit dem Ansatz des Vereins WOG e.V. verbundene Positionierung von Fachkräften innerhalb ihrer vorhandenen Möglichkeitsräume

dokumentiert die Auseinandersetzung mit unzureichenden Handlungsfreiheiten und Widersprüchen. Mit dem Versuch einer expansiven Ausrichtung des pädagogischen Handelns bleibt aber auch hier die Auseinandersetzung mit (eigenen) Erziehungsvorstellungen und dem (eigenen) Verständnis von Erziehung unumgänglich. Das Selbstverständnis der Arbeit verweist auf die Suche nach Möglichkeiten, Widersprüche und Unfreiheiten zu verändern bzw. sich ihnen zu widersetzen. Die deutliche Signalisierung der Unterstützung junger Flüchtlinge ist dabei nicht nur eine Entscheidung zwischen Loyalitäten, sondern offenbart in der Kommunikation zwischen Betreuenden und Betreuten die eigene diffizile Position in diesen Verhältnissen. Durch deren Thematisierung und offene Auseinandersetzung damit können Fachkräfte für junge Flüchtlinge als Menschen und professionell Handelnde glaubwürdig bleiben.

Auf diese Weise kann (sozial-) pädagogische Betreuung eine bewusste, konsequente Auseinandersetzung mit der inhärenten Gesamtverantwortung erfahren, durch die sie aus der Bewältigung von (Handlungs-) Problematiken herausgelöst und auf die von Holzkamp beschriebene breitere Ebene des gemeinsamen Verfügungsversuches über menschliche Lebensbedingungen gestellt wird.

6 Fazit

Die beobachtete Lernproblematik ist keinesfalls ein ausschließliches Problem junger Flüchtlinge, sondern eine grundsätzliche Problematik von Kindern. Sie resultiert aus dem Sonderverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Widerstand und Unwillen, aber auch defensives Lernen gegenüber den Anforderungen in Schule und Erziehung sind häufig Bewältigungsstrategien von Kindern, sich und ihre subjektiven (Lern-) Interessen gegenüber den fremdgesetzten Anforderungen der bestehenden Lehr- und Erziehungsverhältnisse zu verteidigen.

Am Beispiel junger Flüchtlinge wird diese Problematik nicht nur besonders deutlich, sondern durch eine doppelte Fremdgesetztheit der (Lern-) Anforderungen noch zugespitzt. Als Kinder befinden sie sich im beschriebenen Sonderverhältnis und sind mit schulischen und erzieherischen Ansprüchen und Zielen konfrontiert. Gleichzeitig stehen sie den (Lern-) Anforderungen gegenüber, die sich für sie aus ihrem Status als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in den (macht-) politischen Verhältnissen ergeben: Asylverfahren, Bewältigung der Ungleichheitsverhältnisse, Leben in Ungewissheit etc. (vgl. Kapitel 3.5)

Das bestehende Erziehungsverhältnis zu klären und im schulischen Kontext tatsächlich inhaltsbezogenes Lernen zu ermöglichen, also auch einen Perspektivwechsel zur Aufhebung des Lehrlernkurzschlusses zu vollziehen (vgl. Kapitel 1.3.2), sind pädagogische Aufgaben. Eine Anerkennung der Subjektivität von Kindern würde die Altersfrage als bisherige Erziehungsproblematik in der pädagogischen Arbeit mit jungen Flüchtlingen aufheben. Erziehung bedeutete dabei nicht mehr ein altersbedingtes, machtbestimmtes Sonderverhältnis, sondern eine Subjekt-Subjektbeziehung, in der subjektive (Lern-) Bedürfnisse als solche wahrgenommen werden, ohne aufgrund einseitiger Definitionen von Kindheit und ‚kindgerechtem Verhalten‘ negiert zu werden (vgl. Kapitel 1.1.2).

Die zusätzliche Fremdgesetztheit der (Lern-) Anforderungen, die sich durch den Status als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland ergibt, ist eine politische Aufgabe. Dieser (Lern-) Situation und

ihren (Lern-) Anforderungen liegt ein asylpolitisches Problem zu Grunde, das ‚mit Pädagogik‘ nicht zu lösen ist und ‚von dieser‘ auch nicht erwartet werden kann. Allerdings ist es unsere Aufgabe als (zukünftige) pädagogische Fachkräfte, diese Situation (weiterhin) einzubringen und dies öffentlicher als bisher. Politisch aktives Handeln ist als klarer Anspruch in der pädagogischen Gesamtverantwortung sowie in den Grundsätzen der Jugendhilfe verankert und somit keinesfalls fakultativer ‚Zusatz‘ neben einer Kernaufgabe (vgl. Kapitel 4, 5.2). PädagogInnen sind in ihrem Beruf an keinen hippokratischen Eid gebunden, jedoch hat auch die Pädagogik einen Anspruch und eine Berufsethik. Wer also in diesem Feld handelt, muss sich dessen und der daraus erwachsenden Verantwortung bewusst sein.

Menschen können in der Betreuung junger Flüchtlinge nicht unpolitisch sein. Sind sie es dennoch, dann bedeutet dies die Missachtung von Menschenrechten.

(Kinder-) Flüchtlinge sind ein emotionales Thema. Ungerechtigkeit, Flucht, Vertreibung, Missbrauch ihnen gegenüber rufen Empörung, Entsetzen und Betroffenheit hervor. Was aber passiert gesellschaftlich? Es findet kein öffentlicher Diskurs statt – es wird gespendet.

Wie gilt es sich demgegenüber in politische Diskussionen einzumischen? Wo muss Öffentlichkeitsarbeit ansetzen in einer Gesellschaft und Politik, die junge Flüchtlinge nur außerhalb ihrer Grenzen, nur unter bestimmten Vorstellungen (vgl. Kapitel 3.3) wahrnimmt und in der ein derartiges Asylrecht gilt?

Es kann nicht darum gehen, unter Rückgriff auf jene allgemeinen Vorstellungen von Kinderflüchtlingen Mitleid wecken zu wollen oder die Ungerechtigkeit der Asylgesetzgebung gegenüber Kindern in den Mittelpunkt zu stellen. Würden daraufhin z.B. die allgemeinen Konventionen zur Volljährigkeit befolgt und junge Flüchtlinge erst mit Vollendung des 18. Lebensjahres abgeschoben werden, wäre die grundsätzliche Ungerechtigkeit des deutschen Asylrechtes nur verschoben – um zwei Jahre. Das Resultat wäre eine nur dem Anschein nach humanere Nischenlösung, aus der neue Definitionen der Zuzugsbegrenzung erwachsen. Wird eine Abschiebung denn mit 18, 40... Jahren gerechter – oder ist sie es mit 79 Jahren wieder nicht mehr?

Es gibt keine gerechte Abschiebung von Flüchtlingen. Es geht hier um das Grundproblem von Flucht und Asyl und um die gesellschaftliche und politische Verantwortung demgegenüber. Dies gilt es zu verdeutlichen.

Warum also sollten (Kinder-) Flüchtlinge aufgenommen werden? Weil dies eine Verantwortungsübernahme in internationalen Ungleichheitsverhältnissen wäre (vgl. Kapitel 3.2). Der gesellschaftliche und politische Umgang mit Flucht ist ein globales und kein ausschließlich deutsches Realitätsverknüpfungsproblem, dessen tatsächliche Lösung auf internationaler Ebene liegt. Die Konsequenz eines wirklichen Interesses an jungen Flüchtlingen würde zum einen bedeuten, diese auf der Grundlage der Verantwortungsübernahme in Deutschland aufzunehmen. Zum anderen müssten Gesellschaft und Politik den Blick auch auf die Fluchtursachen richten. Eine Problematik unter Vernachlässigung ihrer Ursachen überwinden zu wollen, bleibt immer die oberflächliche Auseinandersetzung mit Symptomen.

Flucht kann nicht ohne ihre Ursachen gesehen werden. So lange diese nicht bekämpft werden, wird Flucht weiterhin bestehen und Asyl eine Frage der Reglementierung, der Definitionen, der Kontrolle und der Zuteilung sein.

Junge Flüchtlinge sind in Deutschland nicht gewollt. Dies kennzeichnet als politischen Grundsatz ihre Situation sowie die Bedingungen ihrer Betreuung. Somit ist der staatliche Betreuungsauftrag nicht viel mehr als das Feigenblatt einer (asyl-) politischen Entscheidung, weil eine sofortige Rückschiebung als effektivste Konsequenz der politischen Willensbekundung nicht ohne weiteres zu realisieren ist. Pädagogische Betreuung kann innerhalb dieser Rahmenbedingungen jeweils nur das sein, was Fachkräfte als Menschen und professionell Handelnde vor diesem minimalen politischen und fachlichen Hintergrund ermöglichen können – und wollen (vgl. Kapitel 5).

