

A

Autorenband 6 Die Verletzung von Gleichbehandlungsprinzipien, die Vorenthaltung von Anerkennung, die Missachtung von Individualität führen im Umgang mit allen Kindern zu Problemen. Trotzdem prägt Migrationserfahrung Lebenslagen und Biografien auf besondere Weise und muss als Phänomen und Bedingung sozialer Strukturierung berücksichtigt werden.

Onlineausgabe

Migrantenkinder in der Jugendhilfe

Mit Beiträgen von
Franz Hamburger
Ursula Boos-Nünning, Yasemin Karakaşoğlu
Christel Sperlich
Kristin Teuber
Karin Haubrich, Kerstin Frank



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Autorenband 6

Migrantenkinder in der Jugendhilfe

Mit Beiträgen von
Franz Hamburger
Ursula Boos-Nünning, Yasemin Karakaşoğlu
Christel Sperlich
Kristin Teuber
Karin Haubrich, Kerstin Frank



**SOS
KINDERDORF**

Sozialpädagogisches
Institut

Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe

Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002).
Migrantenkinder in der Jugendhilfe.

Mit Beiträgen von Franz Hamburger; Ursula Boos-Nünning, Yasemin Karakaşoğlu; Christel Sperlich; Kristin Teuber; Karin Haubrich, Kerstin Frank.

München: Eigenverlag

ISSN 1435-3016

Onlineausgabe 2010

urn:nbn:de:sos-106-8

Redaktion: Dr. Gabriele Vierzigmann, SPI

© 2002 SOS-Kinderdorf e.V. Alle Rechte vorbehalten.

SOS-Kinderdorf e.V.

Sozialpädagogisches Institut (SPI)

Renatastraße 77

80639 München

Tel. 0 89/1 26 06-4 32

Fax 0 89/1 26 06-4 17

info.spi@sos-kinderdorf.de

www.sos-kinderdorf.de/spi

Titeltext entnommen aus dem Beitrag von Franz Hamburger.

Inhalt

- 4 Vorwort des SPI
- 6 **Franz Hamburger**
Migration und Jugendhilfe
- 47 **Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu**
Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe
- 67 **Christel Sperlich**
Zu Hause – wo ist das? Kinder auf der Flucht
- 75 **Kristin Teuber**
Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe
- 135 **Karin Haubrich und Kerstin Frank**
Schwer erreichbar? Mobile Jugendsozialarbeit für junge Migrantinnen und Migranten
- 180 Die Autorinnen und Autoren
- 182 Der Herausgeber

Migrantenkinder und insbesondere jugendliche Migrantinnen und Migranten wurden von Seiten der Politik und der Sozialen Arbeit lange Zeit in erster Linie als Problemgruppen wahrgenommen, deren Mitglieder vielerlei Defizite aufweisen und sich vor allem durch ihr Nichtdeutschsein auszeichnen. Diese Sichtweise führte zu negativer wie auch positiver Diskriminierung der Minderheits- durch die Mehrheitskultur – beobachtbar derzeit auch in den Diskussionen um weniger widersprüchliche rechtliche Regelungen und um ein neues Zuwanderungsgesetz.

In einer Zeit, in der Leitlinien wie Betroffenenbeteiligung, Empowerment, Lebenswelt- und Ressourcenorientierung die Jugendhilfepraxis in zunehmendem Maße bestimmen, passt die Orientierung am Defizit nicht mehr ins Konzept, und der Blick wendet sich den Stärken, Interessen und Wünschen der Klientel zu. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, denen aus ihren spezifischen Erfahrungen nicht nur Risiken erwachsen, sondern die zur Bewältigung ihrer schwierigen Lage auch besondere Qualitäten mitbringen oder entwickeln. Im elften Kinder- und Jugendbericht wird dafür plädiert, das Aufwachsen in unterschiedlichen kulturellen Milieus und den Umgang mit mehreren Sprachen als eine Lebenssituation anzuerkennen, die zu besonderen Leistungen herausfordert. Neben der Fähigkeit, mit Mehrsprachigkeit umzugehen, und der Vertrautheit mit verschiedenen kulturellen Traditionen nennt der Bericht den Umgang mit unsicheren, benachteiligten und ausgrenzenden Lebenslagen und die Kraft, aus Unsicherheit und Ambivalenz heraus neuartige Zukunftsperspektiven zu entwickeln, als weitere Quellen, aus denen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schöpfen können.

Der soziale Wandel hat in der Regel Auswirkungen auf die Lebenslagen aller Bevölkerungsgruppen, also auch auf alle Kinder und Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit Migrationserfahrungen, mit deren Hintergründen und den daraus resultierenden spezifischen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Problematiken aber zwingt in besonderem Maße zu einem Nachdenken darüber, welcher Wert Kindern in einer Gesellschaft beigemessen, wie viel in eine Kultur des Aufwachsens investiert und wie viel an Gleichheit und Gerechtigkeit angestrebt wird. Eine solche Auseinandersetzung, zu der der vorliegende Autorenband einlädt, kann für den notwendigen Prozess interkultureller Arbeit ebenso nutzbar gemacht werden wie für die notwendige Diskussion über die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die der elfte Kinder- und Jugendbericht einfordert.

Interkulturelle Arbeit zielt auf ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft. Sie setzt sich für kulturelle Vielfalt, für die Gleichbehandlung von Minderheiten und gegen jede Form der Marginalisierung und Stigmatisierung ein. Interkulturelle Arbeit will ein soziales Klima schaffen, in dem die Eigenarten und die humanitären Traditionen unterschiedlicher Kulturen respektiert, im gemeinsamen Handeln Lernprozesse in Gang gesetzt und Begrenzungen der eigenen Perspektive und Handlungsfähigkeit überwunden werden können. Damit appelliert sie auch an die Träger öffentlicher Verantwortung, wie Vereine, Verbände, Wirtschaftsunternehmen, Medien, kommunale und staatliche Organe, sich dieser Querschnittsaufgabe zu stellen, ihrer Verantwortung für die Aufwuchsbedingungen – nicht nur im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – in diesem Land nachzukommen und soziale und kulturelle Ressourcen, Lebenschancen und Partizipationsmöglichkeiten für die gesamte nachwachsende Generation bereitzustellen.

Kinder und Jugendliche benötigen Platz zum Aufwachsen. Dieser Platz muss ihnen eingeräumt werden im wörtlichen wie im übertragenen Sinn. Kinder dürfen für sich in Anspruch nehmen, geachtet, gewürdigt und um ihrer selbst willen anerkannt zu werden. Sie wollen sich ausprobieren, eigensinnig sein, selbstständig werden und eigene Vorstellungen über ihr künftiges Leben entwickeln, teilhaben und mitbestimmen können. (Migranten)kinder brauchen mehr als die Novellierung von Gesetzen.

Migration und Jugendhilfe

Auf den ersten Blick erscheint das Thema eindeutig: Die Jugendhilfe wird heute in Deutschland mit einer neuen Aufgabe konfrontiert. Sie soll mithelfen, die Situation einer besonderen Adressatengruppe – der Migrantenkinder und -jugendlichen – zu verbessern. Diese sind schon seit längerem als problematisch definiert worden, weil sie (zum Beispiel für die Schule, die Berufsausbildung) eine Belastung darstellten, weil sie als delinquente Jugendliche eine Bedrohung seien, weil ihre Fremdheit Integration und Anpassung verhindere. Solche Problemdefinitionen bestimmen seit Anfang der Siebzigerjahre die öffentliche Wahrnehmung und haben zunächst besondere Anstrengungen, Modellprojekte und Konzeptdiskussionen für die vorschulische Erziehung, im Laufe der Zeit für Mädchenbildung und Jungenarbeit und schließlich für die Jugendsozialarbeit und Jugendgerichtshilfe legitimiert. Am Ende der Neunzigerjahre traten die Hilfen zur Erziehung in den Vordergrund. Dabei wird deutlich, dass das öffentliche Problematisierungsmuster häufig mit der persönlichen Wahrnehmung der Fachkräfte übereinstimmt – ein Phänomen, das in der Jugendhilfe nicht nur in Bezug auf Migranten, sondern generell anzutreffen ist.

Auf den zweiten Blick kann man das Thema freilich auch anders auffassen: Der Umgang mit Migration und ihren Folgen ist für Jugendhilfe und Sozialarbeit nicht neu, sondern eine vertraute und seit langem typische Aufgabe, und Migranten sind per se nicht defizitär, sondern haben ihre Stärken und bewältigen die mit der Migration verbundenen Belastungen weitgehend problemlos. Die Sozialarbeit als moderne Profession ist am Ende des neunzehnten Jahrhunderts in den Einwanderervierteln der amerikanischen Städte entstanden, der Caritasverband verdankt der sozialen Arbeit mit italienischen

Wanderarbeitern eine zentrale Wurzel seiner Geschichte, nach den Kriegen und Bürgerkriegen des zwanzigsten Jahrhunderts hatte es die Jugendhilfe vor allem mit heimatlosen Jugendlichen und jungen Flüchtlingen zu tun. Die Arbeit mit ihnen war prinzipiell nicht schwieriger als die mit sehr armen oder auffälligen Jugendlichen oder Kindern aus einheimischen Problemfamilien. Im Gegenteil: Vielfach konnte und kann auch die Erfahrung gemacht werden, dass die Belastungen von Flucht, Vertreibung und anderen Formen der Migration von besonders handlungsfähigen Personen und Familien bewältigt wurden oder besondere Kräfte zur Bearbeitung von Konflikten freisetzten.

In der öffentlichen Diskussion hat aber die politische Definition „Migranten/Ausländer sind vor allem ein Problem“ alle anderen Erfahrungen und Beobachtungen überformt, und auch in der sozialpädagogischen Fachdiskussion hat sich der „Problemdiskurs“ durchgesetzt. In dessen Mittelpunkt steht die Annahme, dass das „Leben in oder zwischen zwei Kulturen“ eine nicht oder nur schwer zu ertragende Belastung darstelle. Um eine differenzierte Wahrnehmung des Themas „Migration und Jugendhilfe“ zu erreichen, steht in diesem Beitrag die Auseinandersetzung mit einseitigen, insbesondere auf Kulturunterschiede als Konfliktursachen abhebenden Vorstellungen im Zentrum. Dabei sollen Problemerkahrungen der Praxisexperten nicht abgewertet, sondern in ihrem jeweiligen Handlungszusammenhang nachvollzogen werden. Meine Beschäftigung mit dem Thema löst sich aber zunächst von den weit verbreiteten „Problemzugängen“ und folgt dem Grundsatz, dass Migrantenkinder und -jugendliche in erster Linie Kinder und Jugendliche sind, zu deren Biografie eben unter anderem auch die Migrationserfahrung (die eigene oder die der Eltern) gehört.

Problemstellung

Wenn man im Dickicht der vielschichtigen Diskussion über Migration und in der Heterogenität sozialwissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse einen Einstieg in das Thema finden will, läuft man Gefahr, sich in der theoretischen Auseinandersetzung zu verlieren. Um das zu vermeiden, kann man zum Beispiel von der Perspektive der Migrantengrundlichen selbst

ausgehen. Selbstverständlich gibt es dabei so viele Einzelperspektiven wie Personen. Deshalb ist ein Ansatzpunkt gefragt, der durchaus die eingangs beschriebene Defizitorientierung enthält – zum Beispiel in Form von Fragen, die jugendlichen Migranten von Fachleuten gestellt werden –, um dann zu sehen, wie sich die Migrantenkinder und -jugendlichen mit diesen Zuschreibungen auseinandersetzen. Ein Interview mit einem marokkanischen Jugendlichen (1) beginnt folgendermaßen:

Interviewer: Hast du Erfahrungen gemacht, wo der Konflikt oder der Zwiespalt deutlich wurde, zum Beispiel was das Studium oder den Beruf angeht?

P.: Ja klar, wenn man auf Arbeitssuche ist. Wenn man einen Job sucht und man merkt, dass es gewisse Probleme gibt, also gewisse Abneigung, oder einen Wunsch auszusteigen, wenn man Ausländer ist, wobei das nicht unbedingt damit zusammenhängt, dass die Leute etwas gegen Ausländer haben, sondern das ist schwieriger, einen Ausländer einzustellen als einen Deutschen. Also, als Beispiel, da habe ich angerufen bei der Firma, und war ein Job frei, dann wollten sie meinen Namen wissen, dann habe ich meinen Namen gesagt, und da haben sie gesagt, warte mal eine Sekunde, ich frage mal, ob der Job wirklich frei ist, und da war der Job nicht mehr frei.

Dieser Gesprächsausschnitt ist deshalb interessant, weil der Interviewer aus dem Vorgespräch zum Interview ein Thema aufgreift, das schon besprochen wurde. Dabei hat es sich um die Frage des „Lebens zwischen zwei Kulturen“ gehandelt; dies wird an der Formulierung „der Konflikt oder der Zwiespalt“ erkennbar. Der Befragte bekommt also eine Interpretationsfolie angeboten, mit der er sich selbst in einem Konflikt (zum Beispiel zwischen zwei Kulturen), in einem Zwiespalt zwischen zwei oder mehr Zugehörigkeiten verorten kann. Dieses Angebot zur Selbstplatzierung mit Hilfe eines in der öffentlichen Diskussion geläufigen Musters („Leben im Konflikt zwischen zwei Kulturen“) nimmt der befragte Jugendliche aber nicht an. Er berichtet vielmehr von einem konkreten Beispiel und interpretiert diese Erfahrung. Im Vordergrund steht das Element der Nichtgleichbehandlung beziehungsweise Ungleichheit, die als Ablehnung der Ausländer erlebt wird. Nicht

eine allgemeine Unterschiedlichkeit oder Differenz zwischen Kulturen oder Gruppen ist aus seiner Sicht das Problem, sondern die „Abneigung“, die Vorenthaltung von Anerkennung.

Gleichzeitig nimmt der befragte Jugendliche eine differenzierte Ursachenanalyse seiner Erfahrungen vor. Er lokalisiert die Bedingungen der Ablehnung auf zwei Dimensionen: einmal die Dimension individueller Vorbehalte, die freilich „nicht unbedingt damit zusammenhängt“, zum anderen auf die Dimension struktureller Ungleichheit, die in Vorschriften des Inländervoranges bei der Arbeitsvermittlung beispielsweise zum Ausdruck kommt. Die vom Befragten vorgenommene Differenzierung ist geradezu als sozialwissenschaftliche Leistung einzustufen. Für den vorliegenden Zusammenhang bedeutsamer aber ist der Umstand der Diskriminierung. Diese wird zu Recht als Kränkung erfahren und lässt sich auch nicht als interpersonelles Missverständnis verstehen und bearbeiten. Denn es wird der Gleichheitsgrundsatz verletzt, und gleichzeitig liegen strukturelle Verfestigungen für die Ungleichbehandlung vor.

In dem schon zitierten Interview kommt der marokkanische Jugendliche auf einen Konflikt mit seinem Schulleiter zu sprechen und schildert dessen fehlende Kommunikationsfähigkeit. Das Gespräch nimmt folgenden Verlauf:

Interviewer: Also, du meinst, er hat dich nicht als Person gesehen, sondern als A...

P.: Ja, sicher als Ausländer, er als Autoritätsperson und ich als Ausländer, es gibt sicherlich viel zu sagen (kurze Pause): Ja, das sind eigentlich einfach nur Vorurteile, ja, also jetzt von dem Direktor in dem Fall oder von den Lehrern, die ich erstens überzeugen soll, dass ich Deutsch kann und dass ich dieses oder jenes auch kann und dass es eigentlich keinen Unterschied gibt, das sind einfach Vorurteile. Man begegnet sowas oft, wenn man angesprochen wird, und die Leute werden gleich mit einem gebrochenen Deutsch reden. Das ist auch ein interessanter Fall.

Für die Diskussion in einem pädagogischen Reflexionsrahmen ist der Hinweis auf das Verhalten des Schulleiters bedeutsam. Denn dieser sucht die Ursachen für das Handeln des Befragten in dessen Kulturzugehörigkeit – nach dem Bericht des Jugend-

lichen fragt er nicht nach den Gründen für den Wunsch des Jugendlichen, nicht an einer Klassenfahrt teilnehmen zu wollen, sondern argumentiert auf der Grundlage einer Zuschreibung – („Ach, ich weiß schon“, sagt der Schulleiter, ohne den Jugendlichen ausreden zu lassen) – und verweigert diesem damit gerade das, was er zum Ausdruck bringen will: seinen individuellen Willen. In der Tradition einer „schwarzen Pädagogik“ kann man diesen Willen brechen wollen, man kann ihn aber auch akzeptieren. Während das Brechenwollen auch das Moment der Anerkennung enthält, also den Willen als existent wahrnimmt (zum Beispiel auf Seiten des Vaters, was an der verständnisvollen Darstellung der väterlichen Intentionen durch den Befragten an anderer Stelle des Interviews deutlich wurde), stellen die Missachtung des individuellen Willens, also die Unterstellung fehlender Handlungsautonomie, und die verdinglichende Behandlung als Kulturträger die entscheidende Kränkung dar. Die Zuschreibung von bestimmter kollektiver Kulturalität statt Individualität wird damit zur unpädagogischen Handlung par excellence, denn Erziehung beruht zuallererst auf der Zuwendung zu einem Individuum und der Anerkennung seines besonderen Willens.

Mit dieser Gedankenführung wird deutlich, dass im Themenfeld „Migration und Jugendhilfe“ allgemeine Kategorien wirksam sind und zunächst keine spezifischen Probleme auftauchen – die Verletzung von Gleichbehandlungsprinzipien, die Vorenthaltung von Anerkennung oder die Missachtung der Individualität führen in allen Situationen und im Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen zu Problemen und Konflikten.

Unabhängig davon sind aber die Lebenslagen und Biografien der Menschen sehr verschieden, und Migrationserfahrung ist ein besonderes Situationsmerkmal. In der Selbst- und Fremdwahrnehmung spielt es eine große Rolle, insbesondere wird es zur Legitimation von Zugehörigkeiten oder Ausgrenzungen verwendet. Deshalb muss Migration als Phänomen und Bedingung sozialer Strukturierung berücksichtigt werden.

Begriffsbestimmungen: „Migration“, „Migranten“, „Ausländer“

Migration ist ein universelles Phänomen, kein nationales. Es kann – dies gilt besonders für Deutschland – nur begreifbar gemacht werden, wenn Einwanderung und Auswanderung gleichermaßen berücksichtigt werden. Durch die geographische Lage und gesellschaftliche Entwicklung haben Aus-, Durch- und Einwanderungsprozesse hier zu Lande eine lange Tradition. In den wenigen Jahrzehnten der Nachkriegsgeschichte etwa haben ganz unterschiedliche Konstellationen – Flucht und Vertreibung, Anwerbung von Gastarbeitern, Aussiedlung und Umsiedlung sowie Flucht vor Bürgerkrieg und Unterdrückung – jeweils verschiedene Formen der Einwanderung hervorgebracht. In neuerer Zeit hat die Aufhebung des Ost-West-Konfliktes und damit der Wegfall der Blockierung von Migration durch Mauer und Eisernen Vorhang in der Mitte Europas wiederum zu einer neuen Migrationslage geführt. Auswanderung und insbesondere Rückwanderung haben dabei immer auch eine Rolle gespielt, was insgesamt zu einer beachtlichen Fluktuation der Wohnbevölkerung in Deutschland geführt hat. Im Vordergrund der Kontroversen um die Beurteilung und Gestaltung der Migration steht allerdings die Frage der Einwanderung und, welche Konsequenzen aus dem sozialen Sachverhalt der Einwanderung zu ziehen sind. Soll sich die Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland begreifen, sollen die Ausländer Bürger dieses Landes werden? Hat die Bundesrepublik Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft, oder soll sie sich weiterhin als ethnisch homogener Nationalstaat begreifen? Die Auseinandersetzung über diese Fragen ist zu einem gesellschaftspolitischen Grundkonflikt geworden, der von rassistischem Hass auf alles Fremde ebenso bestimmt wird wie von emphatischer Ausländerfreundlichkeit oder einem naiven Multikulturalismus, der sich an der neuen Vielfalt der Speisegaststätten erfreut.

Migration und Migranten

„Migration“ ist eine allgemeine Sammelbezeichnung für den Umstand, dass Personen für einen längeren oder unbegrenzten Zeitraum einen früheren Wohnort verlassen haben und in der Gegenwart an einem anderen als ihrem Herkunftsort leben. Dabei wird die Überschreitung von Staatsgrenzen besonders her-

vorgehoben, weil mit ihr der Wechsel des rechtlichen Status und der kulturellen Umwelt verbunden ist.

Die allgemeinste Kategorie, anhand deren Veränderung in der „Verortung“ von Menschen beschrieben werden kann, ist die der Mobilität. Sie wird vor allem in der Demographie und Geographie verwendet und schließt die räumliche wie die soziale Bewegung/Veränderung von Individuen und Kollektiven ein. Man differenziert dabei im Hinblick auf die Dauer der Veränderung vom täglichen Pendeln zwischen Wohn- und Arbeitsort bis zur endgültigen Auswanderung und die Distanz, die durch Mobilität überwunden wird (regional bis interkontinental). (Vergleiche Hamburger, Koepf, Müller und Nell 1997)

Im Begriff der Migration sind also die Dimensionen Raum, Zeit und Sozialität in spezifischer Weise enthalten, und durch Unterscheidungen in diesen Dimensionen können Migrationen spezifiziert werden. Ein kleines Format von Mobilität stellt beispielsweise der zeitlich befristete Umzug in eine Stadt in einiger Entfernung dar, um ein Studium zu absolvieren. Großformatig ist dagegen die Auswanderung aus Europa nach Australien, um sich dort dauerhaft niederzulassen.

Wesentlich für das Verständnis des individuellen Sinnzusammenhanges wie auch der sozialen Bedeutung von Migration ist zunächst der Wanderungsgrund. Während man begrifflich relativ klar zwischen erzwungener und freiwilliger Wanderung unterscheiden kann, ist die Wirklichkeit der Migrationsursachen auf einem Kontinuum zwischen den Polen „gewaltsam erzwungener Wanderung“ und „freiwilliger Mobilität“ zu finden.

Der Verlauf des Migrationsprozesses hängt auch davon ab, ob das Handeln des Migranten auf die Erreichung bestimmter Migrationsziele ausgerichtet ist oder ob er sich nur an den Gelegenheiten, die sich ihm bieten, orientiert. Hat er schon im Herkunftsland feststehende Ziele im Auge, beispielsweise nach der geplanten Rückkehr einen höheren sozialen Rang zu erreichen, wird er sich auch im Einwanderungsland ganz auf dieses Ziel konzentrieren und Lebensformen und Wertvorstellungen aus dem Herkunftsland eher bewahren. Strebt er jedoch Ziele im Einwanderungsland an, beispielsweise die dortige Eingliederung seiner Kinder durch schulischen und beruflichen Erfolg,

wird sein Handeln stärker auf Veränderung der Art des familialen Zusammenlebens und der Erziehungsvorstellungen – im Sinne von Anpassung an das Einwanderungsland – ausgerichtet sein.

Die individuellen Handlungsmotive von Migranten sind mit den Migrationsursachen verknüpft. Ein Migrationstyp ist durch Naturkatastrophen, wie Überschwemmungen und Erdbeben, bedingt. In diesen Zusammenhang gehören auch Hungersnöte und die Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen. In diesen Fällen bringen Veränderungen der Natur bestimmte menschliche Aktivitäten hervor. Migration zielt hier auf das nackte Überleben, auf die Sicherung der minimalen Lebensbedingungen ab.

Ein zweiter Migrationstyp entsteht durch wirtschaftliche Not, Arbeitslosigkeit und materielle Verelendung. Zwar sind diese Lebenslagen in der Welt weit verbreitet, führen jedoch erst dann zu Migration, wenn sie mit Hoffnungslosigkeit verbunden sind, dem Gefühl, die eigene Lage im Heimatland/am bisherigen Wohnort nicht ändern zu können. Auch muss die Hoffnung oder Vermutung bestehen, irgendwo anders oder an einem bestimmten Ort die entbehrten Existenzgrundlagen finden zu können. Das Spektrum in dieser Gruppe reicht von „Armutsflichtlingen“ bis hin zu „Arbeitsmigranten“, die der „relativen Armut“ ihrer Herkunftsregion entfliehen oder sich als Arbeitskräfte anwerben lassen, um so die Lebenslage ihrer Familien verbessern zu können.

Flüchtlinge aus Gründen politischer und religiöser Verfolgung sind die Akteure des dritten Migrationstyps. Für diese Notlage wurde schon bei den Hethitern im zweiten Jahrtausend vor Christus die Institution des Asyls entwickelt, um Schutz vor solchen Arten der Verfolgung zu gewähren. Das Asylrecht hat also eine lange Tradition und ist die menschliche Reaktion auf die Möglichkeit und Realität des Machtmissbrauches. Mit der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte durch die Vereinten Nationen 1948 und die Verabschiedung der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist dieses Asylrecht universal anerkannt und abgesichert worden.

Der vierte Typus von Migration beruht auf sozialen Gründen. Hierzu gehört sowohl die Familienzusammenführung bei ur-

sprünglich individueller Wanderung als auch Migration zur Verbesserung der sozialen, wirtschaftlichen oder beruflichen Situation, wenn die Ausgangssituation keine unmittelbare Bedrohung der Lebensgrundlagen darstellt.

Einem fünften Migrationstyp können die Migranten zugerechnet werden, die aus ganz individuellen Motiven, persönlichen Gründen ihren Wohnort wechseln. Motive wie Neugier und Abenteuerlust finden sich hier ebenso wie das Bestreben, langweiliger Alltäglichkeit, beruflicher Routine oder einem engen sozialen Lebenskontext zu entkommen (vergleiche Wessel, Naumann und Lohmann 1993).

Migranten und Ausländer

Der Begriff „Migration“ ist ein sozialwissenschaftlicher Begriff und erfasst nicht nur die grenzüberschreitende Mobilität, sondern auch die dauerhafte Veränderung des Lebensmittelpunktes innerhalb eines Staates. Im Alltagsbewusstsein wird dagegen stärker unterschieden zwischen Migranten, die als Ausländer in das Land gekommen sind, und Migranten, die als Angehörige des eigenen „Volkes“ ins Land gekommen sind (Vertriebene, Aussiedler). Der Begriff „Ausländer“ ist ein politischer Rechtsbegriff, der die Staatsangehörigkeit zugrunde legt. Wenn Migranten eine Staatsgrenze überschreiten, werden sie automatisch zum Ausländer, falls sie die Staatsangehörigkeit des Zuwanderungslandes noch nicht besessen haben. Sie werden dann dort eingebürgert, wenn sie einen Anspruch darauf haben (zum Beispiel Spätaussiedler) oder wenn ihnen nach einer Ermessensentscheidung der Ausländerbehörden nach bestimmten Kriterien, die in den Staaten der Welt sehr verschieden sind, die Einbürgerung gewährt wird. Oder aber sie bleiben – freiwillig oder erzwungen – Ausländer, die befristet oder dauerhaft im fremden Land leben.