Pädagogik kann jedoch nicht erst stattfinden, wenn die Bedingungen bessere sind. Diese schaffen sich weder von selbst, noch durch defensives Ausnutzen der bestehenden Situation. Um unter den bestehenden Bedingungen die professionelle und eigene menschliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, bleibt nur eine expansive Auseinan-

dersetzung mit den herrschenden Bedingungen (vgl. Kapitel 5.2.2-5.2.3). Die Offenlegung der eigenen Haltung und Grenzen als Mensch/Fachkraft in diesen Verhältnissen schafft zudem die Voraussetzung von Subjekt-Subjektbeziehungen und Begegnungen außerhalb der Macht- und Rollenverhältnisse. Solche Momente ermöglichen die von Holzkamp beschriebenen ‚Sternstunden‘ (vgl. Kapitel 1.5) oder ‚Augenblicke der Menschlichkeit‘ (vgl. Kapitel 5.1), in denen gemeinsam mit den jungen Flüchtlinge die Lernbedürfnisse bearbeitet werden können, die sie in ihrer Situation artikulieren.

Hier liegt jedoch das pädagogische Dilemma einer Arbeit, die die Lernbedürfnisse sowie die Versuche einer selbstbestimmten Situationsbewältigung junger Flüchtlinge vom subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus respektieren sollte. Betreuung kann aber kaum als folgerechte Konsequenz dieser (Lern-) Bedürfnisse ein kontinuierliches Asylrechtsseminar oder ein Fluchttraining in Abschiebesituationen anbieten. Oder zynisch-realistisch: die Organisation eines Überlebensgrundkurses für diejenigen, die zurück in Krisengebiete geschoben werden. Dies würde den Kindern und Jugendlichen in ihrer Situation vielleicht tatsächlich helfen, bedeutete letztendlich aber auch einen Beitrag zur Stabilisierung der Situation und des Systems – ließe letzteres eine solche Betreuung überhaupt zu.

Zu alledem sind besonders die Bewältigungsstrategien junger Flüchtlinge auch als subjektiv begründete Handlungen oft rechtswidrig (Drogenhandeln, Diebstahl etc.) und der pädagogische Umgang mit diesen subjektiven Lebensäußerungen dementsprechend äußerst zwiespältig (vgl. Kapitel 4.2.2). In der Theorie ist ein derartiges Dilemma lösbar; schließlich bedeutet die Anerkennung von Subjektivität keinesfalls die Aufgabe des eigenen Standpunktes oder das Verstecken von Rechtsvorstellungen. Es bleibt in der Praxis der Versuch, Gesprächs- und Auseinandersetzungsbereitschaft zu signalisieren und Alternativen zu suchen. Mit einem Ausschlagen derselben muss jedoch ebenso gerechnet werden wie mit der Wahrscheinlichkeit, keine adäquaten Alternativen finden und die Situation nicht befriedigend lösen zu können.

Dies ist mehr als ernüchternd. In der Praxis steht die theoretische Definition einer Lösung damit den Grenzen der menschlichen Frustrationstoleranz gegenüber.

Willke schreibt, Beobachtung ist die Feststellung eines bedeutsamen Unterschiedes, und Intervention ist das Bewirken eines bedeutsamen Unterschiedes (vgl. Willke II 1996, 12).

Ein Dilemma ist benannt, ebenso einige Handlungsmöglichkeiten. Die Begrenzungen der dargestellten Handlungsalternativen sind spürbar und nicht zu ignorieren. Der Beginn einer nötigen Intervention liegt jedoch in der Möglichkeit der Menschen/Fachkräfte, sich zu verhalten, auch und gerade angesichts ihrer Handlungsgrenzen.

Oder wie Sartre schreibt: Einem Arbeitslosen „wird es nicht gelingen, aus dem Elend herauszukommen, aber mitten in diesem Elend, an dem er klebt, kann er wählen, in seinem Namen und im Namen aller anderen gegen alle Formen des Elends zu kämpfen; er kann wählen, der Mensch zu sein, der es ablehnt, dass das Elend das Los der Menschen sei.“ (Sartre 1944, 60)

Intervention und Veränderung haben einen Ursprung. Und ihr Beginn liegt in einer Entscheidung.

Anhang

Experteninterviews

Die Auseinandersetzungen und Untersuchungen der vorliegenden Arbeit profitierten in besonderem Maße vom Austausch mit Werner Pieper, dem ehemaligen Leiter der Erstversorgung, Wohngruppe und Wäscherei des WOG e.V. in Hamburg Billstedt. Während der Praktikumszeit entspann sich ein reger Dialog, der die alltägliche Arbeit und Erfahrungen reflektierte, besonders jedoch (asyl-) politische Themen aufgriff und bis heute besteht. Die nachfolgend transkribierten Interviews beinhalten dementsprechend nicht nur Expertenwissen, sondern dokumentieren ein Stück des gemeinsamen Gedankenaustausches und der menschlichen Auseinandersetzung.

Die Erstversorgungseinrichtung selbst existiert als solche nicht mehr bzw. wurde die gesamte Einrichtung in Billstedt einschneidend umstrukturiert. Zum 31.12.2002 erfolgte die kurzfristige Kündigung aller Erstversorgungseinrichtungen der freien Jugendhilfeträger in Hamburg, wodurch dem staatlichen Träger der Vorzug in diesem Arbeitsfeld gewährt wurde. Ausgelöst wurde diese Wende durch den Antritt der Regierungskoalition CDU/SCHILL/FDP. Die Jugendhilfelandschaft hatte bereits zuvor um ihre Vielfalt zu kämpfen, unter dem rechtsgerichteten Innensenator Schill gestaltete sich - wie erwartet - der Kahlschlag im sozialen Bereich jedoch konsequenter und „protestimmun“ (Pieper 2003, 44).

Zum Ende des Jahres 2002 musste der Verein WOG e.V. die Erstversorgung in Billstedt sowie den Betrieb der Wäscherei einstellen. Es erfolgte eine Umstrukturierung der Einrichtung in das jetzige Jugendhilfezentrum Billstedt [Erstversorgung für junge Flüchtlinge (§ 42 KJHG), Wohngruppe für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen gemäß § 27 ff. (30/34/35a) KJHG, flexible Hilfen für Jugendliche und Familien gemäß § 27 ff. (30/31/35) KJHG sowie das Projekt PRO REGIO (Kooperation Schule und Jugendhilfe)].

Lesehinweise

Das nun folgende Transkript basiert auf Tonbandaufzeichnungen. Da die Interviews in längere Gespräche eingebettet sind, wurde das Tonband erst später zugeschaltet, so dass Anfang und Ende jeweils etwas abrupt erscheinen. Fragen, Antworten und Gespräch ergaben sich im ersten Interview vor allem durch den gemeinsamen Austausch über die Kapitel 3 bis 5 der vorliegenden Arbeit sowie in der Reflexion der Betreuungsarbeit unter dem Gesichtspunkt der Handlungsmöglichkeiten. Das zweite Interview griff zudem die Fragen auf, die sich für mich hinsichtlich der Entstehungsgeschichte der Betreuung junger Flüchtlinge und der Jugendhilfestruktur ergaben.

Die Namen sind wie folgt abgekürzt:

W.P. – Werner Pieper, S.T. – Susanne Theilmann. Zusätzlich sind meine Gesprächsbeiträge kursiv gedruckt. Gesprächs- und Denkpausen sind durch drei Punkte ohne Klammer gekennzeichnet:

Alle Namen der in der vorliegenden Arbeit sowie in den Interviews genannten jungen Flüchtlinge wurden anonymisiert. Dies gilt auch für die Namen der Amtsvormünder. Die Pseudonyme entsprechen denen, die bereits im Praktikumsbericht „Wann ist ein Mann ein Mann?“ verwendet wurden.

Werner Pieper im Gespräch. Hamburg, 08.03.2004

ST. In den unzähligen Situationsbeschreibungen über die Betreuung von jungen Flüchtlingen bekommt man tatsächlich das Gefühl, alles an Lern- und Auseinandersetzungsprozessen findet ausschließlich in der Schule statt. Oder vielleicht noch im Sprachunterricht. Das sind doch aber die Dinge, die als zweites kommen, die sich durch das Betreuungssystem ergeben. Ich denke, die eigenen Auseinandersetzungen, die was mit Entwicklung und Lernen für das eigene Leben zu tun haben, finden definitiv früher und nicht nur da statt.

W.P. Ich glaube, als erstes müssen sie sich hier auskennen lernen, sich mit dieser Umgebung beschäftigen, mit dieser Gesellschaft, verstehen, was hier läuft. Für mich gibt es immer noch dieses Bild, was ich mal hatte, als ich in Kurdistan war und die Eltern von einem Jugendlichen in ihrem 200 Seelendorf besucht habe. Da standen die Panzerwagen am Dorfeingang und ich habe mir vorgestellt, dieser Junge wohnt jetzt in Mümmelmannsberg in einer Jugendwohnung, in einer Schlafstadt im Plattenbau mit 20000 Einwohnern

Ich glaube schon, dass da unendliche Unterschiede sind zwischen dem, was er mitgebracht und zu Hause gelernt hat, und dem, was er hier vorfindet – und ich glaube, dass er damit eine Menge zu tun hat. ... Was uns auch immer wichtig war – wir hatten die Argumentation: Sie müssen unbedingt Deutsch lernen, damit sie hier relativ aufrecht durch die Gegend gehen können. Das fand ich immer ganz wichtig, dass sie zumindest adäquat antworten können, wenn ihnen eben in der U-Bahn jemand blöd kommt. Oder dass sie auch vom Verhalten her wissen: ich bin nicht schlechter, und ich bin nicht weniger als die, sondern dass man ihnen, wie wir es versucht haben, das Gefühl gibt, es ist richtig, dass sie da sind, und wir tun etwas für sie.