Einwanderung nach Deutschland und die Migrationspolitik

Die innerstaatliche Mobilität wird in der öffentlichen Diskussion selten thematisiert, auch wenn sie – wie in den modernen Staaten – häufig vorkommt, für die betroffenen Personen mit erheblichen Veränderungen ihres Lebens verbunden ist und die Städte und Gemeinden stark beeinflusst. Weil der moderne

Staat die Freizügigkeit der Staatsangehörigen als individuelles Recht eingerichtet hat, ergeben sich kaum rechtliche und politische Probleme. Die Bildung des Staates und die Formierung des Staatsvolkes, dem der uneingeschränkte Schutz der Verfassungsrechte zukommt und das in dieser Weise gegenüber dem Nichtstaatsbürger privilegiert ist, haben die Staatsgrenzen und die Staatsangehörigkeit zu einer fundamentalen Struktur werden lassen. Deshalb ist die grenzüberschreitende Mobilität besonders evident, die Migranten werden als Ausländer wahrgenommen. Migrationspolitik – die politische Regulierung der räumlichen Mobilität – ist deshalb überwiegend Ausländerpolitik. Dies ist eine bedeutende Verschiebung der Wahrnehmung und der Bewertung, beispielsweise gerade dann, wenn aus den Bedürfnissen der Wirtschaft heraus Arbeitskräfte angeworben werden. In der Folge einer entsprechenden Politik betrachten die jeweils Einheimischen die Hinzugekommenen in der Regel als Konkurrenten (um Arbeitsplätze, Wohnungen...); wenn es sich bei diesen um Ausländer handelt, verstärkt sich die Distanz nicht zuletzt auch deshalb, weil den Ausländern die Solidarität und die Rechte, die den Inländern zukommen, nicht zuteil werden. Die sozialwissenschaftlich zu beschreibenden Migrationsprozesse sind also mit politischen Definitionsprozessen und Interessenspositionen verbunden.

Migration in Deutschland und Europa im zwanzigsten Jahrhundert

Die erste große Einwanderungswelle nach Deutschland bildet der Zuzug von zwölf Millionen Flüchtlingen aus dem Osten unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg und später. Die zweite Einwanderungsphase kam in Westdeutschland durch die Anwerbung von Gastarbeitern ab 1955 (1. Abkommen mit Italien) bis 1973 (Anwerbestopp) zustande. Die Zuwanderung von Gastarbeitern war dabei nicht auf die Bundesrepublik beschränkt, sondern hat ganz Mitteleuropa zur Einwanderungsregion werden lassen. Die zugewanderte Wohnbevölkerung hat sich in dieser Region zwischen 1960 und 1974 von fünf auf zwölf Millionen Menschen vergrößert. Danach verlangsamte sich der Zuwachs (bis 1988 auf vierzehn Millionen Menschen). Die Anwerbung von Arbeitskräften hat also aus den mitteleuropäischen Ländern Einwanderungsstaaten werden lassen. Für einige europäische Länder kommt noch die Migration im Rahmen der Entkolonialisierung hinzu, die teilweise die zentrale Ursache der Zuwanderung ausmacht.

Seit Beginn der Achtzigerjahre steht nun die Zuwanderung von Flüchtlingen nach Mitteleuropa im Vordergrund, insbesondere als Folge von Krisen und Kriegen im Nahen und Mittleren Osten (Putsch in der Türkei, Bürgerkriege in Afghanistan und Libanon, Sri Lanka und Jugoslawien). Und mit der Auflösung des kommunistischen Herrschaftssystems in Osteuropa setzten ab Ende der Achtzigerjahre Migrationen unterschiedlichen Typs (Flucht, Armutswanderung, Arbeitswanderung und staatlich regulierte Rekrutierung von Zeitarbeitskräften) ein. Die Vertiefung und Ausweitung der Europäischen Union ermöglichen darüber hinaus eine kontinuierliche Migration innerhalb West- und Mitteleuropas, wobei an die Stelle der staatlichen Lenkung die Steuerung durch den Arbeitsmarkt tritt.

Die Neunzigerjahre sind durch den Aufbau der „Festung Europa“ gekennzeichnet. Gegenüber Osteuropa und Nordafrika wurden neue Abwehrsysteme aufgebaut, um Flüchtlinge und illegale Zuwanderung abzuwehren. Die Änderung des Asylrechts in Deutschland und die Entwicklung einer gemeinsamen europäischen Migrationspolitik sollen die Selektivität gegenüber Zuwanderung verfeinern. Denn Migration lässt sich zwar kanalisieren, aber nicht stillstellen. Da die Waren- und Kapitalströme, die Mobilität von erwünschten Arbeitskräften und Handeltreibenden sowie der Tourismus offen gehalten werden sollen, ist Abschottung nicht möglich, und Abwehrmaßnahmen verhindern Einwanderung ohnehin nicht, sondern erhöhen lediglich die illegale Migration.

Migranten in Deutschland heute

Im Jahr 1998 lebten in Deutschland zirka 7,3 Millionen Ausländer (8,9 Prozent der Gesamtbevölkerung). Der überwiegende Teil davon kam als „Gastarbeiter“ nach Deutschland oder stammt von diesen ab. Sie bilden die größte Gruppe der Migranten, leben zu einem erheblichen Umfang schon lange in Deutschland (ein Drittel zwanzig Jahre und mehr, die Hälfte zehn Jahre und mehr) oder sind in Deutschland geboren. Ihre rechtliche Situation hat sich nach dem Regierungswechsel 1998 insoweit geändert, dass die Einbürgerung erleichtert wurde. Die soziale Lage oder die Bildungschancen werden dadurch aber nicht automatisch verändert.

Zu den Ausländern gehören auch die Asylsuchenden und Asylberechtigten. Von 1953 bis 1996 haben 2,5 Millionen Menschen politisches Asyl in Deutschland gesucht, 1,9 Millionen zwischen 1987 und 1996 (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997). Seit der Verschärfung des Asylrechts hat sich die Zahl der Asylsuchenden zunächst bei zirka hunderttausend pro Jahr stabilisiert und ist dann noch weiter gesunken. Die meisten Asylsuchenden kommen aus Europa (vor allem Ost- und Südosteuropa); Länder wie Iran, Sri Lanka und Afghanistan sind mit nur vier bis fünf Prozent vertreten, 1996 kamen neun Prozent der Asylsuchenden aus dem Irak.

Da nur wenige der Asylsuchenden als politische Flüchtlinge anerkannt werden (jährlich schwankend zwischen drei und neun Prozent), leben nur wenige Asylberechtigte in Deutschland. Von den 1,85 Millionen Asylsuchenden zwischen 1987 und 1995 wurden 125 000 Personen als asylberechtigt anerkannt; abgeschoben wurden 130 000 Personen, ebenso viele sind freiwillig ausgewandert, bei zirka 300 000 Menschen war über den Antrag noch nicht entschieden, und über den Verbleib von 1,1 Millionen Menschen liegen keine Angaben vor.

Die soziale Lage der beiden Gruppen ist recht unterschiedlich: Asylberechtigte haben Anspruch auf Eingliederungsleistungen und soziale Sicherheit, Asylbewerber erhalten (zum Teil) reduzierte Sozialhilfeleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz.

Nicht zu vergessen sind außerdem Kontingentflüchtlinge (zirka 37 000 im Jahr 1995), jüdische Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion (72 000 im Jahr 1997) und (1996) 300 000 Bürgerkriegsflüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina (alle Angaben: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997). Ihre rechtliche Position ist teilweise günstig, was aber nicht automatisch mit einer beruflich und sozial befriedigenden Situation verbunden ist, teilweise stehen sie – etwa die Bürgerkriegsflüchtlinge – unter Auswanderungsdruck.

Zu den Migranten gehören auch die Aussiedler. Bis 1950 waren fast zehn Millionen Heimatvertriebene in die vier Zonen Deutschlands gekommen. Auf der Grundlage von Artikel 116 des Grundgesetzes sowie des Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes von 1953 (1995 novelliert mit migrationsreduzierenden Einschränkungen) wanderten zunächst relativ wenige,

ab 1987 dann mehr (Spät)aussiedler nach Deutschland ein. 1989 stieg die Zahl – von einigen Tausend jährlich am Anfang der Achtzigerjahre – auf 377 000, 1990 auf zirka 400 000. Durch das Aussiedleraufnahmegesetz von 1990 wurde die Zuwanderungszahl auf zirka 200 000 jährlich reduziert, die sich seit 1995 weiter vermindert (1997: 134 000). Aussiedler werden als Anspruchsberechtigte eingebürgert, erhalten Sozialleistungen und haben Anspruch auf Deutschkurse, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. Durch die Gesetzesnovellierung von 1993 wurden nicht nur die Kriterien für die Erteilung eines Aufnahmebescheides in Deutschland verschärft, sondern auch der Umfang der Leistungen reduziert.

Auch bei den Aussiedlern werden Probleme der zweiten Generation besonders heftig diskutiert (Bildungsbeteiligung und -erfolg, Arbeitslosigkeit, geschlechtsspezifisches abweichendes Verhalten, Segregation). Dies ist nur auf den ersten Blick überraschend. In der (öffentlichen) Bewertung der Aussiedler dominiert Political Correctness, insofern ihnen als den Staatsvolksangehörigen eine andere Berechtigung für die Anwesenheit zugesprochen wird als den Ausländern. Tatsächlich aber werden sie auch (gelegentlich überwiegend) als Konkurrenten und Anspruchsberechtigte zweiter Klasse wahrgenommen. Sozialer und rechtlicher Status sind also nicht kongruent, und diese Differenz erzeugt Konflikte. Besonders wenn die – Anfang der Neunzigerjahre noch besser funktionierende – Integration auf dem Arbeitsmarkt nicht erfolgt, wird die Konfliktlage verschärft. Für jugendliche Aussiedler kann sich die Situation noch zuspitzen, wenn sie sich als abgelehnt erfahren und von den Eltern unter Anpassungsdruck gesetzt werden.

Aufgrund der Heterogenität der Migrantengruppen, der Unterschiedlichkeit der Migrationsursachen und -folgen erfordert das Phänomen Migration eine fachlich gesteuerte Politik. Ihre Aufgabe sollte darin bestehen, zwischen politisch definierbaren Interessen (zum Beispiel Arbeitsmarkt), menschen- und grundrechtlichen Vorgaben (Asylrecht, Bürgerrechte) und gesellschaftlichen Prozessen zu vermitteln. Tatsächlich aber werden Migrationsfragen eher ideologisch aufgeladen, Migranten dienen häufig als Sündenböcke und werden für politische Ziele (etwa Wahlsiege) ausgenutzt.

Dieses politische Gebaren steht in scharfem Gegensatz zu dem die meisten Parteien einschließenden Konsens, dass die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland und dieser Sachverhalt politisch zu gestalten sei. Doch auch ganz unabhängig davon, ob man den sozialwissenschaftlich schon am Ende der Siebzigerjahre diagnostizierten Sachverhalt der Einwanderung akzeptiert oder nicht, Fakt ist die Anwesenheit, und zwar die andauernde, einer zugewanderten Bevölkerung im Umfang von zirka neun Prozent der Gesamtbevölkerung, und allein diese Tatsache verlangt eine gestaltende Politik. Sie bleibt aber seit Jahrzehnten aus. Bis heute sind zentrale Forderungen des Berichts des ersten Ausländerbeauftragten der Bundesregierung, Heinz Kühn, von 1979 nicht umgesetzt worden, dabei hatte dieser Bericht nur soziologisch den Einwanderungsprozess analysiert, die entsprechenden bildungs- und sozialpolitischen Konsequenzen formuliert, aber noch nicht den heute angemahnten staats- und einbürgerungsrechtlichen Wandel verlangt. Das Ausländergesetz von 1990 hat lediglich das Abwehrinstrumentarium verfeinert und die schmalen Rechte für Migranten an viele Voraussetzungen geknüpft. Neben dem migrationspolitischen Nachholbedarf in Deutschland ist die Verlagerung von Zuständigkeiten auf die europäische Ebene von besonderer Bedeutung. Die Einbeziehung der Migrationspolitik in die Politik des Binnenmarktes wird nämlich dafür sorgen, dass möglichst viele Arbeitskräfte – egal woher sie kommen – zur Verfügung stehen. Die nationalstaatliche Rücksichtnahme auf die Interessen und Loyalitäten der eigenen Bürger wird gleichzeitig zurückgedrängt. Die Integration Europas schafft nach innen und nach außen neue Bedingungen.

Legalisierung und Kriminalisierung von Migration

Die Freizügigkeitsregelungen in der Europäischen Union erlauben eine legale Migration größeren Umfanges innerhalb des entsprechenden Gebietes, beginnen sich aber erst langsam in der sozialen und kulturellen Praxis bemerkbar zu machen. Die Einbeziehung der Einwanderer von außerhalb der EU in die Freizügigkeitsregelung wird den Prozess beschleunigen. Dabei wird in Zukunft noch stärker als in der Gegenwart zu beobachten sein, dass nicht nur die hoch qualifizierten Arbeitskräfte in die Ballungsgebiete der großen Städte wandern, weil dort die passende Arbeit angeboten wird, sondern auch die wenig qua-

lifizierten Arbeitskräfte. Denn sie finden dort eher Gelegenheitsarbeiten als in den ländlichen Gebieten, in denen das einheimische Arbeitskräftereservoir auf dem Segment der wenig qualifizierten Arbeit ohnehin schon hoch ist. Dieses Migrationsmuster wird zu dem nur scheinbar paradoxen und heute schon ansatzweise eingetretenen Zustand führen, dass in den reichen Regionen Europas die Zahl der Armen steigt. Unter ihnen ist der Anteil der Migranten jeder Art höher als in der gesamten Bevölkerung. Aber auch unter den Wohlhabenden gibt es Migranten, die so genannten Migrationsgewinner.

Im Hinblick auf Flüchtlinge wird dagegen eine Abschottungspolitik gepflegt, die teilweise auch erfolgreich ist. Sie kann allerdings nicht verhindern, dass jährlich dennoch bis zu hunderttausend Flüchtlinge nach Deutschland kommen. Hinsichtlich der Aussiedler hat es eine ähnliche Entwicklung gegeben. Die Erhöhung der Zuwanderungsschwernisse hat ihre Zahl kräftig reduziert. Auch haben Nachrichten von den Schattenseiten des gelobten Landes Deutschland in den Herkunftsregionen die Abwanderungswünsche gedämpft. Dieser Mechanismus war in der Geschichte der Wanderungen oft wirksamer als Zäune und Sperren. Das Erschweren der legalen Migration führt aber zwangsläufig zu einer relativen Vergrößerung der illegalen Zuwanderung. Von Anfang bis Mitte der Neunzigerjahre haben sich illegale Einreisen und Abschiebungen verfünffacht, die Zahl der polizeilich Tatverdächtigen ohne Aufenthaltsstatus hat sich verdoppelt, die Verfahren wegen illegaler Ausländerbeschäftigung haben sich fast verdreifacht (Vogel 1996).

Damit schließt sich in gewisser Weise der ausländerpolitische Teufelskreis. Die Anwesenheit von illegal sich aufhaltenden Ausländern, die allein schon dieses Sachverhaltes wegen in die Tatverdächtigenstatistik der Polizei eingehen, ist ein gefundenes Fressen für alle Populisten.

Politisch besonders gefährlich sind die Unterstellungen, man könne Migration gänzlich unterbinden. Dabei wird den Bürgern Ruhe und Ordnung im Sinne einer Beseitigung von Unruhe, die durch Wanderung entstehe, in Aussicht gestellt. Es wird eine Festung Europa versprochen, die tatsächlich aber nicht möglich ist. Viele Erfahrungen, zum Beispiel gegenwärtig an der Grenze zwischen Mexiko und den Vereinigten Staaten,

die durch einen Metallzaun gesperrt ist, oder an der deutschen Ostgrenze, die zunehmend elektronisch gesichert wird, verdeutlichen diese Unmöglichkeit. Bei jeder neuen Schwelle, die bisher an den Grenzen zur Verhinderung von Migration aufgebaut wurde, sind auch die Strategien und Techniken verfeinert worden, wie diese Schwelle überwunden werden kann. Die Festung Europa wird aber auch deshalb nicht entstehen, weil das zukünftige Europa Bedarf an billigen Arbeitskräften, für die es nicht die Produktionskosten übernehmen will, haben wird. Zwar wird Europa Mauern gegen den unerwünschten Zugang errichten, aber ebenso wird es viele Tore für den erwünschten Zugang öffnen beziehungsweise offen halten.

Dabei liegen die Gründe für die anhaltende Wanderung in erster Linie in Deutschland selbst. Das Interesse an billigen Arbeitskräften, auch und gerade für eine bestimmte Saison, lässt sich immer noch am besten mit Ausländern befriedigen. Die Ausweitung nichtqualifizierter Dienstleistungen, die steuerliche Förderung der Dienstbotengesellschaft, die Verbilligung der Arbeit insgesamt schaffen Arbeitsplätze für Migranten. Prostitution, privatisierte Pflege und rationalisierte Putzdienste benötigen leistungsfähiges (weibliches) Personal, das überwiegend im Ausland requiriert wird. Der Status der Illegalität wird dabei billigend in Kauf genommen oder geschickt genutzt, ist er doch mit einer nützlichen Abhängigkeit verbunden. Ökonomisch zahlen sich Illegalität und rechtloser Aufenthaltsstatus für alle aus, die von einem billigen Arbeitsangebot profitieren – das sind nicht wenige Unternehmen, sondern viele wirtschaftliche Akteure und private Haushalte. Die Deregulierung des Arbeitsmarktes insgesamt hat also die Wanderungsanreize im Inland vergrößert, wobei ganz generell – also egal, ob es sich um hoch oder niedrig qualifizierte Arbeitskräfte handelt – mit einer Zuwanderung in die Metropolen Europas zu rechnen ist. (Die Zukunft wird also durchaus auch nach den Mustern der Vergangenheit strukturiert sein: Schon im Mittelalter war Migration vor allem Land-Stadt-Wanderung.)

Migranten als „politisches Gut“

Ausländer sind nicht nur Arbeitskräfte und als solche ein ökonomisches Gut, sondern auch ein politisches. Ausländerpolitik wird für Inländer gemacht, denen man als Politiker seine Libe-

ralität demonstrieren kann (Minderheitsposition) und deren Loyalität man sichern kann durch Ungleichbehandlung der Ausländer (Mehrheitsposition). Die nicht wahlberechtigte ausländische Wohnbevölkerung ist dieser Instrumentalisierung ausgesetzt. Gerade in Zeiten, in denen die Kräfte des Nationalstaates und damit der Politik zur Steuerung des Kerns der Gesellschaft, nämlich der Ökonomie, schwinden, gewinnen die Politikfelder an Bedeutung, die durch symbolische Handlungen Loyalitätszuwachs sichern können. Dazu zählen unter anderem Themenbereiche wie „Pflichtsprachkurse“ für Ausländer. Wer diese fordert, weist die Schuld für Integrationsprobleme den Ausländern zu und zeigt gleichzeitig der deutschen Wahlbevölkerung, dass ihr Überlegenheitsgefühl berechtigt sei.

Dass Ausländer als politisches Gut dazu missbraucht werden, die Loyalität der Wählerschaft zu erringen, schmälert die verbliebenen Chancen einer gestaltenden Integrationspolitik. Eine kontinuierliche und konsistente Verwandlung von Ausländern in Inländer, wie sie beispielsweise Schweden (mit einer jährlichen Einbürgerungsrate von fünf Prozent) betreibt, ist in Deutschland mit seiner Rate von 0,3 Prozent als Problem-begrenzungs politik bisher nicht realisiert worden. Wird die nach 1998 eingeschlagene Einbürgerungs politik fortgesetzt, dann wird jedoch ein wachsender Teil der ausländischen Wohnbevölkerung in Inländer transformiert. Das bedeutet nicht, dass alle Probleme gelöst sind – Diskriminierungen können fortgesetzt werden. Aber es gibt eine Veränderung in der Grundlage der Zugehörigkeit.

Jede Diskussion und Reflexion über Kultur, Multi- und Interkulturalismus hat sich dieses Rahmens von Migrationspolitik zu vergewissern, weil die im Kulturdiskurs zu führende Auseinandersetzung über Differenz und Differenzen unter den Voraussetzungen der fundamentalen Ungleichheit von In- und Ausländern ganz anders aussieht als unter der Voraussetzung gleicher Bürgerrechte.

Die Struktur von Integrationsprozessen und die Untersuchung von Migrationsproblemen

Während der ausländerpolitische Diskurs zunehmend auf Bedrohung rekurriert und ihm Ausländer aller Art als nichts anderes gelten denn als Nichtinländer, hat im Bildungsdiskurs der Begriff der „Fremdheit“ Fuß gefasst. Dies spiegelt auch ganz gut den realen Prozess wider, dass derjenige, der heute kommt oder gestern gekommen ist und morgen bleibt, der eigentliche Fremde ist (Georg Simmel). Vor allem unter der Perspektive des Verbleibens wandelt sich derjenige, der kommt oder irgendwann gekommen ist, in einen Fremden, und seine wirkliche, oft auch nur vermeintliche Verschiedenheit rückt in den Mittelpunkt der Wahrnehmung. Dies lässt sich am Beispiel der Gastarbeiter erläutern. Sie waren selbstverständlich fremd, was aber unproblematisch war, solange man davon ausgehen konnte, dass sie als Gast nur vorübergehend in Deutschland bleiben und bald wieder in ihre Heimat zurückkehren würden. In dem Moment, in dem der Gast seinen Status ändert und sich zum dauerhaft Anwesenden, zum Dazugehörigen wandelt, wird seine – im Alltagsleben oft kaum noch wahrnehmbare Verschiedenheit – als Fremdheit thematisiert. Diese Paradoxie wird an der Diskussion über die Angehörigen der zweiten Generation besonders deutlich: Sie sind sozialisiert wie ihre deutschen Altersgenossen, werden aber durch Ausländerrecht und diskriminierende Praktiken des Alltagslebens wie Fremde behandelt und dadurch zu Fremden gemacht. Daran knüpfen sich die Fragen: Kann die Verschiedenheit zum Verschwinden gebracht werden, damit der Zugewanderte so wird wie die, die immer schon da waren? Oder kann die Gesellschaft moderner, demokratischer, pluralistischer und toleranter werden durch Erweiterung ihrer Vielfalt?

Während die Diskussion über Fremdheit einerseits toleranzfördernd wirken kann, trägt sie andererseits zum Gegenteil, zur Verstärkung und Ablehnung von Fremdheit bei, möglicherweise sogar dort, wo Vertrautheit schon erreicht war. Beispielsweise lässt sich häufig beobachten, dass im Verlauf eines nachbarschaftlichen Zusammenlebens Deutsche und Ausländer sich nicht mehr als Angehörige dieser Kategorien wahrnehmen, sondern als Individuen mit einem Namen. Wird nun im Gefolge der öffentlichen Diskussion die kategoriale Zugehörigkeit wieder in den Vordergrund geschoben, stellt sich Befremden ein.

In jedem Fall wird mit der Fremdheitsdebatte das Terrain der Kultur beschritten. Problematisch dabei ist, dass die Folgen von Migration (insbesondere von Zuwanderung) vielfach als Kulturprobleme, das heißt als Konflikte zwischen Wissenssystemen, definiert werden. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion richtet sich die Aufmerksamkeit nämlich auf „multikulturelle Gesellschaft“ und „interkulturelles Lernen“, auf „kulturelle Identität“ und „Kulturkonflikt“. Wenn man den Integrationsprozess als Ganzes und seine Folgen betrachtet und analysieren will, sind aber zunächst die strukturellen Bedingungen und Prozesse einer Gesellschaft in den Vordergrund zu stellen. Migration kommt sehr selten durch kulturelle Ursachen in Gang, vielmehr sind Armut und Not, politische Unterdrückung und kriegerische Vertreibung die häufigsten Migrationsursachen. Ebenso wenig ist die Attraktivität der Migranten für die Zielländer kulturell begründet, sondern es zählt vor allem die Verwertbarkeit der Arbeitskraft. Es sind also Fragen des Arbeitsmarktes, des Einkommens, der Unterkunft, aber keine kulturellen Aspekte, die über das Schicksal der Migranten entscheiden. In den Konflikten, die aus diesen strukturellen Prozessen entstehen, greifen Migranten und Einheimische gleichermaßen auf das Symbolsystem einer Gesellschaft, nämlich die Kultur, zurück und definieren mit deren Bestandteilen (Sprache, Bedeutungen) Situationen. Die Struktur einer Gesellschaft drückt sich dagegen im Positionssystem aus, das die Verteilung der gesellschaftlich hoch bewerteten Güter und Ressourcen widerspiegelt. Integration kann dann als Partizipation an der Struktur der Gesellschaft, Assimilation als Teilhabe an ihrer Kultur verstanden werden (Hoffmann-Nowotny 1992).

In seltenen – gelingenden – Fällen verlaufen Integration und Assimilation ganz parallel und kontinuierlich ab, ebenso selten finden wir kulturelle Homogenität und strukturelle Stabilität von Gesellschaften. Vielmehr sind Konflikt, Spannung zwischen den Ausprägungen der Dimensionen, Ungleichzeitigkeiten und Widersprüche zwischen Integration und Assimilation die Regel, der Normalfall.

Für die Frage, wie eine praktische Handlungsperspektive im Integrationsprozess aussehen soll, kann man von zwei Prämissen

ausgehen: Erstens, die Migranten haben ein kollektives Interesse an sozialen Chancen, wie sie den Einheimischen in der Einwanderungsgesellschaft zustehen; zweitens, diese Gesellschaft versteht sich demokratisch und orientiert sich an sozialer Gerechtigkeit, das heißt, ethnische Diskriminierung ist illegitim. Wenn die Migranten strukturelle Teilhabe erreichen wollen, also Arbeitsplätze einnehmen und soziale Sicherheit erreichen wollen, müssen sie sich zumindest funktional assimilieren (also zum Beispiel die Sprache erlernen), sofern die Teilhabe am Symbolsystem Voraussetzung für strukturelle Integration ist. Funktionale Assimilation ist ganz besonders dann erforderlich, wenn über Bildung eine Verbesserung der sozialen Chancen erreicht werden soll. Die Abwehr der Kultur, zum Beispiel der Sprache des Einwanderungskontextes, wäre mit struktureller Marginalisierung verbunden. Assimilation und Teilhabe an der Struktur werden allerdings erschwert, wenn Migranten ihre traditionelle Identität gefährdet sehen. Im Zusammenhang mit den Barrieren, die das Einwanderungsland den Assimilations- und Integrationsbestrebungen der Migranten entgegensetzt, führt dies zu der Angst, die Herkunftsidentität zu verlieren, ohne dass das neue Ziel, nämlich die ökonomische, rechtliche und soziale Sicherheit, im Einwanderungsland erreicht würde. Das Fernhalten der Migranten vom (attraktiven) Positionssystem der Einwanderungsgesellschaft und Reethnisierung arbeiten also Hand in Hand. Vereinfacht kann man sich diesen Ablauf in folgenden Schritten vorstellen: Erstens, Assimilation ist Voraussetzung für Integration; zweitens, Integration wird vom Einwanderungsland erschwert (beispielsweise durch rechtliche Barrieren beim Zugang zum Arbeitsmarkt); drittens, dadurch wird Assimilation abgelehnt (Angst, die alte Identität zu verlieren und gleichzeitig die gewünschte Integration nicht zu erreichen); viertens, dadurch wird Integration weiter erschwert, weil ja Assimilation Voraussetzung für Integration ist.

Soll der Integrationsprozess einigermaßen gelingen, muss der sozialstrukturelle Integrationsprozess durch eine sozialkulturelle Neudefinition der aufnehmenden Gesellschaft ermöglicht werden. Diese Neudefinition schließt die Migranten in die Gemeinschaft derer ein, die selbstverständlich und als Zugehörige auf dem Gebiet der Gesellschaft leben („multikulturelle“ Gesellschaft). Andererseits verlangt dies wiederum von den Migran-

ten jenes Maß an funktionaler Assimilation, das zu den Essentials der neuen Gesellschaft gehört (Sprache, „marktgängiges“ Verhalten, Akzeptanz des politischen Systems).