ST. Und das ist genau das, was über den Betreuungsanspruch dieser gesetzlich festgelegte Inobhutnahme drüber hinausgeht.

W.P. Ja, klar. Betreuung in einer Inobhutnahmeeinrichtung hat erstmal wenig damit zu tun; das ist in erster Linie ein Kind oder einen Jugendlichen verwalten und wegorganisieren. Nicht im bösen Sinne, sondern ihm einen adäquaten Platz in der Stadt zu suchen, wo er sich

auch wirklich festsetzen kann. Es war immer schon auch eine Gradwanderung, ihnen so viel Wichtigkeit mitzugeben und so viel Beziehung anzubieten, auf der anderen Seite aber zu wissen, dass sie in drei, vier Monaten wieder gehen. Ich glaube, der Einstieg hier hatte eine ganz besondere Wichtigkeit.

Unsere Crux war ja, dass wir sehr sehr viel verwalten mussten, dass wir uns um den Papierkram der Jugendlichen kümmern mussten, die Ausländerbehörde, die sozialen Dienste, so ein bisschen hinter ihrer Herkunft her fragen, Arztbesuche, alles mögliche eben; Schulplatz organisieren, das lange Warten auf den Schulplatz – das war so ein sehr administrativer Teil unserer Arbeit. Und da drin aber noch Platz zu finden für Beziehungsarbeit und für das, was Du Lernen nennst.

ST. Was sehen sie und was nehmen sie von dem mit, was Ihr an pädagogischer Begleitung über dieses Betreuen hinaus anbietet?

W.P. Genau, und wie ordnen sie das für sich ein, und wie kommen sie damit klar. Es gibt ja auch Dinge, – ich glaube, das ist eine Frage von Erziehung – dass sie einfach mit unglaublichen Vorstellungen kommen, was es hier alles gibt und was sie hier alles kriegen können, und dann lernen sie relativ schnell, dass fast alles nicht zu kriegen ist. Damit umzugehen, dann mit einer neuen Gesellschaft, die ganz andere oder ganz viele andere Werte und Umgangsformen hat. Sie kommen ja, denke ich, selbst wenn sie in einer verfolgten Minderheit wie Kurden sind, aus einem Zusammenhang, wo man gleich ist unter gleichen. Den haben sie hier nicht; hier sind sie ja die Ausländer, denen man das sofort ansieht, ‚Du bist schwarzhaarig...‘ – und die haben mehr Rechte als ich, mehr Geld in der Tasche im Zweifel, sie wissen, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die nächsten zehn Jahre hier sind ...

Das weiß ein Flüchtling nicht. Unsere Einrichtung ist noch recht hübsch; wenn man auf einem Schiff im Hafen wohnt oder draußen an der Seite von der B5 im Industriegebiet in einer Unterkunft und erstmal zwanzig Minuten an LKW vorbei laufen muss, dann merken sie ja, das ist was anderes, als das, was die Deutschen haben. Und das alles für sich klar kriegen und einordnen, und damit einen Umgang

finden und auch ein Stück Selbstvertrauen finden oder bewahren – das ist wichtig.

ST. Und wie vermittelt man gerade das als Pädagoge...? Ich meine, Du stehst mehr oder minder außerhalb dieser Prozesse und siehst sie da kämpfen und sich abstrampeln – was machst Du dann?

W.P. Gute Frage, weiß ich nicht, nächste Frage. ... Vielleicht – wir hatten nie wirklich ein echtes Konzept, wir haben uns nie hingesetzt und aufgeschrieben, da kommt einer jetzt frisch an, was soll er alles lernen und warum soll er das lernen – wie messen wir das nachher, wie wird das ausgewertet oder nicht – wir haben eher intuitiv gearbeitet. Was unendlich wichtig war, ist, dass die Kollegen bereit waren, unendlich mit den jungen Leuten so viel wie möglich zu reden. Immer eine offene Tür zu haben. Ich kannte viele Einrichtungen, wo immer die Bürotüren zu waren, und ich glaube, bei uns war das ein hervorstechendes Merkmal, das garantiert mehr Jugendliche im Büro sind als Sozialarbeiter. Dass es manchmal über die Grenzen hinweg sehr lebhaft war und viele auch einfach mit ihren Sorgen richtig angekommen sind.

Ich erinnere mich an Murat, bei dem war es so, der hat sich wirklich immer rettend ins Büro geflüchtet, der ist den ganzen Tag im Büro gesessen und hat gesehen und geguckt, geredet, ohne Ende geredet und Späßchen gemacht, weil er so'n armes einsames kleines Würstchen war. Und die Kollegen haben das einfach so genommen und haben mit ihm viel geredet, gemacht und getan. Das ist glaub ich wichtig.

ST. Wie verhält sich eigentlich das Jugendamt gerade in dieser Anfangszeit? Da waren ja schon recht früh Erziehungskonferenzen – war das eigentlich eine Ausnahme, dass das bei Amadou damals so war? Oder gehört das schon in diese ersten drei Monate mit rein, dass Erziehungskonferenzen und Schulplanungen da ablaufen?

W.P. Ja, ja.

ST. Also eigentlich schon. Er sollte ja dann Sachen machen, zu denen er keine Lust hatte, Schule oder dieses Stadtpark-Projekt – irgend-

wann hat er keine Lust mehr gehabt, Liegefahrräder zu bauen. Kann ich irgendwo nachvollziehen, aber das war wirklich alles, was vom Jugendamt kam – und dann war es ein ‚Friss oder stirb!‘: entweder, Du machst es oder es gibt richtig Ärger!

W.P. Wenn du es nicht machst, wird dir unterstellt, du willst nicht zusammenarbeiten, du bist verstockt und nimmst die Hilfe nicht an.

ST. Ganz genau. Und dann sieht er, dass das dieser Mensch vom Jugendamt sagt – aber sein Betreuer oder seine Betreuerin sitzt da mit drin, gehört ja quasi auch mit zu denen‘, ‚kommt ja von hier‘..., man sitzt mit in den Erziehungskonferenzen, in denen diese Angebote gemacht werden, unterstützt diese nicht unbedingt – wie und vor allem was vermittelt man dann? Ich meine, Du stehst doch ständig mit einem Fuß hier, mit dem anderen da – zumindest kam ich mir immer so vor. Auf der einen Seite konnte ich gut verstehen, das er auf das, was das Jugendamt da angeboten hat, keinen Bock hat, auf der anderen Seite war das das einzige, was es gab. Verstehst Du, was ich meine?

W.P. Ja... Mit dem Jugendamt ist das ein schwieriges Problem, bei der Ausländerbehörde hat man es leichter. Da haben wir uns positioniert. Beim Jugendamt ist es natürlich... ich würde mal sagen, unsere Profession – aber aus einer anderen Abteilung.

ST. *Verwaltung vs. Pädagogik?*

W.P. Genau. Ja und eben auch die, die die Macht in der Hand haben, – das ist das Schöne an Deinem Thema, Du sprichst da ja auch von Staatsmacht – die die Verfügung geschrieben haben, das Jugendliche irgendwo hinkommen. Wir waren natürlich bemüht, sie bestmöglich unterzubringen. Ich glaube, wir haben versucht, diesen Spagat zu machen; du kannst zwar mit dem Anspruch arbeiten, sehr grundsätzlich zu denken, das Jugendamt denkt aber nur in ganz kleinen und angepassten Schritten. Ich denke, dass wir hin und wieder solche Sachen auch mit aufgreifen haben müssen, dass wir versucht haben, Jugendliche in die Schule zu kriegen, das System bietet ja auch nichts anderes an. Das war ja auch immer die Frage, das wir letztendlich

relativ alternativenlos waren. Von daher war von den schlechte Möglichkeiten für die vielleicht eine Spur Bessere zu kämpfen, dass sie in die Schule gehen. Wenn sie nicht hingingen, haben wir ihnen aber auch, was ich wichtig finde, nicht die Solidarität entzogen; so ‚Für Dich tun wir nichts mehr‘, wie es das Jugendamt hin und wieder gemacht hat, sondern wir haben in unserer Arbeit nicht das runter gebrochen, was das Jugendamt oft vorexerziert hat: ‚So, du kriegst von uns jetzt nichts mehr, so lange Du nicht in die Schule gehst.‘ Wir waren weiterhin solidarisch und haben nach Alternativen gesucht. Amadou hatte ja schon ein paar Sachen noch ausprobiert – ich weiß gar nicht; er saß ja noch bis letztes Jahr hier auf dem Sofa; so zeitweise. Dass ist in der Tat eine sehr passende Geschichte ...

ST. Der hat mir damals erzählt, er ist 23 – und da war so der Punkt, wo ich verstanden habe, dass er keinen Lust auf Schule hat und Liegefahräder; das war irgendwo klar. Aber das war ja die Diskrepanz – gibt er das zu, ist er raus!