Soziale Integration und identifikative Assimilation

Das Begriffspaar „Struktur – Kultur“ kann weiter differenziert werden. Diese Differenzierung übernimmt die Dimension „Struktur“ und unterscheidet von der beruflichen, arbeitsmarktbezogenen noch die soziale Seite, die sich in Kontakten von Migranten und Nichtmigranten ausdrückt. Die Dimension „Kultur“ wird in eine eher instrumentelle (Spracherwerb, kognitiv) und in eine identifikative Seite (man fühlt sich innerlich mit dem neuen Lebensort verbunden) unterschieden. Das theoretische Modell dieser Migrationssoziologie hat zunächst angenommen, dass zuerst die kognitive Assimilation, danach die berufliche und soziale Integration und abschließend die identifikative Assimilation stattfinden – selbstverständlich mit vielen Gleichzeitigkeiten im Gesamtprozess (vgl. Esser 1980). Weil in Deutschland sowohl gesellschaftliche Prozesse als auch staatliche Politik die Kontinuität des Integrations- und Assimilationsprozesses verhindern („kein Einwanderungsland“, Gewalt gegen Ausländer, Diskriminierung), bilden sich zwei eher getrennte Linien aus: Kognitiv-kulturelle Assimilation und beruflich-strukturelle Integration sind relativ weit fortgeschritten, haben sich aber eher von den „stecken gebliebenen“ sozialen und identifikativen Eingliederungsprozessen abgekoppelt. Daraus resultieren Verwerfungen, subkulturelle Segregation und Anomien, besonders bei jungen Migranten. Gerade junge Migranten sind mit den kulturellen Werten in Deutschland gut vertraut und haben oft die gleichen Ansprüche an ein gutes und sozial anerkanntes Leben verinnerlicht wie ihre deutschen Altersgenossen. Da aber viele keine hohe Berufsposition einnehmen können, ergeben sich Diskrepanzen zwischen kulturell geprägten Wünschen und strukturell begrenzten Realisierungsmöglichkeiten.

Ein sozialökologisches Analysemodell

Einen weiteren Schritt der begrifflichen Differenzierung, die über die Unterscheidung von Struktur und Kultur hinausgeht, ermöglicht das Analysemodell von Troyna und Hatcher (1992),

das sozialökologisch konzipiert ist. Dabei wird die Umwelt eines Menschen mit dem Maßstab der Distanz, die Personen, Sachverhalte und Ereignisse in der Wahrnehmung dieses Menschen zu ihm selbst haben, gegliedert. Bei der bildlichen Darstellung entstehen Kreise mit unterschiedlichem Radius um den Menschen herum, und diese ergeben eine konzentrisch geordnete Struktur von Relevanzen. Das Modell wurde zur Analyse von rassistischen Gewalthandlungen entwickelt und versucht dabei, gerade die Eindimensionalität der Betrachtung unter dem Aspekt „Rassismus“ zu überwinden. Die Untersuchung eines konkreten Falles (es kann sich dabei um einen Konflikt, aber auch um eine pädagogische Handlungssituation handeln) geht von der Analyse einer konkreten Interaktion (erste Ebene) der unmittelbar an einem Geschehen Beteiligten aus und bezieht dann die jeweilige Situation (zweite Ebene) und die biografisch erworbenen Handlungsmotive (dritte Ebene) mit ein. Im vierten Schritt werden die subkulturellen Gruppenzusammenhänge analysiert, im fünften die institutionell festgelegten Normen und Rollensysteme. Dann sind die kulturell bestimmten Mentalitäten und die politischen/ ideologischen Interessenlagen von Bedeutung (sechste und siebte Ebene); auf der umfangreichsten achten Ebene werden strukturelle Machtverhältnisse berücksichtigt. Alle Ebenen sind im Hinblick auf konkrete Abläufe interdependent, zugleich aber eigenständig relevant.

Nach dem Schema von Troyna und Hatcher können auch Situationen der Migrantenarbeit, beispielsweise eine Beratungssituation, analysiert werden. Die Betrachtung beginnt auch hier bei der Interaktion bestimmter Personen und kann – wenn dies zum Verständnis eines konkreten Geschehens erforderlich ist – mit der achten Ebene abschließen. Dieses Modell ist allerdings nicht nur zur Analyse und Beschreibung geeignet, sondern kann auch für eine pädagogisch-normative Betrachtung herangezogen werden. Das heißt: Man muss bei der Diskussion eines konkreten Falles auch danach fragen, wie auf jeder Ebene Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zu gestalten sind. Dabei kann man an der gleichzeitigen Bedeutung von individueller Handlungsverantwortung, situativen Umständen und strukturellen Bedingungen festhalten. Beratungshandeln hat dann auf personale Einmaligkeit, situative Einbindung, institutionelle Formung und kulturelle Zugehörigkeit gleichermaßen Rücksicht zu nehmen. Eine Perspektive, die zu sehr auf eine von

acht, nämlich die kulturelle sechste Ebene abhebt, steht in der Gefahr, das konkrete Individuum als Kulturträger zu verdinglichen und den Respekt gegenüber der konkreten Person zu verfehlen.

Interkulturalität als pädagogisches Programm

Schulpädagogik, Jugendhilfe und Sozialarbeit haben Migranten lange Zeit insbesondere als Ausländer wahrgenommen. Die darauf bezogenen Hilfen und Angebote wurden als „Ausländerpädagogik“ konzipiert, die jedoch bald als einseitig und nur an den Defiziten der Zuwanderer orientiert kritisiert wurde. Während die Ausländerpädagogik den Siebzigerjahren zugeordnet werden kann, entsteht die „Interkulturelle Pädagogik“ in den Achtzigerjahren und bestimmt die Konzeptdiskussion bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Während in dieser Diskussion ein deutlicher Wandel festzustellen ist, hat sich die tatsächliche Politik nicht verändert. Die Diskrepanz zwischen Integrationsforderungen und politischer Realität ist deshalb immer größer geworden. In dieser Situation aber wird Integration von den Ausländern als Traditionsverlust, als Entfremdung zwischen Eltern und Kindern erfahren, zugleich wird Integration als leeres Versprechen entlarvt, weil sie Gleichberechtigung nicht faktisch herstellen kann. Die Migrantenverbände fordern in dieser Situation mehr muttersprachlichen Unterricht und pädagogische Kulturerhaltungsprogramme. In die sich neu entwickelnde Programmatik einer interkulturellen Erziehung fließen aber auch andere Motive und Argumente ein. Nicht zuletzt die wachsende Ausländerfeindlichkeit macht deutlich, dass Veränderungserwartungen sich nicht nur an Migranten zu richten haben, sondern auch an die Einheimischen, denen die Veränderung ihres Gesellschaftsbildes zugemutet werden muss. Das Konzept der interkulturellen Erziehung geht davon aus, dass der erreichte Stand gesellschaftlicher Multikulturalität nicht mehr revidiert werden kann und auch nicht soll. Multikulturalität erfordert aber, wenn es nicht zu zerstörerischen Konflikten kommen soll, Toleranz, Solidarität und die Anerkennung gemeinsamer, die jeweils spezifischen Kulturen übergreifender Werte. Erziehung wird konzipiert als Stufenprozess, in dem zunächst Toleranz gegenüber dem Fremden und Relativierung des eigenen Standpunktes erreicht wer-

den soll, dann Solidarität zu entwickeln ist und schließlich die Verpflichtung der verschiedenen Personen gegenüber einer universalen Moralität angestrebt wird (vergleiche Dickopp 1984).

Interkulturelle Pädagogik als Unterwerfungsstrategie

Die Probleme dieses Konzeptes liegen wohl genau an dem Punkt, wo es die Schwächen der Ausländerpädagogik überwindet und doch nur eine Antithese zu dieser entwickelt, nämlich im Rekurs auf die Kultur des Migranten und dessen „kulturelle Identität“. Das Fremde wird nicht mehr ignoriert oder gar als rückständig gebrandmarkt, sondern mit besonderem Interesse wahrgenommen und hervorgehoben. Problematisch ist dabei nicht nur die häufig zu beobachtende Projektion von Authentizität und Geborgenheitswünschen auf das exotisch Fremde, sondern auch die Dominanz der Fremdzuschreibung.

Aus den vielfältigen Merkmalen von Personen wird ein einziges herausgegriffen, die Person wird einer Kategorie „Ausländer einer bestimmten Nationalität“ zugeordnet und im Folgenden vorrangig oder ausschließlich unter dieser Kategorie behandelt. Was sich in dieser Weise im Alltagshandeln als pädagogisches Muster in der deutschen Gesellschaft fest etabliert, wird dann zur unbefragten Prämisse interkultureller Pädagogik.

Bei der interkulturellen Erziehung geht es auch darum, die fremde Kultur zum Zwecke der Verständnisweckung zu vermitteln und ihre Regeln darzustellen. Dabei muss man vom individuellen Handeln einer Person absehen und Kultur als sinnhaftes System, das objektiv existiert, beschreiben. Die Reduzierung der sozialen und kulturellen Mannigfaltigkeit auf ein einfaches Weltbild und die Verdinglichung von Kultur („das ist typisch italienisch“ beispielsweise) fördern, weil sie als soziale Definitionsmittel eine neue Wirklichkeit in den Köpfen schaffen oder vorhandene Bilder verstärken, dann aber eine Segmentierung von Wirklichkeit („Hier sind wir, dort sind die anderen“).

Die Forderung nach Erhalt kultureller Identität wird zur wohlmeinenden Fremdbestimmung, wenn sie von der herrschenden Mehrheit der unterlegenen Minderheit aufdiktiert wird. Sie resultiert häufig aus einer naiven Projektion, die in der

Minderheitenkultur jene heile Welt „natürlicher“ Harmonie und Gemeinschaft sucht, die in der eigenen Kultur dem Wachstum des Bruttosozialproduktes geopfert wurde.

Die weit verbreitete bildungspolitische Zauberformel „Integration unter Beibehaltung der eigenen Kultur“, die wichtiger Bestandteil der Argumentation des interkulturellen Lernens ist, kann also unter der Hand in eine Unterwerfungsstrategie münden, weil sie von der Teilhabe an der dominanten Kultur ausschließt und dabei eben auch den Zugang zu Instrumenten der Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Konflikt, aber auch den Zugang zu höheren Positionen in der Struktur der Gesellschaft verwehrt.

Die Identifikationsmöglichkeit und identitätsbildende Kraft einer interkulturellen Pädagogik ergeben sich aus der Entgegensetzung zu anderen Kulturen, also durch Differenz. Alle anderen Vorstellungen, die mit interkultureller Erziehung verbunden werden – wie Erziehung zur Empathie und Solidarität, zur Toleranz und weltbürgerlichen Einstellung –, richten sich auf Identifikation mit allgemeinen, kulturunabhängigen Prinzipien und sind darauf aus, Identität nicht durch Partikularität (also etwa durch eine spezifische Kultur), sondern durch individuelle Repräsentation allgemeiner Prinzipien zu ermöglichen, also dadurch, dass man sich an den Zielen orientiert, die für alle Menschen gelten sollen. Diese Orientierung ist im Zusammenhang mit der interkulturellen Pädagogik an eine spezifische Situation gebunden, in der man zunächst fast ausschließlich die Unterschiede zwischen den Menschen wahrnimmt. Es kommt aber darauf an, die einfache Entgegensetzung zu überwinden und die Situationsanalyse mit sozialwissenschaftlichen Kategorien durchzuführen. Diese begreifen kulturelle Zuschreibungen als veränderbare Definitionen in einer konflikthaften und interessegeleiteten Auseinandersetzung, die als Auseinandersetzung zwischen Zuwanderern und Einheimischen um Teilhabe an den materiellen, sozialen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft zu verstehen ist.

Die pädagogische Reflexion kann freilich nicht einfach von den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen absehen und sich von der Orientierung an einer partikularen Kultur lösen, indem sie in das Reich allgemeiner Grundsätze entfleucht. Vielmehr

kommt es auch darauf an, eine konkrete Hilfestellung anzubieten. Die Orientierung an den Menschenrechten kann in diesem Zusammenhang zumindest politische Kriterien für die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln. Menschenrechts-erziehung ist insofern ein wichtiger Teil der interkulturellen Pädagogik.

Zwei Schlussfolgerungen sind möglich: Erstens, interkulturelle Pädagogikkonzepte mit stark transkulturellen Ansprüchen erweisen sich wegen der Abstraktheit der Zielsetzungen und der Widersprüche zwischen Partikularität und Universalität theoretisch als nicht stringent und von der Praxis als weit entfernt; zweitens, interessanter dürften Konzepte sein, die mit bescheidenem Anspruch im Hinblick auf die mögliche Wirksamkeit einer interkulturellen Erziehung auftreten, diesen aber zusammenhängend begründen können, und die enger an erziehungspraktische Fragen anschließen.

Interkulturelles Lernen zur Bewältigung kritischer Situationen

Die inneren Widersprüche und Probleme der Programmatik des interkulturellen Lernens bringen mich zu der These, dass interkulturelles Lernen ein notwendiges Lernen in kritischen Situationen oder in Situationen der „alarmierenden Entdeckung“ ist, jedoch nicht dauerhaft institutionalisiert werden sollte. Das Bewusstsein eines gesellschaftlichen Wandels, neuer Formen der religiösen und kulturellen Selbstdefinition, von erweiterten Bandbreiten gesellschaftlicher Toleranz und der Pluralisierung von Lebensformen macht interkulturelles Lernen situativ erforderlich, um den tatsächlichen und wahrgenommenen Wandel der Gesellschaft zu verarbeiten. Interkulturelles Lernen meint hier also: kreativen Umgang mit dem Neuen. Würde es dauerhaft eingerichtet, muss es ständig die kulturellen oder andere Differenzen betonen, hervorheben, wiederholen, die dann durch interkulturelle Verständigung wieder überwunden werden sollen. Interkulturelles Lernen übersieht dabei die jeweils schon erreichten Grade der Übereinstimmung und die übergreifenden Gemeinsamkeiten.

Für Migrantenkinder wird interkulturelles Lernen zur Dauerbelastung, weil ihre Fremdheit als seine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist oder ledig-

lich in der privaten Lebensführung erhalten werden soll. Gerade in vielen Schulen ist die Anwesenheit von Migrantenkindern zur Selbstverständlichkeit in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern geworden. In diesen Fällen gefährdet interkulturelles Lernen durch die Thematisierung der Differenz eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit. Sofern diese Selbstverständlichkeit allerdings nicht als zwanglose Anerkennung und als Verhältnis der Gleichberechtigung gegeben ist, muss interkulturelles Lernen auf die Erweiterung von Toleranz und Solidarität abzielen, das heißt zeitlich begrenzt die kritische Situation bearbeiten, die durch Vorenthaltung von Gleichberechtigung eingetreten ist oder immer wieder eintritt.

Der Vorschlag, explizite interkulturelle Erziehung situativ zu begründen und zu begrenzen, folgt einem allgemeineren Argumentationsmodell, das auf das Verhältnis von Mittel und Zweck abhebt. An einem aktuellen Beispiel der öffentlichen Diskussion kann dieser Gedanke illustriert werden. Die Parole „Man muss Kindern und Jugendlichen wieder deutlicher Grenzen setzen!“ wird viel proklamiert. Sie steht in der Tradition von Bewegungen, die mehr Mut zur Erziehung fordern und in der Regel als konservative Reaktionen auf Liberalisierungsschübe in der Gesellschaft folgen. Sie verstehen sich als Gegenkräfte zu „Aufweichungstendenzen“ und können in der Regel auch bestimmte Plausibilitäten beanspruchen, zum Beispiel gegen Gewalttätigkeiten von Jugendlichen gerichtet sein. Als Zeitgeistparole verwechselt die Losung „Grenzen setzen!“ jedoch Mittel und Zweck. Erziehung zielt prinzipiell auf Selbstständigkeit, also die selbstbestimmte und selbstständige Steuerung, von Individuen ab, Kinder und Jugendliche brauchen deshalb Unterstützung beim Erwerb einer Innensteuerung und -orientierung. Wenn Grenzen gesetzt werden sollen, muss dies unter dem Gesichtspunkt gerechtfertigt werden, dass es dem Aufbau einer Innenorientierung dient, dass das Kind – unter Berücksichtigung seiner Interessen und aller relevanten Umstände – der Grenzziehung zwanglos zustimmen kann. Als unbedachte Formel, erst recht im Rahmen bestimmter Erziehungsstraditionen wird Grenzensetzen als Selbstzweck aus der pädagogischen Begründungsverpflichtung herausgelöst, das Mittel wird zum Zweck. Diese Überlegung lässt sich auf die interkulturelle Erziehung anwenden:

Beim interkulturellen Lernen geht es um Anerkennung und um Gerechtigkeit – was noch zu erläutern ist – und nicht um eine bestimmte Kultur. Würden sich zwei Personen nur als Kulturträger verstehen und in ihrer konkreten Interaktion den möglichen Streit über den Wert ihrer Kultur austragen wollen, dann ist kaum eine Verständigungsmöglichkeit in Sicht. Interkulturelles Lernen soll also Mittel zum Zweck sein, aber für welche Zwecke?

Interkulturelles Lernen als Mittel zum Zweck

In einem Essay zum Problem des ethischen Universalismus hat Oswald Schwemmer (1992) neben der Auseinandersetzung mit einem „abstrakten“ Universalismus einen Gedankengang entwickelt, der hilfreich für die Klärung der grundlegenden Frage der interkulturellen Erziehung ist.

Den Ausgangspunkt seiner Überlegung bilden unsere konkreten Handlungen – in denen unsere Identität zum Ausdruck kommt –, sofern wir sie moralisch beurteilen wollen. Dabei geht es nicht um deren Herauslösung aus der jeweiligen Situation, sondern um ihre Einbettung in den größeren Kontext unserer Biografie, der historisch bestimmten Existenz. Handlungen können Reflexe, Reaktion oder funktionaler Ablauf in einem gesellschaftlichen Zusammenhang sein einschließlich der Vorurteile und Verhaltensweisen, die wir, wenn wir über sie nachdenken, nicht für richtig erachten und deren wir uns schämen.

Wenn wir also unsere Identität, wie wir wirklich sein möchten, darstellen wollen, geht es nicht nur um die Angemessenheit der einzelnen Handlung, sondern um die begründbaren Anteile, von denen wir wollen, dass sie tatsächlich zu uns persönlich gehören. Wir gehen dabei auch davon aus, dass wir für unser Handeln verantwortlich sind. Denn sonst müssten wir die Merkmale unseres Verhaltens als unbeeinflussbares Schicksal begreifen, und für dieses wären wir nicht verantwortlich.

Die individuelle Handlung, die unsere Identität ausdrücken kann und soll, bleibt dabei eingebunden in die gesamte Lebensgeschichte. Aus dieser greifen wir – wenn wir uns als ethisches Subjekt begreifen wollen – diejenigen Elemente heraus, bei

denen es uns um lebenswichtige Entscheidungen geht, denn in solchen Entscheidungen und in den Begründungen für sie kommt zum Ausdruck, was wir unsere Identität nennen.

Gleichzeitig sollen solche Werte zur Orientierung von Handlungen bestimmt werden, die auf den ersten Blick „unbedingte“ Geltung beanspruchen können. Bei der Identitätsbildung verknüpfen sich also die Einflüsse einer ganz bestimmten Kultur mit Begründungen, die darüber hinausweisen.

In dieser Weise entstehen unsere individuellen Identitäten immer innerhalb bestimmter Kulturen. Diesen ist zunächst die Abgrenzung, nicht der Universalismus eigen. In den Mythen und partikularen Kulturen wird zuerst der Begriff dessen, was sich ziemt, entwickelt und in Symbolen konkretisiert. Deren existenzsichernde Bedeutung zur Regulierung des alltäglichen Lebens verleiht ihnen emotionale Energie und besetzt sie mit starken Gefühlen. Moral ist deshalb stabil in die individuelle und kollektive Identität eingebaut. Aber wie verhält es sich mit der Moral zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Identitäten? Der Aufbau der Moral ist – und diesen Aspekt müssen wir jetzt hinzunehmen – nicht nur mit der Sicherung der je eigenen Identität verbunden, sondern muss Verstehenspotenziale für das Fremde mit aufbauen, soll die eigene Existenz auch im Wandel gesichert werden können. Wer nicht mehr Neues kennen lernen kann, sondern nur die Geschichten des eigenen Mythos immer wieder erzählt, das heißt sich abgrenzt, kann sich nicht mehr neuen Risiken der Umwelt stellen und sowohl selbstbestimmt als auch flexibel auf diese eingehen. Ausgangspunkt einer Zuwendung zu Fremden ist in diesem Gedankengang durchaus nicht der Altruismus, sondern das Interesse an Selbsterhaltung.

Wenn die Zuwendung zu dem als anders, fremd oder neu Wahrgenommenen aber nicht nur als koloniale Aneignung, als strategische Vereinnahmung stattfinden soll, ist eine „Moral der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lebensformen und Identitäten“ zu entwickeln, die einerseits deren Selbstbestimmung, andererseits aber auch den Austausch und die Zusammenarbeit sichert.

Dazu sind zwei Operationen erforderlich: Durch Verstehen lernen wir die Welt verschiedener Identitäten nachzuvollziehen, es kann sich dabei eine übergreifende neue Identität zur alten hinzubilden. Der Weg des Anerkennens ermöglicht gleichzeitig einen angemessenen Umgang mit dem Fremdbleibenden. Deswegen dauernde Fremdheit kann toleriert werden, weil die „Interaktionsmoral“ seine Bedrohlichkeit aufhebt. Identität bildet sich also zusätzlich durch die Fähigkeit, „sich kooperierend auf andere Orientierungen einzulassen“ (Schwemmer 1992, S. 20).

Anerkennung bezieht sich dabei immer auf die faktische Autonomie der anderen, damit aber auch auf die Bedingungen, die Autonomie ermöglichen. Deshalb findet die Anerkennung von Ungleichheit ihre Grenze dort, wo die Bedingungen für Autonomie verletzt werden. „Wo diese gefährdet sind, begründet die Anerkennung gerade der konkreten Pluralität eine allgemeine Verbindlichkeit, die auch den tätigen Eingriff, die Intervention mit einschließt.“ (Ebd., S. 20 f.)

Diese Überlegung wiederum führt zu der Schlussfolgerung: „Die anerkennende Belassung des Fremden und Anderen kann nur mit der Herstellung und Erhaltung der gleichen und das heißt gerechten Bedingungen für die Entwicklung auch des Ungleichen ihr Ziel finden.“ (Ebd., S. 21) Wenn wir also für eine Moral, die sich auf das Verhältnis verschiedener Identitäten bezieht, Geltung beanspruchen wollen, muss sie sich auf Gerechtigkeit gründen – oder sie hat kein Fundament.

Die Diskussion über interkulturelles Lernen ist damit nicht abgeschlossen – im Gegenteil. Sie fängt jetzt neu an, indem die Vorstellung von Gerechtigkeit diskutiert und konkretisiert wird. Zugleich hat aber diese Diskussion eine neue Perspektive gewonnen: Es sollen nämlich gerechte gesellschaftliche Verhältnisse geschaffen werden, weil sie Voraussetzung für den interkulturellen Austausch zwischen Identitäten sind.

Nicht die verschiedenen Kulturen und die in ihnen entwickelten Identitäten sind also das Problem, sondern der ungerechte Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Zweck interkulturellen Lernens ist es also,

- zwischen kulturellen Unterschieden und sozialer Ungleichheit differenzieren zu lernen,
- Gerechtigkeit als Grundlage des Zusammenlebens von kulturell (und anders) verschiedenen Personen (an)zuerkennen und
- die Herausbildung der eigenen Identität als Ergebnis des Lebens in einer bestimmten Kultur und als Verpflichtung auf Gerechtigkeit zu begreifen.

Die Unterscheidung zwischen Kultur und Kulturen als Grundlage interkulturellen Lernens

Zu einem ähnlichen Ergebnis im Hinblick auf das Verständnis von interkultureller Erziehung kommt man, wenn zwischen Kultur (in der Einzahl) und Kulturen (in der Mehrzahl) unterschieden wird.

Der Kulturbegriff ist in einem strengen Sinne mit dem Multi- oder Interkulturalismus unvereinbar. Der Begriff meint in seiner allgemeinsten Bedeutung die Gesamtheit menschlichen Wissens und menschlicher Praktiken, die Kulturen – im Gegensatz zur Natur – hervorbringen. Kultur ist also eine unab-schließbare Gesamtheit, die sich ständig ändert, keine exakte Grenze hat, flüssig und beweglich bleibt und sich auf sich selbst bezieht. Kultur ist reflexiv und schafft sich in dieser Reflexivität ständig neu. Kultur ist nicht hierarchisch, sondern ein heterarchisches Mehrebenensystem mit lockeren internen Kopplungen. Kultur ist allgemein; alle Grenzziehungen sind nachrangig. Dies gilt gerade für die augenfällige Grenzziehung zwischen zwei Sprachen oder Religionen. Kultur ist übergreifend allgemein, weil sie die Übersetzungsregeln für die Überwindung der Grenzziehung wie auch das Wissen über die Voraussetzungen der Grenzziehungen in den beiden Sprachen und Religionen enthält. Kultur schwebt aber zugleich nicht über den unterschiedlichen Religionen und Sprachen, sondern ist fast ganz in ihnen enthalten. Nur insoweit sich eine Sprache oder Religion dadurch definiert, dass sie eine Grenzziehung zur Unterscheidung und Abgrenzung vornimmt, beschneidet sie die der Kultur eigentümliche Reflexivität und Offenheit. Ein Teil der Kultur ist beispielsweise die Sprache. Ihre Zeichen haben eine bestimmte Bedeutung, in einer anderen Sprache

gibt es für diese, aber nicht für die genau identische Bedeutung ein anderes Zeichen. Wenn man sich über diese Bedeutungen verständigt, bewegt man sich in den zwei Sprachen und geht auch über sie hinaus. Ein anderes Beispiel: Auch die Religion ist Teil der Kultur, und ein bestimmter Glaube kristallisiert sich in ihr aus; diese Formen der fixierten Orientierung sind wiederum Material und Gegenstand der kulturellen Reflexivität, die durch Übersetzer, Dolmetscher, Glaubensflüchtlinge und Religionskritiker, aber auch Theologen und Sprachwissenschaftler konkret praktiziert wird.

Wenn Allgemeinheit den Kulturbegriff kennzeichnet und Besonderung, das heißt die in einer bestimmten Sprache, Religion, Tradition, Mentalität und so weiter fest gefügte Form, also die aus den Unterscheidungen hervorgegangenen bestimmten Teilkulturen, dann ergibt sich die Dynamik der Kultur aus der Dialektik zwischen ihrem allgemeinen Anspruch und dem Anspruch von in Sprachen und Religionen, Traditionen und Wissensbeständen voneinander unterschiedenen Kulturen. Die Verschiedenheit der Kulturen und die Allgemeinheit der Kultur und das Wechselverhältnis zwischen Kultur und Kulturen ist dann das Normalverhältnis, unter dem Menschen leben, nicht die Ausnahmesituation. Die Reflexion im Alltagsbewusstsein darüber, in welchen und wie vielen Kulturen das Individuum lebt einschließlich seiner eigenen einzigartigen, individuellen Kultur, ermöglicht umstandslos den Zugang zu dieser Einsicht.