W.P. Genau. Es gab gerade bei Amadou, aber bei vielen anderen auch den Widerspruch, wo wir gemerkt haben, die sind wirklich älter und haben keinen Bock mehr drauf, Kind zu spielen. Denen haben wir versucht nahe zu legen, das zu outen. Das hat dann so gut wie keiner getan, glaube ich. Aber wir haben es mit ihnen versucht zu besprechen, auch das ist, glaube ich, unsere Pflicht gewesen, oder das empfanden wir jedenfalls so, dass wir dann sagen: gut dann steht dazu, es geht nicht anders. Das war für sie natürlich erheblich schwieriger als wir das formulieren konnten.

Mit Amadou war das noch mal sehr dramatisch, der hat sich auf Borkum mit dem Fahrradverleiher angefreundet und ist mit dessen Liegerad immer quer über die Insel gefahren. Der hat ihm zum Schluss eigentlich einen Job anbieten wollen. Für den Sommer, zwei drei Monate hätte er da arbeiten können. Es war zum Schluss auch gar nicht mehr das Problem, eine Arbeitserlaubnis zu kriegen, nur die Hamburger Ausländerbehörde hat gesagt: der verlässt Hamburg nicht, wir geben ihm keine Erlaubnis, nach Borkum zu gehen. Daran scheiterte es letztendlich. Amadou hätte sich da schon auch ein ganzes Stück weit verwirklichen und einen guten Job machen können, wo er wirklich sehr zufrieden gewesen wäre, aber es scheiterte noch nicht

mal an einem Arbeitsverbot, sondern eher daran, dass er nicht die Stadt verlassen durfte.

ST. *Mit welcher Begründung?*

W.P. Er hat sich hier aufzuhalten, so ist das Recht. Er muss hier sein Asylverfahren abwarten.

ST. *Ich muss mich grad mal ganz stark zurückhalten... . Und ich glaube, das ist der Punkt, wo sich Pädagogik und Verwaltung unterscheiden; die ganzen Vorschriften sind nicht für Menschen da, sondern umgekehrt. Man bekommt den Eindruck, die Leute existieren nur, wenn sie diesen Vorschriften entsprechen, und tun sie's nicht, müssen sie sich schleunigst was überlegen, dass sie es doch wieder tun; hier geht es um Gesetze, nicht um Menschen... .*

W.P. Amadou ist seitdem auch nicht mehr hier. Als das endlich durchgefochten war und zu Ende und verloren, ist er nicht mehr aufgetaucht. Er war noch ganz oft hier und hat seine Akten immer mitgebracht, er war in einer Einrichtung, die sich nicht besonders um ihn gekümmert haben, und dann haben wir das noch ein Stück weit gemacht. Als er gemerkt hat, er gewinnt hier nichts mehr, ist er auch weg. Ich weiß nicht, wo er ist. Und das ging noch bis zum letzten Sommer. ...

Und da ist auch der Widerspruch, das sind ja eigentlich oft ganz hoch motivierte Menschen gewesen, die Lust hatten, was zu tun und aufzubrechen, wirklich lernen wollten; die auch relativ klare Lebensziele hatten, die oft sehr bürgerlich wirkten, aber wo sie zumindest eine Zukunft drin sahen. Schade, oben ist gerade Unterricht, ich weiß nicht, ob Du noch mal wiederkommst; es gibt da einen Seminarraum, da haben die Schüler und Schülerinnen mal Collagen gemacht, wie sie sich ihr Leben in dreißig Jahren vorstellen.

ST. *Das ist genau das, worum es geht. Es geht ja um Lebensentwürfe; was wollen sie denn eigentlich? Und woher weiß eine Einrichtung oder Betreuende, was ihre Klienten wollen?*

W.P. In dem man sie fragt!

ST. *Ganz genau, und sobald man das weiß, weiß man auch, was sie lernen wollen – sie haben ein Ziel und sobald sie erkennen, das oder das ist ein Weg dahin... Wenn klar ist, sie wollen irgendwann mal arbeiten, den und den Job haben, den und den Lebensstandard – dann ist klar, dass das nach dem deutschen System normalerweise nur mit einer Schulausbildung funktioniert. Wenn man ihnen allerdings alle Möglichkeiten und Perspektiven nimmt, macht es ja keinen Sinn, diesen eigentlich sinnvollen Weg auch nur ansatzweise zu gehen. Hätten sie die Perspektiven, wäre die Diskussion eine andere.*

W.P. Das ist so schade...

ST. *... aber das ist der Punkt! Wenn sie das für sich als sinnvoll und nützlich erkennen, gehen sie oft von ganz allein zur Schule. Das ist das, was Holzkamp auch sagt; es gibt keine faulen oder unmotivierten Kinder oder Schüler. Es geht auch nicht darum, sie dazu zu bringen, freiwillig das zu tun, was sie tun müssen, sondern ihnen zu erklären, was die gegebenen Möglichkeiten sind und sie sich entscheiden können.*

W.P. Das ist wie mit Robert, der für eigentlich nichts mehr erreichbar war. Warst Du noch hier, als er die Wäschesäcke angemalt hat? Das war unglaublich. Wir haben ja oben die kleine Wäscherei gehabt. Irgendwann haben wir Säcke für die Wäscherei besorgt und irgendwoher wussten wir, dass Robert gerne zeichnet. Dann hat er, der eigentlich keine fünf Minuten auf einer Stelle stehen oder sitzen kann, außer er kiffte sich den Kopf voll; hat dann da oben in diesem großen Raum alleine gestanden, Stunde um Stunde und hat mit Stofffarbe diese Wäschesäcke bemalt. Traumhafte Geschichten, ich habe irgendwo noch die Fotos. Wo ich denke, genau das ist es, Du musst sie eigentlich irgendwie erreichen und das System müsste so flexibel sein, dass jeder jedem gerecht wird, aber da fehlt natürlich der Wille, das Geld zur Verfügung zu stellen.

ST. *Es geht ja nicht darum, irgendwelche Luftschlösser zu bauen, ich finde, das, was ich an Lebensplanungen und Lebensentwürfen in der Zeit mitbekommen habe, da war kein Luftschloss dabei. Das waren Sachen, die sich nicht groß von dem unterscheiden, was deutschen*

Jugendlichen hier ‚beigebogen‘ wird, was sie tun sollen, wenn sie ‚groß‘ sind. Von daher frage ich mich, warum geht es da nicht? Das ist wie der Gesetzes- und Erziehungswiderspruch – während andere 16-Jährige in der Schule nach Holzkamp'schen Alpträumen ‚verzo-gen, erzogen‘ werden, müssen andere 16-Jährige, nur weil sie nicht hier geboren wurden, allein durch ein Asylverfahren. Es bleibt bei dieser Frage, wann ist ein Mann ein Mann? Was ist ein Kind? Und vor allem – wie dreh ich mir das politisch hin?! Das macht so dermaßen wütend!

W.P. Allerdings. Du solltest vielleicht noch mit Gisa reden, sie macht oben den Unterricht für Flüchtlinge und unten haben wir noch die kleine Wäscherei; das sind alles Leute mit ganz schlechtem Aufenthalt, schwierigem Alter, überhaupt keine Chance auf dem Arbeitsmarkt und die kommen zumindest regelmäßig oder relativ regelmäßig hierher, machen Praktika außerhalb – das passt da sehr gut rein, das musst Du Dir von ihr mal erzählen lassen. ...

Miro kennst Du doch auch noch? Der hat ja immer erzählt, wie bescheuert der Unterricht in den Klassen für Flüchtlinge war. Ohne den Schulen ganz viel Schlechtes zu unterstellen, aber sie hatten auch nicht wirklich Phantasie, habe ich das Gefühl. Er erzählte, sie sind manchmal in der Schulstunde raus gegangen, und dann sagte die Lehrerin: „Das ist ein Auto, das ist ein Baum...“ und so weiter, und am nächsten Tag war die Lehrerin nicht da und ein anderer Lehrer kam, und der ist dann auch mit denen in der Schulstunde raus gegangen: „Das ist ein Auto, das ist ein Baum...“ Was also eine immer wiederkehrende Geschichte ist, bei der er sich gefragt hat, irgendwie bringt's das nicht. Ich glaube, Miro hat hier in der Einrichtung mehr gelernt an Deutsch und Sprechen und so weiter als in diesem Unterricht.

Werner Pieper im Gespräch. Hamburg, 29.09.2004

S.T. Es geht mir um die Unsicherheit der Betreuung, die sich aus der Unsicherheit des Bleibrechts ergibt. Wenn nie ganz klar ist, ob ein Flüchtling bleiben darf, kann man ihm z.B. wohl kaum Integrationsangebote machen. Inwieweit ist pädagogische Betreuung da überhaupt möglich – oder was wird daraus?