Migrationsfolgen werden, sofern es sich um Kulturfragen handelt, auf dieser Grundlage als normale Alltagsprobleme zugänglich. Der Austausch über die verwendeten Wissensbestände macht Intentionen transparent und Handlungen akzeptabel – es sei denn, sie zielen auf die Herabsetzung, Beeinträchtigung oder Verletzung der Person. Über Grenzziehungen hinweg, die durch Ungleichheit und Ungerechtigkeit bestimmt sind, ist keine Verständigung, damit auch keine Kultur möglich. Es kann also tatsächlich einen „Kampf der Kulturen“ geben, wenn diese Kulturen selbst „kulturlos“ in dem Sinne sind, dass sie die kulturelle Selbstreflexion in sich selbst stillgelegt und sich dem Dogmatismus unterworfen haben. Solche Kulturen verbinden sich allzu gern mit ökonomischem und militärischem Imperialismus.

Gegenüber den Kulturen ermöglicht Kultur die Reflexion auf Allgemeinheit, also die Ansprüche, die auf Menschheit und Menschlichkeit abzielen, die in den einzelnen Kulturen ebenso enthalten ist wie die Relativität, also das Bewusstsein einer besonderen Bindung und Verpflichtung gegenüber bestimmten Personen. Kultur ist dabei an Kulturen gebunden, soll sie sich nicht in den empirisch leeren Himmel abstrakter Prinzipien verflüchtigen. Und Kulturen sind immer auch Kultur, wenn sie sich nicht in einem eisernen Dogmatismus dehumanisieren.

Für die Pädagogik hat sich mit der Aufklärung die Diskussion über den Zusammenhang von Erziehung und Kultur grundlegend verändert. Sie konnte nicht mehr in der Tradition weiterdenken, dass die Erziehung in und zu einer bestimmten Kultur die einzig richtige sei. Denn die Aufklärung hatte das Selbstverständnis der christlichen Tradition, nämlich selbst das Allgemeine zu repräsentieren und deshalb fraglos weitergegeben zu werden, destruiert und damit die Spannung zwischen Kultur und Kulturen eröffnet. Erziehung war seitdem zu verstehen als Erziehung in Kulturen (in einer bestimmten Kultur) zur Kultur. Selbstverständlich war auch die Aufklärung, wie die Aufklärungskritik zeigte, einer bestimmten Kulturtradition verhaftet. Aber sie hat zugleich doch die Mittel zu dieser Kritik bereitgestellt, sodass auch in ihrem Sinne die Erziehung in einer bestimmten Ideologie, zum Beispiel die Nationalerziehung, kritisiert werden konnte.

Durch Migration wird die Problemlage für Erziehung und Pädagogik nicht prinzipiell verändert. Immer schon hat beispielsweise die Schule mit verschiedenen Kulturen zu tun, die sie in unterschiedlicher Weise vereinheitlicht hat. Mit der Beschulung von Migrantenkinder wird wieder einmal deutlich, dass die Schule einem bestimmten Modell folgt und sich immer noch nicht von einer christlich-deutschen Verstricktheit emanzipiert hat. Dies betrifft nicht nur die Sprache und den Religionsunterricht, sondern auch das grundlegende Selbstverständnis, das die Zulassung einer kopftuchtragenden Muslimin zum Schuldienst nicht erlaubt. Eine stärkere Orientierung an Kultur in dem hier dargelegten Sinne würde entweder diese Zulassung als Ausdruck von Pluralismus ermöglichen oder auf die Zurücknahme jeglicher bestimmter kultureller Symbolik in der öffentlichen Schule drängen. Das Letztere ist allerdings nur schwer

vorstellbar, weil Schule immer Kultur vermittelt. Die Schule – und die Jugendhilfe – in einer pluralistischen Gesellschaft muss deshalb den verschiedenen Kulturen die Möglichkeit der Selbstrepräsentation geben, sofern das Prinzip des Pluralismus gewahrt wird, und sie muss die Gemeinsamkeit der Kulturen – als Kultiviertheit der Menschen – und die Übereinstimmung zwischen allen Kindern und Jugendlichen als Repräsentanten der einen menschlichen Kultur deutlich machen.

Anforderungen an die Jugendhilfe

Im Verhältnis der Staaten untereinander spielt Anerkennung eine große Rolle. Die manchmal witzig erscheinenden Gepflogenheiten des ritualisierten und förmlichen Umganges bei Staatsbesuchen beispielsweise haben durchaus den tieferen Sinn, jenseits von Unvereinbarkeiten und Differenzen in der politischen Verfasstheit, kulturellen Tradition und politisch-ökonomischen Relevanz eine Interaktion von Gleichen zu ermöglichen, die auf der gegenseitigen Anerkennung als autonome Staaten basiert.

Angesichts der durch Migration erweiterten Vielfalt, die das „Dilemma der Differenz“ (Kiesel 1996) offenkundig macht, wird Anerkennung auch in der Pädagogik immer wichtiger. Diese Anerkennung soll sich dabei beziehen auf

- die Autonomie der Individuen und die von ihnen eingegangenen Verpflichtungen gegenüber anderen Personen,
- die Gleichheit der Bürger und ihre demokratischen Rechte und
- die Gerechtigkeit als Voraussetzung für die Gleichheit der Chancen zur demokratischen Teilhabe.

Für die Jugendhilfe bedeutet dies heute – und an dieser Stelle soll nur eine allgemeine Aufgabenbestimmung vorgenommen werden, ohne dass auf die Vielfalt praktischer Handlungssituationen eingegangen wird –, sich mit Ausländerpolitik und -pädagogik auseinander setzen zu müssen. Solange nämlich Kinder in Deutschland zu Ausländern ohne zentrale Bürgerrechte ge-

macht werden, ist eine interkulturelle Erziehung im Sinne der oben genannten Anerkennungsgrundsätze kaum möglich, und zwar deshalb, weil der Respekt vor Differenz nur unter der Voraussetzung der Gleichheit und Autonomie nicht in herablassendes Mitleid mit den „armen Ausländerkindern“ umschlägt. Bedingung für den Zugang zu Bildung, die zu ermöglichen der Zweck aller pädagogischen Anstrengungen ist, ist Selbstbestimmung; Ausländern bleibt aber zum Beispiel das Aufenthaltsbestimmungsrecht vorenthalten. Eine solche Beschränkung des Selbstbestimmungsrechts kann ja vorübergehend gerade noch hingenommen werden, als Dauerzustand ist sie unerträglich. Die kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik, wie diese heute noch vorwiegend verstanden wird, muss sich in erster Linie darauf richten, dass Individuen lediglich als Träger einer bestimmten Kultur, als Merkmalsträger gewissermaßen definiert werden, und darauf, dass sich die Wahrnehmung von Verschiedenheit lediglich auf die kulturelle Differenz bezieht, nicht auf die rechtliche Ungleichbehandlung.

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Handlungskompetenzen in der Jugendhilfe?

An dieser Stelle gilt es, die Diskussion um interkulturelle Kompetenz (Hinz-Rommel 1994), interkulturelle Pädagogik, insofern es sie überhaupt geben soll, und interkulturelles Lernen aufzugreifen und angesichts von empirischen Befunden und praktischen Erfahrungen zu überprüfen, welche Bedeutung der Interkulturalität für die Bestimmung von beruflichen Qualifikationsmerkmalen bei der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten zukommt (2). Ohne Frage richtet sich ein relevanter Teil von Qualifikationsmerkmalen auf kulturspezifische Aspekte. Hier soll daher betont werden, dass kulturelle Kompetenz (Verstehen eines anderen im Zusammenhang seiner Deutungen und Interpretationen und reflektierte Bewusstheit der eigenen Deutungs- und Interpretationsschemata) eine generelle sozialarbeiterische Fähigkeit darstellt, deren wir uns nur deshalb oft nicht bewusst sind, weil wir uns umstandslos verständigen können beziehungsweise es zu tun glauben. Doch schon in der Konfrontation mit jugendlichen Subkulturen erleben Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter die Notwendigkeit von kultureller Kompetenz bewusst. Erst recht in der Interaktion mit Menschen

anderer Sprache sollte sich kulturelle in interkulturelle Kompetenz transformieren, ohne ihre Struktur zu verändern. Es geht nämlich immer um Verständigung zwischen Individuen, die unterschiedlich sozialisiert sind und sich deshalb nicht automatisch gut verstehen. Beim Gespräch zwischen Angehörigen verschiedener Generationen und Geschlechter, sozialer Schichten und Berufe werden sowohl die Differenzen wie auch die Fähigkeit zu verstehen konkret erfahrbar. In der Interaktion zwischen Personen aus verschiedenen Sprachen, Religionen und Kulturen ergibt sich lediglich eine Steigerung der Differenzen und der Verständigungsanforderungen.

Betrachtet man aber die kognitive Ebene von beruflichen Qualifikationsanforderungen, so zeigt sich ein relevanter und definierbarer Bereich an speziellen Kenntnissen, die sich zum Teil unter dem Begriff „migrationspezifisches Wissen“ (zum Beispiel über die jeweiligen Migrationsgründe, die Belastungen der Migration und die Fähigkeiten, die sich aus der Bewältigung dieser Belastungen ergeben, über die Struktur von Vorurteilen und ihrer Wirkung oder die Wirkung von Stigmatisierung) zusammenfassen lassen. Darüber hinaus gehören Kenntnisse über die aktuellen Theoriediskussionen zum Thema „multikulturelle Gesellschaft“, „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Pädagogik“ zum erforderlichen spezifischen Wissenskanon von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die mit Migrantinnen und Migranten arbeiten.

Wichtig und hilfreich für die Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten scheinen auch interkulturelle Erfahrungen zu sein, wie zum Beispiel die eigene Migrationsbiografie, längere Auslandsaufenthalte oder familiäre Hintergründe. Interkulturelle Kompetenz kann vor diesem Hintergrund am ehesten als ein Zustand besonderer Sensibilisierung beschrieben werden oder als Habitus der Offenheit. Dieser kann durch eigene Migrationserfahrung gefördert werden; dies muss aber nicht der Fall sein. Deshalb ist die Behauptung, nur Mitarbeiter mit eigenem „Migrationshintergrund“ könnten angemessen mit Migranten(kindern) arbeiten, unzutreffend. Denn es gibt auch Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, die ihre persönlichen Erfahrungen verabsolutieren und deshalb Migranten aus demselben Herkunftsland nicht verstehen können. Das Nichtverstehen einer fremden Sprache ist ein objektives Verständigungs-

hemmnis, alles andere kann in subjektiver Offenheit angegangen werden.

Bei sozialarbeiterischen Schlüsselkompetenzen wird die Unterscheidung zwischen spezifischen interkulturellen und anderen sozialen Kompetenzen problematisch. Zwar verlangt die Arbeit mit Migranten besonders stark Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ebenso weist die Forderung nach Offenheit und Toleranz auf ein großes Maß an Fähigkeit zum Umgang mit Mehrdeutigkeiten (Ambiguitätstoleranz) hin, doch sind dies letztlich Anforderungen, die in den Bereich sozialpädagogischer Basiskompetenzen gehören (Nieke 1981). Das Besondere der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können.

Auffällig wird bei dieser Aufzählung von Qualifikationsmerkmalen, dass die Basiskompetenzen sozialarbeiterischen Handelns besonderes Gewicht erhalten. Das heißt, gerade im Bereich der personalen Kompetenzen und Fähigkeiten stehen die allgemeinen Anforderungen im Vordergrund: die Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Revision der eigenen Haltungen.

Aus historischer Perspektive lässt sich hinzufügen, dass Soziale Arbeit sich schon immer mit dem Fremden und dem anderen auseinander zu setzen hatte, da die Klientel schon in den Anfängen der Sozialarbeit aus anderen sozialen Klassen, Schichten und Milieus stammte als die Akteure der Sozialarbeit. Im Sinne der gegenwärtig intendierten „Öffnung der sozialen Dienste für Migrantinnen und Migranten“, und zwar sowohl als Klienten wie auch als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, kann eine Orientierung auf den Kulturaspekt hin eine kontraproduktive Wirkung haben. Wenn beispielsweise gefordert wird, dass die sozialen Dienste verstärkt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund einstellen sollen, kann dies zur Folge haben, dass die „Spezialisten für Migration“ weiterhin nicht aus der Zuständigkeit für ihre besondere Klientel entlassen werden. Das heißt, die Trennung zwischen den sozialen Diensten für die einheimische Bevölkerung und denen für die Migrantinnen und Migranten wird festgeschrieben, weil

die Mitarbeiterinnen beziehungsweise Mitarbeiter der allgemeinen Dienste mit Recht auf die Zuständigkeit der interkulturellen Spezialisten für Migrationsfragen verweisen können. Zudem birgt die Überlegung, den spezifischen kulturellen Hintergrund zum entscheidenden Qualifikationsmerkmal zu machen, die Gefahr, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausländischer Herkunft nach wie vor auf die Arbeitsplätze in den Migrationsdiensten verwiesen bleiben oder ihnen innerhalb der „Regeldienste“ die fachliche Anerkennung als gleichberechtigte und gleichbefähigte Mitarbeiter versagt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die speziellen Qualifikationsanforderungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten vor allem auf der Wissensebene und der Erfahrungsebene liegen, während die personalen Kompetenzen als Basiskompetenzen bezeichnet werden können und klientelunabhängig sind: Für die kognitive Ebene lassen sich dabei relevante Wissensbestände definieren, für die Erfahrungsebene lässt sich feststellen, dass interkulturelle und internationale Erfahrungen für die Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten sensibilisierend wirken können; dagegen lassen sich auf der Ebene der sozialen Kompetenzen keine migrationsspezifischen Merkmale definieren – in diesem Feld geht es vielmehr darum, den allgemeinen Standards der Sozialen Arbeit kompetent und konsequent zu folgen und vor allem über eine breite und fundierte Methodenkompetenz zu verfügen.

Einrichtungen der Jugendhilfe haben in Bezug auf die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten – über die beschriebenen Anforderungen an ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hinaus – „nur“ dem Anspruch zu folgen, der grundsätzlich an eine gute Jugendhilfe gestellt wird (3).