W.P. Das ist eine gute Frage. Tatsächlich ist es bei den minderjährigen Flüchtlingen zunächst so gewesen, dass sie am Anfang wirklich erstmal notversorgt werden mussten, dass sie sich zumindest nicht an gefährdeten, sondern an geschützten Orten aufhalten, wo man sich in der Tat erst mit einem relativ hohen Verwaltungsaufwand um sie kümmern musste; zweitens aber auch mit einer gewissen Beobachtung: was ist das überhaupt für ein Jugendlicher, was braucht er. Und die Pädagogik war da auch konzeptionell von der Fachbehörde gar nicht groß vorgesehen; das war relativ wenig.

S.T. Behörde heißt in diesem Fall dann Jugendamt?

W.P. Genau, Fachbehörde. Amt für Jugend. Landesjugendamt. Es gibt erstmal das lokale Jugendamt, das vom Bezirksamt, den ASD, und der ist zuständig für den Jugendlichen persönlich, also hat die so genannte Fallführung. Das heißt, sie verfügen bei einem freien Träger einen Platz, sorgen für einen Vormund und kontrollieren unsere Arbeit letztendlich und begleiten uns in der täglichen Arbeit. Sie sorgen auch für eine Folgeeinrichtung bzw. haben letztendlich die Befugnis dafür, diese zu bestimmen.

S.T. So dass die eigentlich auch diktieren können, was sie gern hätten und was ihr dann auch machen solltet, sonst gibt's kein Geld mehr – oder ist das schon wieder eine böse Unterstellung?

W.P. Nein, das ist nur eine Frage der Wortwahl. Wie würde die Behörde das sagen? Die Behörde würde sagen, dass sie mit uns einen Vertrag haben, und in diesem Vertrag ist festgelegt, dass eine bestimmte Arbeit abzuleisten haben für das Geld, was wir zu kriegen

haben. Das wäre für Dich auch mal interessant das zu lesen, wie die das formuliert haben.

S.T. Das fällt wieder unter den doppelten Auftrag und was Jugendhilfe für unbegleitete Minderjährige bedeutet. Diese Ansprüche, die anderen Gesetzen ja eindeutig widersprechen – was machen dann in dem Fall so Fachbehörden, die dem Staat ja näher stehen als zum Beispiel mehr oder minder freie pädagogische Mitarbeiter? Oder Jugendamtsvormünder, die was den doppelten Auftrag angeht, – also einmal im Staatsdienst zu sein aber eben die Interessen ihrer Mündel zu vertreten –, ja doch noch näher am Staat dran sind? Wo ich bei WOGÉ ja eher das Gefühl habe, die sind doch deutlich näher an den Jugendlichen dran, um die es wirklich geht.

W.P. Naja, wir konnten das so ein bisschen ausgestalten. Das ist noch einmal eine interessante Frage. Das wäre ja mal ein ganz spannendes Thema, wo ich mich auch noch nie mit beschäftigt habe. Die Vormünder haben ja schon auch eine sehr hohe Eigenverantwortung; es gibt ja formal keinen Auftrag oder keine Reglementierung des Staates, aber es gab natürlich ganz klare Vorgaben des Jugendamtes und damit des Staates. Und das muss eigentlich etwas ganz Spannendes gewesen sein. Leute wie Bahr und Wittke haben sich ja hin und wieder wirklich mal über ihren Schatten hinweg bewegt, das hing aber wirklich vom Engagement einzelner Vormünder ab.

S.T. Das ist die wirklich spannende Frage zwischen Selbstanspruch und dem, was ihnen zu tun bleibt.

W.P. Für uns war das natürlich einfacher, da hast Du recht, wir haben das Geld bekommen und haben den Vertrag unterschrieben. Es wurde vorgeschrieben, dass wir natürlich für das Wohl des Jugendlichen zuständig sind und mit dem Jugendamt zusammenarbeiten müssen, dass wir eine Berichtspflicht haben – solche Dinge standen da drin. Und in diesem Rahmen war es natürlich unsere Sache, inwiefern wir uns da bewegen wollten. WOGÉ hat das schon auch so gemacht, wie wir das gewohnt sind, dass wir uns natürlich selbst überlegt haben, wie gehen wir zum Beispiel mit diesem Geld um. Wir sind zum Beispiel so mit den Personalkosten umgegangen, dass wir

das Geld wirklich 1:1 in die Einrichtung gegeben haben. Sonst hatten wir auch von vornherein einen relativ hohen pädagogischen Anspruch und haben uns nicht drauf eingelassen zu sagen, wir sind eine Administration und machen den Jugendlichen fit, dass er in drei Monaten weg kann.

Wir haben entschieden, wir begleiten ihn in diesen drei Monaten ganz intensiv. Und das hat was damit zu tun, dass wir ja eigentlich von unserer Grundhaltung aus mit diesen Erstaufnahmeeinrichtungen nicht zufrieden waren. Wir kommen ja aus der Tradition, in der Flüchtlingsjugendliche immer sofort in stationäre Jugendhilfemaßnahmen kamen, weil sie kein Zuhause hatten. Dies als Begründung, und eben auch, weil sie keinerlei Orientierung in diesem Land haben. Darum wäre es für uns logisch, dass diese Jugendlichen gleich, ohne nach dem individuellen Bedarf zu fragen, in die stationären Hilfen kämen, um sie dann kennen zu lernen und zu sehen, wie man sie weiter begleitet und mit ihnen irgendwie eine Lebensplanung hier in Hamburg macht. Es kann nicht sein, dass man zuerst sagt, wir müssen erst die ordentlichen Behördengänge machen und dann ist die Pädagogik dran. Ich glaube, das hat uns schon ein Stück weit auch von anderen unterschieden, dass wir das ein bisschen intensiver gemacht haben.

Der Auftrag von der Behörde war, dass auf den administrativen Teil Wert gelegt wird, weil die Jugendhilfepolitik dann einfach entschieden hat – und zwar nicht an den fachlichen Fragen, mit denen sie damals ja immer sehr stark versucht haben zu argumentieren – sondern dem faktischen Argument folgend, es sind zu viele Flüchtlinge. Als ich 1987/88 anfang, gab es sehr sehr wenige Flüchtlingsjugendliche und die sind alle sofort in stationäre Hilfen gekommen und das war damals hoch sinnvoll und auch von allen anerkannt. Um 1989/90 spätestens fing dann eine andere Diskussion an, da es plötzlich Papiere vom Landesjugendamt gab, die besagten, dass man ja nicht davon ausgehen kann, dass in der Regel eine stationäre Hilfe notwendig ist und solche Geschichten.

Es wurden Einzelfälle konstruiert; ‚Wir müssen uns genau angucken, was mit dem Jugendlichen ist...‘, und je größer die Zahl der Flüchtlinge war, desto weniger wurde ihnen der Anspruch auf stationäre Hilfen gewährt, bis dann 1992 die ersten Erstversorgungen aufgebaut wurden. Dass dann die Behörde eben auf einmal meinte, wir machen

größere und günstigere Einrichtungen, weil ja die pädagogische Argumentation erstmal nicht auf der Hand lag, sondern dieser verwaltungstechnische Umgang wichtiger war.

S.T. Da kommt die Frage nach den Sozialarbeitern oder pädagogische Mitarbeitern, die pädagogisch begleiten wollen, dafür angestellt sind, aber eigentlich nur mithelfen sollen, Jugendliche in ein administratives System einzuschleusen, diesen ganzen Prozess mit ihnen durchzulaufen, der nichts mit Pädagogik zu tun hat und eigentlich genau entgegengesetzt dem wirkt, was sie gerne möchten, nämlich die wirkliche Begleitung. Also, was ist das für ein Kind, für ein Jugendlicher, was braucht er, was kann man ihm anbieten, aber nein; stattdessen sind sie verpflichtet, – oder gezwungen? – diesen ganzen Behörden-schnickschnack mitzumachen und Jugendliche wirklich auch darauf zu motivieren, da wieder hinzugehen, also widersinnig ihrer eigenen Überzeugung zu handeln und das permanent. Was passiert dann?

W.P. Ich glaube ja, dass das ja auch so nicht geht. Ich denke, das sind Klischees, nein – Selbstverständlichkeiten und auch eine eigentlich unbestrittene Überzeugung in dieser Gesellschaft, dass Kinder und Jugendliche eine ganz bestimmte Fürsorge und Begleitung brauchen. Das ist ja eigentlich gerade Kennzeichen, dass wenn man erwachsen wird, man alleine auf seinen Beinen steht und sich organisiert und sein Leben – und ein Kind oder Jugendlicher kann das noch nicht, wird behauptet. Da haben wir eben diese Trennung zwischen Erwachsenenleben und Jugend. Dann aber plötzlich so zu tun – es gab ja vorher eigentlich ein ganz anderes Selbstverständnis – und zu sagen: ‚Nein, die brauchen keine Sorge und Begleitung, sondern erst nur Behördengänge...‘

Das ist jetzt natürlich sehr klischeehaft gesagt, aber so ist ja ungefähr die Argumentation, die ich einfach nicht akzeptabel finde; das geht nicht. Gerade umgekehrt wird ein Schuh draus, wenn man bedenkt, dass ein deutscher Jugendlicher eben nicht vor so einem Riesenapparat steht, der ja einem Flüchtlingsjugendlichen vorgegeben ist. Und gerade angesichts dieses unglaublich undurchsichtigen Apparates, der verkörpert: ‚Du musst hier weg, Du kannst gar nicht hier sein‘ braucht der Jugendliche gerade in dieser Situation eine ganz intensive

Begleitung. Da muss gerade pädagogisch gearbeitet werden, damit er das alles schafft und einigermaßen unbeschadet übersteht. Und es gibt ja auch den ein oder anderen, der auch daran verzweifelt ist; wir haben einige kennen gelernt, die an ihrer Lebenssituation ein Stück weit gescheitert und psychisch krank geworden sind.

Ich glaube einfach, dass gerade in dieser Phase die Jugendlichen mehr Fürsorge brauchen, wir haben immer vertreten, das es mit diesem Betreuungsschlüssel von 1:5 oder 1: 4,5 nicht reicht, den es damals gab, sondern das es eigentlich der Standard einer Jugendwohnung sein muss: 1:1,25. Da haben wir uns nie durchsetzen können, sondern haben dann versucht, unsere Arbeit so zu machen, so gut es geht, so viel Pädagogik wie nur möglich.

S.T. Ich habe noch mal das WOG-Heft⁴⁹ gelesen, die alte und die neue Ausgabe – und was mich da noch mal interessiert, ist der in beiden formulierte Gedanke der Erziehung zur Einmischung... .

W.P. Was beides beinhaltet, das eine ist, dass wir uns einmischen wollen, und dass wir verändern wollen; wir wollen nicht bestehende Verhältnisse weiter fortschreiben durch unsere Arbeit, sondern natürlich Recht und politische Freiheiten erkämpfen für Leute, die sie nicht haben. Und die Jugendlichen selber sollen von uns aber auch so erzogen werden, dass sie keine Duckmäuser sind sondern aufrechte, klare Menschen, die auch für ihre Rechte kämpfen, indem wir z.B. viele Demonstrationen von Jugendlichen mitgemacht und mit ihnen zusammen organisiert haben.

S.T. Fortbildungen, Öffentlichkeitsarbeit, die hier auch erwähnt sind – dafür gibt es kein abgegrenztes Ressort, das nach außen arbeiten; passiert das nebenher, ist das etwas, dass durch die Arbeit passiert?

W.P. Ja, dafür gibt es ja keine Finanzierung, das machen wir im Prinzip als Teil unserer Arbeit. Wir haben einmal versucht, Öffentlichkeitsarbeit über den Träger zu finanzieren, was in besseren Zeiten auch ein kleines Stück gelungen ist, aber die Zeiten sind so schlecht, dass so etwas überhaupt gar nicht mehr finanzierbar ist. Allein um so eine

49 Informationsbroschüre des Vereins

schlichte Broschüre zu machen, gibt's kein Geld für, die ist so teuer in der Herstellung, allerhöchstens kann man sich so was einfaches leisten; relativ schlicht und langweilig. Wir bemühen uns über Spenden und ehrenamtliche Unterstützung unserem Anspruch gerecht zu werden.

S.T. Und ich glaube ja, dass die Behörde auch nur ungern eine Öffentlichkeitsarbeit finanziert, die nun wirklich andere Ziele verfolgt, als sie das selbst tut... Du hattest ja im letzten Gespräch schon erwähnt, dass ihr zwar aus einer Richtung, aus einem Ressort kommt, also Jugendamt bzw. Behörde und ihr, dass ihr euch da aber nicht so klar positionieren könnt, wie z.B. bei der Ausländerbehörde. Bei der ist es klar, dass deren Fernziel die Abschiebung ist, gegen das ihr euch ja ganz klar abgrenzen könnt. Aber den Jugendlichen gegenüber zu erklären, dass das Jugendamt und ihr zwar aus dem gleichen Winkel kommt, ihr da aber noch anders arbeitet als die bzw. dass ihr das, was die da sagen, nicht runterbrecht in eurer Arbeit – da eine Positionierung zu finden, ich glaube, das ist nach außen hin nicht ganz einfach. Zumal müsst ihr ja auch in gewisser Weise mit dem Jugendamt kooperieren, das ist ja erstmal weniger eine Frage des Wollens...

W.P. Den Jugendlichen gegenüber haben wir immer auch deutlich gesagt, dass wir keine staatliche Stelle sind, sondern dass wir von einer staatlichen Stelle Geld kriegen, und das ist ein Unterschied. Der Mensch auf dem Jugendamt hat seine Aufgabe, die Ausländerbehörde hat ihre Aufgabe, die Polizei hat ihre Aufgabe, und wir haben auch eine Aufgabe, die aber mit den drei anderen nicht deckungsgleich ist.

Unsere Haltung gegenüber dem Jugendamt haben wir immer verschiedentlich deutlich gemacht; das eine ist, dass wir natürlich den Kunstgriff wie viele, auch staatliche, Stellen gemacht haben, indem Kolleginnen und Kollegen sich hier einfach Organisationen zu Nutze gemacht haben, die sich gegründet haben, um für die politischen und die gesellschaftlichen Rechte von Asylbewerbern zu kämpfen wie der Hamburger Arbeitskreis Asyl. Oder dass wir bei der Gründung des Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge mitgemacht haben. Dass wir entweder versucht haben, relativ deutlich politisch Position zu beziehen oder auch so ein bisschen Lobbyarbeit zu

machen, um die Situation der Jugendlichen zu verbessern. Oder dass wir unsere Verbände wie den DPWV oder andere christliche Träger wie das Diakonische Werk genutzt. Ansonsten ist natürlich auch immer eine Gradwanderung, dass man wie bei unseren Jugendlichen sagen muss, dass man sich das anders wünscht, dass man glaubt, dass es anders besser ist. So lange das in einem bestimmten Rahmen geschieht, ist das glaube ich, auch okay.

Wir haben, glaube ich, auch gegenüber der Behörde und Behördenangestellten den Vorteil, dass man uns natürlich auch eine gewisse eigene Haltung zugestehen muss, da sie hier nicht dieses Direktionsrecht haben, mit dem sie bestimmen, dies und jenes ist zu unterlassen. Wenn ich mit der WOG-Post bestimmte Briefe verschicke, darf das ein Behördenangestellter nicht. Der darf ja nicht irgendwelche politischen Pamphlete verteilen, das gibt ja Ärger, wenn das rauskommt. Also das heißt, wir haben auch schon eine gewisse eigene Autonomie.

S.T. Noch mal eine ganz andere Geschichte; wie schätzt Du den Einfluss der eigenen Familie im Herkunftsland auf die Planungen der Jugendlichen und ihr Lebens hier ein? Ist dieser Gedanke des Geldverdienens zur Familienunterstützung so dominant?

W.P. Grob gesagt, stimmt das so. Es ist ja so, ein großer Teil der Jugendlichen ist 'hierher geschickt worden' aufgrund der Verhältnisse in ihrem Land. Klingt immer so blöd, aber man kann das schon auch sagen, vielleicht gibt es noch schönere Formulierungen... Ich finde, das klingt immer so blöd, 'er ist hierher geschickt worden um zu arbeiten und Geld zu verdienen, weil es gerade in dem Heimatland so nicht passte', da gibt es schließlich immer ganz verschiedene Gründe. Ein kurdischer Jugendlicher kommt natürlich auch hierher, weil die politischen Verhältnisse in der Türkei so sind, wie sie sind oder so waren. Er kommt aber gleichzeitig aus einer ganz schwierigen ökonomischen Situation, in der die Familie ist, und diese schwierige ökonomische Situation wird natürlich noch mal sehr viel verstärkt, weil die Flucht ohne Ende Geld kostet. Das heißt, der Jugendliche bzw. die Flüchtlingsjugendlichen wissen das auch.

Ich glaube, Flüchtlingsjugendliche sind auch mit einer sehr hohen Verantwortung zu Hause erzogen. Es ist ja nicht so, dass sie dieselbe Kindheit haben wie Jugendliche hier, und wenn ein Sohn losgeschickt wird, weil er zum Militärdienst soll und die Familie das nicht will und als Familie dafür 3, 4 oder 5000 Euro auf den Tisch legt, dann weiß er, dass er die Familie in großen Sorgen zurück lässt. Das kann er nicht wegdrücken, das ist, wenn er hier ist, ganz groß präsent; er weiß, ich muss was für meine Familie tun.

Das ist das eine; das zweite ist auch noch mal, was ich ja immer so ein bisschen absurd und pervers finde, aber was man nicht ändern kann, dass in den Flüchtlingsländern viel gedacht wird, – was die Jugendlichen in den ersten Jahren auch immer wieder erzählt haben – dass in Deutschland das Geld schier auf der Strasse liegt. Er, also der Jugendliche kommt in einen unendlichen Reichtum und wird gleich, sofort, Geld in den Taschen haben, dass die Taschen nicht groß genug sind – und da ist natürlich auch so eine Erwartung aus völliger Unkenntnis, wie die Verhältnisse hier sind. Und zu Hause: „Mensch, Abdullah schickt uns immer nur 100 Euro im Monat, das ist doch ein bisschen wenig“, und bestimmt wird er dann auch ein Stück weit rund gemacht am Telefon, „Onkel X ist krank und braucht Medikamente, die kosten 50 Euro, Du musst doch schicken, wieso schickst Du nicht, Du bist doch im reichen Deutschland...“

Also ich glaube, dass das ein relativ großer Druck ist, und dann gibt es natürlich immer die Geschichten, die auch wirklich wahr sind, dass Jugendlich für Geschäfte hier hergeschickt werden, dass es einfach durch die ökonomische Situation in bestimmten Teilen der Welt, – das ist ein bestimmter Teil in Kurdistan gewesen oder, ich glaube auch in den Fularegionen – auch so eine Art Wirtschaftszweige gibt, wo es eben auch um Drogenhandel geht. Und wo es auch darum geht, dass es Mafia-Strukturen gibt, mit denen die Jugendlichen auch geschickt werden. Das ist ein Fakt, das muss man nicht verschweigen. Da wird letztendlich auch Missbrauch mit den Jugendlichen getrieben, wo die Jugendlichen selbst erstmal nicht die volle Verantwortung für haben, sondern andere.

S.T. Es wundert mich, dass dabei noch so viele zur Schule gehen. Das ist, was mich immer mehr wundert, wenn ich das lese oder mir darüber Gedanken mache.

W.P. Und das ist natürlich auch ein Stück weit für uns Sozialarbeiter schwierig gewesen, an sie ranzukommen, wenn sie so fremdbestimmt sind ein Stück weit. Wenn wir eigentlich die Vorstellung davon haben: ‚aber ein Jugendlicher in Deutschland, der hat regelmäßig zu Schule zu gehen, der muss einen ordentlichen Schulabschluss machen, der muss ins Kino gehen können und in die Disko, und das ist das normale Leben eines Jugendlichen‘... und wenn aber dagegen steht, dass sie eigentlich Rasierklingen klauen gehen müssen, nicht wollen...

S.T. Aus ihrer Sichtweise oder Umständen ist es ja nachvollziehbar, warum sie das machen, auch wenn das mit der hiesigen Gesetzeslage und den Vorstellungen über Kinder und Jugendliche nicht übereinstimmt. Wie weit geht die Parteinahme der beteiligten Sozialarbeiter in dem Fall?

W.P. Wir haben versucht, daraus einen Kompromiss zu entwickeln, immer wieder und immer wieder einen neuen Kompromiss. Das sind ja Fakten. Der Druck, der von zu Hause kommt, das ist ein Fakt, und dass der Druck oder dass die Beziehung zu der Familie natürlich stärker ist als die Beziehung zu dem neuen Sozialarbeiter, ist auch ein Fakt. Von daher konnten wir immer nur versuchen, die Jugendlichen in sofern zu beeinflussen, dass wir ihnen die Möglichkeiten geben, bestimmte Sachen zu tun, wie z.B. zur Schule zu gehen, so dass sie dann vielleicht auch selber merken, ‚das ist mir ganz wichtig‘ und noch mal versuchen, das für sich ins Verhältnis zu setzen, was für Möglichkeiten haben sie denn: die Familie zufrieden zu stellen, selber zufrieden zu sein, und ja vielleicht auch das, was hier in der Gesellschaft angeboten wird, auch zu nutzen.

Ich glaube, das war ein ewiger Kompromiss mit jedem einzelnen. Ich glaube, das ist blöd so pauschal zu sagen; aber es gab eben viele iranische Jugendliche und auch afghanische Jugendliche, die kamen von zu Hause schon relativ hoch motiviert, was Schule und Bildung anging, das war wohl zu Hause auch ein Wert an sich. Da war es dann leichter sie zu motivieren, und ein Jugendlicher aus Kurdistan

oder Guinea, da standen dann vielleicht die finanziellen Vorstellungen von Deutschland eher im Vordergrund und da war es natürlich schwieriger. Natürlich hat es auch noch mal seine Grenzen darin, was ihnen hier auch möglich war.

Amadou, wenn Du Dich erinnerst, der war immer hoch motiviert, er sagte, er will arbeiten, er will eine Ausbildung machen, er will was lernen, natürlich auch Geld verdienen, und war immer hoch verzweifelt, dass das alles nie geklappt hat. Wir haben dann noch versucht, etwas für ihn hinzukriegen... Wo sie aber dann noch mal, unabhängig von den Bedingungen, die sie von zu Hause mitkriegen und unabhängig davon, was wir so tun können, auch einfach mit der Zeit durch ihren Status hier demotiviert werden. Was natürlich auch dazukommt, dass viele gesagt haben, „Komm Alter, ich bin nur hier für ein paar Monate, was willst Du, dass ich hier zur Schule gehe? Ich will Kohle verdienen und das ist ja schön, dass Du da als Sozialarbeiter so hehre Sachen sagst, aber Du kannst mir nicht unterschreiben, dass ich die nächsten zehn Jahre hier bin.“ Und das war ja wirklich so. Viele sind ja dann lange geblieben, aber ...

Was mir ja auch noch mal sehr wichtig ist, was Du in einer der ersten Fragen gestellt hast, das wir unsere Möglichkeiten ja nicht immer nur, nein anders – wir haben ja auch ganz viel Illegalenhilfe gemacht, die dringend notwendig war, weil jeder unserer Jugendlichen belastet war durch die Existenz von illegalen Freunden und Verwandten. Der Träger hat so etwas wie eine Infrastruktur zu Verfügung gestellt für Probleme, die es auch in dieser Stadt gibt. Dafür haben wir Spendengelder oder EU-Mittel akquiriert. Das ist mir noch mal wichtig, das hat viel mit unserem Selbstverständnis zu tun.

S.T. Das ist das, was so vielen von staatlicher Seite ein Dorn im Auge ist, dass sich so was eben nicht auf diese Richtlinien festlegen oder staatlich so lenken lässt, wie z.B. eine Behörde wie das Jugendamt.

W.P. Ich würde das für mich noch mal so argumentieren in so einer Jugendhilfediskussion. Es gibt diese Begriffe davon, dass man ganz individuelle Hilfen schafft, wo es wirklich nur um den betroffenen Jugendlichen geht, und dann gibt es diese Lebensweltorientierung und die Sozialraumorientierung – was ganz Berühmtes... . Ich finde, zur

Lebenswelt, genauso wie auch zum Sozialraum, gehört ja dazu, dass sie ein soziales Umfeld haben, – das ist ja das systemische Denken, das WÖGE verinnerlicht hat – und dass wir natürlich nicht nur Ahmed helfen, sondern auch noch dem Freund von Ahmed, denn wenn der unter der Brücke schlafen muss, ist das für Ahmed natürlich ein großes Problem, weil er ihn versorgen will oder weil er sein Bett mit ihm teilen möchte statt Brücke und so weiter. Und das das haben wir relativ gut versucht in die Arbeit einzubeziehen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Alt, Jörg & Fodor, Ralf & Bührle, Cornelia (2001). Rechtlos? Menschen ohne Papiere: Anregungen für eine Positionsbestimmung. von Loeper Literaturverlag. Karlsruhe
- Amt für Jugend der Freien und Hansestadt Hamburg (o. J.). Zweckbestimmungen für Zuwendungen zum Betrieb von Erstversorgungseinrichtungen für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge im Rahmen der Inobhutnahme gem. § 42 SGB VIII
- Angenendt, Steffen (2000). Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Leske + Budrich, Opladen
- Apitzsch, Gisela (1996). Der Umgang mit minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen. Ein blinder Fleck in der interkulturellen Pädagogik. In: Jahrbuch für Pädagogik, S. 99-119
- Berliner Missionswerk (BMW) & Ev.-Luth. Missionswerk Leipzig (LMW) (2003). Kinder und Jugendliche als Migranten. nah & fern. Ein Material- und Informationsdienst für Ökumenische Ausländerarbeit, Heft 29
- Böhm, Winfried (1994). Wörterbuch der Pädagogik. Kröner Verlag, Stuttgart
- Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.) (2003). Hauptbegriffe der Qualitativen Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Leske + Budrich, Opladen
- Brumlik, Micha (1999). Ethik und Moral. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.). S. 516-526
- Bundesministerium für Frauen und Jugend (o. J.). VIII. Sozialgesetzbuch. Kinder und Jugendhilfegesetz (KJHG)
- Busch, Wilhelm (1959). Das goldene Wilhelm-Busch-Album. Fackelträger-Verlag, Schmidt-Küster GmbH. Hannover
- Der Bundesminister für Frauen und Jugend (Hrsg.) (1993). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn

- dtv (Hrsg.) (1998). Deutsches Ausländerrecht. Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis und einer Einführung von Professor Dr. jur. Helmut Rittstieg, Hamburg. 12. Auflage, Beck-Texte im dtv. Verlag C.H. Beck, München
- Enderlein, Oggi & Rieker, Peter & Weiss, Karin (1997). Wie alt bist Du? Die verhängnisvolle Frage in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In: Jugendhilfe 35 (3/1997), S. 141-150
- Fischer, Edith (1956). Deutsche Krankenpflege im 20. Jahrhundert, Die Agnes-Karll-Schwester, Jg. 10, Heft ?, S. 201-206
- Gernert, Wolfgang (1993). Jugendhilfe. Einführung in die sozialpädagogische Praxis. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel
- Grote, Renate (1990): Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe in der Stadt Hamburg bei der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Diplomarbeit, Universität Lüneburg
- Holzkamp, Klaus (1979). Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II. Das Verhältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Genese der Subjektivität. In: Forum Kritische Psychologie 5, Argument Sonderband 41. Argument-Verlag, Hamburg, S. 7-46
- ders. (1983). Grundlegung der Psychologie. Campus Verlag, Frankfurt/Main
- ders. (1984). „Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig“. Gespräch von Heiko Ernst und Claus Koch mit Klaus Holzkamp. In: Psychologie Heute, Ausgabe 11/84, S. 29-37
- ders. (1984). Zum Verhältnis zwischen gesamtgesellschaftlichem Prozess und individuellem Lebensprozess. In: Konsequent, Diskussions-Sonderband 6, Streitbarer Materialismus. S. 29-40
- ders. (1985). Grundkonzepte der Kritischen Psychologie. Reprint in: AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung (Hrsg.) (1987). Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung. Verlag Schultze-Soltau, S. 13-19
- ders. (1991). Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27, S. 5-22. Argument Verlag, Hamburg

- ders. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Schriften I/Klaus Holzkamp, S. 215-234
- ders. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag Frankfurt/Main
- ders. (1995). Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärung. In: Schriften I/Klaus Holzkamp, S. 72-95
- ders. (1997). „We don't need no education...“. In: Schriften I/Klaus Holzkamp, S. 122-135
- ders. (1997). Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Argument-Verlag, Hamburg
- Huber, Berthold (1999). Gesetzliche Grundlagen. In: WOG e.V./Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) S. 223-246
- Jockenhövel-Schiecke, Helga (1998). Ausländische Jugendliche in Einrichtungen der Jugendhilfe – Entwicklungen, Erfahrungen, aktuelle Fragen. In: Weiss, Karin & Rieker Peter (Hrsg.). S. 45-71
- Jockenhövel-Schiecke, Helga (2002). Flüchtlingskinder und ihre Rechte. Internationale Konventionen, innerstaatliche Rechte und das Kindeswohl in der Praxis. In: Rosen (Hrsg.) S. 29-52
- Jordan, Erwin & Stork, Remi (1999). Jugendhilfe. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) S. 435-442
- Jordan, Silke (1996). FluchtKinder. Allein in Deutschland. von Loeper Literaturverlag
- Kauffmann, Heiko (1999) Kinderflüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) S. 187-197
- Keßler, Stephan (1999) Arbeit. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) S. 414-420
- Kosse, Hoang To Nguyet (2001). Konsequenzen der Asylgesetzgebung für die Sozialarbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Berlin. SEACOM Edition, Berlin
- Leiprecht, Rudolf (1990). „Da baut sich ja in uns ein Hass auf“. Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Hamburg

- ders. (2001). Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden. Waxmann, Münster
- Limbach, Wiebke & Winkler, Hilke (1998). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) in Niedersachsen – Bestandaufnahme und Kritik unter der Berücksichtigung des niederländischen Modells. Diplomarbeit Studiengang Diplom-Interkulturelle Pädagogik, Oldenburg
- Meinhardt, Rolf (Hrsg.) (1997). Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern. Dokumentation einer Tagung vom 30.11.-3.12.1995 im Internationalen Haus Sonnenberg St. Andreasberg. BIS-Verlag, Oldenburg
- ders. (2001). Flüchtlingskinder in den Schulen: nicht nur eine pädagogische Herausforderung. In: Kiper, Hanna (Hrsg.) (2001). Sekundarbereich – jugendorientiert. Pädagogische Überlegungen, Unterrichtsbeispiele, Anregungen. Batmannsweiler
- Merchel, Joachim (1999). Fachkräfte. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.). S. 486-490
- Nuscheler, Franz (2004). Internationale Migration. Flucht und Asyl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Rethmann, Benno (1997). Entscheidungsfindung in der Hilfe zur Erziehung. Die Umsetzung zentraler fachlicher Eckwerte des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in der Hilfeplanung der Hilfe zur Erziehung im Zusammenhang der Diskussion betriebswirtschaftlicher Steuerung der Jugendhilfe. Dissertation, Lohne
- Rieker, Peter (1999). Schule/Schulbesuch. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) S. 420-427
- Rosen, Klaus-Henning (Hrsg.) unter der Mitarbeit von Sieber, Tanja (2002). Jahrbuch der Deutschen Stiftung für UNO-Flüchtlingshilfe 2002/2003. Flucht. Kinder – die Schwächsten unter den Flüchtlingen. Ost West Verlag, Berlin und Bad Honnef
- Rooß, Burkhard & Schröer, Wolfgang (1996a). Jugendhilfe wider politischen Willen. Jugendhilfe für UMF zwischen Etablierung und aktueller Politikbewältigung. In: Jugendhilfe 34, Nr. 1/1996

- Rooß, Burkhard & Schröer, Wolfgang (1996b). Ausgrenzungspolitik für Jugendliche. In: Minderjährige Flüchtlinge, 3+4, iza Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit
- Sieber, Tanja (o. J.). Jeder zweite Flüchtling ist ein Kind. Zahlen und Statistiken zum Thema Kinder auf der Flucht. In: Rosen (Hrsg.) S. 21-28
- Sartre, Jean Paul (1944) Den Menschen erfinden. Sonderausgabe 1992, Rowohlt
- Schulz-Ehlbeck, Gerhard (1999). Altersfeststellung. In: Woge e.V./ Institut für soziale Arbeit (Hrsg.) S. 275-283
- Theilmann, Susanne (2003). Wann ist ein Mann ein Mann? Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Hamburg. Ein Praktikumsbericht.
- Weiss, Karin & Rieker, Peter (Hrsg.). Allein in der Fremde. Fremdunterbringung ausländischer Jugendlicher in Deutschland. Beiträge zur gleichnamigen Fachtagung der Fachhochschule Potsdam und IGfH vom 16.-18. April 1997. Waxmann Verlag
- Willke, Helmut (1996a). Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Theorie der Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 5. überarbeitete Auflage, Lucius & Lucius, Stuttgart
- Willke, Helmut (1996b). Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. 2. überarbeitete Auflage, Lucius & Lucius, Stuttgart
- Woge e.V. (2003). Ankommen. Unterkommen. Weiterkommen. Stand: 10/03 mit laufender Aktualisierung. Hamburg
- Woge e.V. & Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (1999). Handbuch der sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen, Votum Verlag Münster

Bundestagsdrucksachen

- 13/1076 Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der SPD-Fraktion „Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge“ vom 05.04.1995
- 13/1165 Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN „Missbrauch der Skelettreifebestimmung durch Handwurzeluntersuchung bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“ vom 24.04.1995
- 13/1657 Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN „Abschiebung von ausländischen Minderjährigen“ vom 09.06.1995
- 13/2190 Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der SPD-Fraktion „Unbegleitete Minderjährige in der Bundesrepublik Deutschland“ vom 29.06.1995
- 13/7222 Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90/DIE GRÜNEN „Gemeinsamer Standpunkt der Europäischen Union betreffend die Bedingungen für unbegleitete minderjährige Asylbewerber“ vom 13.03.1997

Zeitungsartikel

- Angenendt, Steffen (1999). Wenn minderjährige Flüchtlinge wie Erwachsene behandelt werden. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 221, 20.08.1999
- Schindler, Jörg (1999) Bei Flüchtlingen hört das Kindeswohl auf. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 192, 20.10.1999
- Weikert, Eva (2004). Bloß raus. In: taz Hamburg, Nr.?, 06.03.2004

Internet

- b-umf e.V. (2005) Kinderflüchtlinge haben keine Wahl... Sieben Fragen an die Parteien zur Bundestagswahl 2005
www.b-umf.de/pdf/Wahlpruefsteine%202005.pdf
- b-umf e.V. (2005) Die Neuregelung über die Inobhutnahme unbegleitet eingereister Kinder und Jugendlicher in § 42 Abs. 1 Satz 1

Nr. 3 SGB VIII – Kurzerläuterungen www.b-umf.de/hinweis_zu_42_sgb.pdf

Erste Diakonie-Bewertung des neuen Zuwanderungsgesetzes. www.diakonie.de/downloads/Bewertung_Zuwanderungsgesetz.pdf

Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. www.bmbf.de/pub/dgia.pdf

Pressemitteilung der CSU-Landtagsfraktion Hessen vom 01.02.1998
www.csu-landtag.de/htmlexport/1596

Pro Asyl e.V. Das Zuwanderungsgesetz. Überblick über die wichtigsten Neuregelungen im Zuwanderungsgesetz. www.proasyl.de

UNHCR (2004) Trends in Unaccompanied and Separated Children Seeking Asylum in Industrialized Countries 2001-2003. www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/statistics

UNHCR (2005) Overview of Refugee Populations, New Arrivals, Durable Solutions, Asylum-Seekers, Stateless and other Persons of Concern to UNHCR. www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/statistics

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
 - 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafof97-haafol97.html)
 - 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
 - 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
 - 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
 - 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
 - 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
 - 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
 - 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
 - 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
 - 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
 - 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
 - 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilim Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00
- b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00