Anmerkungen

1

Das Interview wurde mir von Tarek Badawia zur Verfügung gestellt, der sich in seiner Dissertation mit der Frage bikultureller Identität befasst. Vergleiche Tarek Badawia: „Der dritte Stuhl“. Frankfurt am Main/London 2002: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

2

Die folgende Überlegung ist einem mit Astrid Becker gemeinsam erstellten Forschungsbericht entnommen. Vergleiche Astrid Becker, Franz Hamburger & Peter Franz Lenninger (Hrsg.): Anforderungsprofile und Qualifikationsmerkmale in der Sozialen Arbeit der Caritas mit MigrantInnen. Freiburg 1998, S. 109 ff. Dort finden sich auch die empirischen Belege für die hier entwickelten Thesen.

3

Neben der in Anmerkung 2 genannten Veröffentlichung habe ich meine folgenden Texte verwendet: Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem in Schule, Ausbildung und Beruf. In: Ralph Kersten, Doron Kiesel & Sener Sargut (Hrsg.): Ausbilden statt Ausgrenzen. Frankfurt am Main 1996, S. 95–119; Migration und Soziale Arbeit. In: Karl August Chassé & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 1999, S. 405–420; „Identität“ und interkulturelle Erziehung. In: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz & Meinert A. Meyer (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998, S. 127–149; Interkulturelle Erziehung in einem Land mit unzivilisierter Ausländerpolitik? In: Kind Jugend Gesellschaft 43 (1998), S. 67–71; Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. In: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994, S. 54–70.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1997). Migration und Integration in Zahlen. Ein Handbuch. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien.

Dickopp, Karl-Heinz (1984).

Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung.

In H. Reich & F. Wittek (Hrsg.), Migration – Bildungspolitik – Pädagogik (S. 57–66).

Essen: Publikation ALFA.

Esser, Hartmut (1980).

Aspekte der Wanderungssoziologie.

Darmstadt: Luchterhand.

Hamburger, Franz (1994).

Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft.

Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.

Hamburger, Franz, Koepf, Thomas, Müller, Heinz & Nell, Werner (1997).

Migration. Geschichte(n), Formen, Perspektiven.

Mainz: Landeszentrale für politische Bildung.

Hatcher, Richard, Troyna, Barry & Gewirtz, Deborah (1996).

Racial equality and the local management of schools.

(= Warwick papers on education policy, no. 8).

Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994).

Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit.

Münster: Waxmann.

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1992).

Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften.

Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Kiesel, Doron (1996).
Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik.
Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.

Nieke, Wolfgang (1981).
Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen.
In S. Keil, G. Bollermann & W. Nieke (Hrsg.), Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen (S. 15–44).
Neuwied: Luchterhand.

Schwemmer, Oswald (1992).
Kulturelle Identität und moralische Verpflichtung.
Information Philosophie, 3, 5–21.

Troyna, Barry & Hatcher, Richard (1992).
Racism in children's lives: a study of mainly-white primary schools.
London: Routledge in association with the National Children's Bureau.

Vogel, Dita (1996).
Illegale Zuwanderung und soziales Sicherungssystem – eine Analyse ökonomischer und sozialpolitischer Aspekte. ZeS-Arbeitspapier Nr. 2.
Bremen: Zentrum für Sozialpolitik.

Wessel, Karl-Friedrich, Naumann, Frank & Lehmann, Monika (Hrsg.) (1993).
Migration. Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik, Band 4.
Bielefeld: Kleine.

Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu

Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe – Ergebnisse und Konsequenzen aus dem zehnten Kinder- und Jugendbericht

Vorbemerkungen: Die multikulturelle Wirklichkeit heute und ihre Negierung durch Politik und Wissenschaft

Nur wenige Verantwortliche in den Schulen, Kommunen oder Ministerien haben bereits realisiert, wie sich die Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten geändert hat und wie sich die Veränderungen auf Kindertagesstätte (Kita), Schule, Institutionen der Berufsausbildung und andere Bereiche an der Schwelle zum Jahr 2000 auswirken¹. 1996 hatten 13 Prozent der in Deutschland geborenen Kinder Eltern mit ausländischem Pass, über sieben Prozent stammten aus binationalen Ehen, zirka zwei Prozent waren nichteheliche Kinder einer ausländischen Mutter. Werden noch die Kinder hinzugerechnet, deren Eltern als Aussiedler de jure Deutsche, de facto aber Zugewanderte sind, und diejenigen, deren Eltern als zugewanderte Ausländer die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben oder die doppelte Staatsangehörigkeit besitzen, so haben heute schon schätzungsweise dreißig Prozent der in Deutschland geborenen Kinder zwei Eltern oder Großeltern, mindestens aber ein Eltern- oder Großelternanteil mit Migrationshintergrund. Dies sind weitaus mehr, als die Statistik ausweist, die allein die juristische Staatsangehörigkeit berücksichtigt. Die Zahlen werden ansteigen: Ebenfalls 1996 ist jede achte Ehe in Deutschland eine binationale. In nächster Zukunft

¹ Der Beitrag ist der Dokumentation zum Fachkongress „Partizipation und Chancengleichheit zugewandelter Jugendlicher – Gestaltung der Integrationspolitik als Herausforderung an die Jugendpolitik“ (2000) entnommen. Der Fachkongress fand im Rahmen des Programms „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten (E&C)“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend statt. Herausgeberin der Dokumentation ist die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) in Bonn. Wir danken der BAG JAW für die freundliche Genehmigung zum Nachdruck.

wird die Zahl der Kinder aus binationalen Ehen wohl um die 15 Prozent betragen. Die Familien haben sich zudem weiter ausdifferenziert: nach nationaler und kultureller Herkunft, nach religiösen und weltlichen Wertorientierungen, nach Partnerwahl und nicht zuletzt nach der Familienstruktur.

Der zehnte Kinder- und Jugendbericht hat – anders als die vorhergegangenen Berichte – die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in alle Bereiche systematisch einbezogen und gefragt, ob und in welcher Form sie von den angesprochenen Fragen mehr oder weniger als deutsche Kinder betroffen sind und in welcher besonderen Weise, darüber hinaus ob sie anderer Unterstützung bedürfen als die in deutscher Kulturtradition aufgewachsenen Kinder. Dieser Sachverhalt bekommt besonderes Gewicht wegen der in Deutschland üblichen Praxis, die Fragen von Kindern mit Migrationshintergrund in den Untersuchungen auszuklammern; Kindheit in Deutschland heißt in den meisten Fällen „deutsche Kindheit in Deutschland“. Eine Änderung der Sichtweise ist nur schwer zu erreichen auch deswegen, weil die bisherige Sichtweise der in der Politik üblichen Ausklammerungstendenz mit der Einteilung der Kinder (und Jugendlichen) in Deutsche auf der einen und Ausländer auf der anderen Seite folgt.

Mit der Verdichtung der politischen Debatte um das Thema „Zuwanderung“ im Zuge der Arbeit der Zuwanderungskommission (Bericht der unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001) finden jedoch seit kurzem Kinder mit Migrationshintergrund auch außerhalb der klassischen Migrationsforschung in der Jugendforschung zunehmend Beachtung². So bezog die 13. Shell Jugendstudie (2000) zum ersten Mal türkische und italienische Jugendliche bewusst in die Jugendbefragung ein. Im gleichen Jahr erschien die DJI-Studie zu politischen Orientierungen bei Jugendlichen türkischer, deutscher, italienischer und griechischer Jugendlicher (Waidacher 2000). In einer Evaluation stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen widmet sich ein ganzes Kapitel den jungen Migrantinnen und ihrem Zugang zu Hilfen zur Erziehung in mit deutschen Altersgleichen vergleichender Perspektive (BMFSFJ 1998, S. 386–421). Schließlich enthält auch die derzeit viel diskutierte PISA-Studie (Deut-

² Der folgende Absatz wurde aus Gründen der Aktualität neu in den Beitrag integriert. Wir danken den Autorinnen!

ches PISA-Konsortium 2001) ein ganzes Kapitel, das sich explizit mit Jugendlichen aus Migrantenfamilien befasst. All diese Untersuchungen weisen einen sehr differenzierten Umgang mit dem Begriff „Migrantenjugendliche“ auf. Ein Wandel in der Wahrnehmung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als genuinem Bestandteil der jugendlichen Bevölkerung Deutschlands ist also in Gang gesetzt. Der jetzt vorliegende elfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung greift die mit dem zehnten Kinder- und Jugendbericht begonnene Praxis der Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen behandelten Bereichen auf und vertieft diese an einigen Stellen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002). An dieser Stelle sollen nur ein paar Schlaglichter hervorgehoben werden, die die Kontinuität zwischen den beiden Berichten deutlich machen. Hier ist neben dem Aspekt der zunehmenden öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern in Deutschland die kulturelle Vielfalt in den Mittelpunkt der Analyse von jugendlichen Lebenslagen gerückt. So finden sich auch im elften Kinder- und Jugendbericht Hinweise darauf, dass sich nach wie vor die ethnisch-kulturelle Herkunft negativ auf die Versorgung mit institutionellen Erziehungs- und Bildungsangeboten auswirkt. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass sich die kulturelle Vielfalt noch nicht in der Ausstattung und im Personal an Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe spiegelt und interkulturelle Kompetenzen benötigt werden, um die Verschiedenheit der Bildungsprozesse richtig einschätzen zu können. Es wird eine Ressourcen- statt Defizitorientierung im Umgang mit dem Wissen und den Lebenserfahrungen von Migrantenjugendlichen gefordert. Zu dem Forderungskatalog gehört auch die Abschaffung jeglicher Regelungen, die die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe vom Aufenthaltsrecht der Eltern abhängig machen, also eine tatsächliche Gleichberechtigung aller Kinder in Deutschland, ungeachtet ihres Rechtsstatus und ihrer Nationalität.

Im Folgenden sollen – ausgehend vom zehnten Kinder- und Jugendbericht – nach einem kurzen Überblick über einige Aspekte der materiellen und sozialen Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konkrete Ansätze aufgezeigt werden, die nötig wären, um zukünftig die Partizipationschancen dieser Zielgruppe an Angeboten der Jugendhilfe zu verbessern.

Materielle und soziale Rahmenbedingungen, unter denen ausländische Familien leben und arbeiten, und ihr Einfluss auf die Partizipationschancen von Kindern

Es sind vor allem die schlechten materiellen und sozialen Rahmenbedingungen, unter denen ein nicht unerheblicher Teil der Familien mit Migrationshintergrund und damit auch ihre Kinder in Deutschland leben, die deren Partizipationschancen nicht unerheblich beeinflussen. Sie werden hier an zwei Problem-Aspekten diskutiert, dem der Armut und dem der sozialräumlichen Segregation (siehe dazu Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 88–94). Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass diese Gruppe von Kindern häufiger von diesen die Kindheit negativ beeinflussenden Faktoren betroffen ist als deutsche Kinder.

Migrantenfamilien sind einem gegenüber deutschen Familien deutlich höheren Verarmungsrisiko ausgesetzt aufgrund

- der hohen Anzahl von Familien mit drei und mehr Kindern,
- den durchschnittlich niedrigeren Einkommen in ausländischen Familien,
- der doppelt so hohen Arbeitslosenquote wie bei deutschen Arbeitnehmern und
- der niedrigeren Leistungsansprüche an die Sozialversicherung.

Resultat:

- Die Zahl der einkommensschwachen Haushalte (definiert durch die fünfzig Prozent Armutsschwelle) ist bei ausländischen Familien nach Daten des sozioökonomischen Panels mit 25 Prozent mindestens doppelt so hoch wie bei deutschen Haushalten.
- Fast ein Drittel der Kinder unter sieben Jahren mit Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt ist ausländischer Herkunft, obwohl ihr Anteil an der entsprechenden Bevölkerungskohorte nur 13 Prozent beträgt.

In seiner Analyse der ökonomischen Situation von Ausländern kommt Seifert (1994, S. 22) daher zu dem Schluss: „Ausländer sind im Vergleich zu Deutschen wesentlich häufiger von Armut betroffen; die Armutphasen sind wesentlich länger; persistente Armut ist bei Ausländern häufiger anzutreffen.“

Als zweiter – kritischer – Aspekt des Aufwachsens von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland ist die sozialräumliche Segregation zu nennen. Diese äußert sich zunächst darin, dass Ausländer und daher auch ausländische Familien überwiegend in Ballungsgebieten leben: achtzig bis neunzig Prozent der verschiedenen Nationalitätengruppen leben dort (86 Prozent der Griechen, 82 Prozent der Italiener, 81 Prozent der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und 77 Prozent der Türken haben ihre Wohnung in Städten mit mehr als hunderttausend Einwohnern; vergleiche hierzu: Mehrländer, Ascheberg und Keltzhöfer 1996, S. 245).

In den Städten wohnen sie wiederum zum großen Teil konzentriert in bestimmten Wohnregionen, wie den innenstadtnahen Altbauquartieren mit einem hohen Anteil von Armutslagen und noch häufiger in Großsiedlungen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Sozialwohnungen.

Dieses Wohnumfeld ist geprägt durch reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, minimale Gemeinschafts- und Freizeiteinrichtungen, das Fehlen einer attraktiven Infrastruktur und den hohen Anteil von so genannten Problemfamilien, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfeempfängern sowie einen zum Teil sehr hohen Anteil von Ausländern und Aussiedlern. Es wird einerseits geprägt durch seine Bewohner, wirkt andererseits auch zurück auf seine Bewohner, insbesondere aber auf die Kinder und das Kinderleben.

Es ist üblich, den hohen Anteil von Ausländern und Aussiedlern zur Charakterisierung von sozialen Brennpunkten heranzuziehen; umgekehrt wird jedoch kaum thematisiert, was das Aufwachsen in solchen Regionen für die Kinder aus Zuwandererfamilien und für deren Eltern bedeutet, und zwar über die Einschränkungen hinaus, die auch für deutsche Kinder gelten.

Für die Eltern und noch mehr für die Kinder, die kaum über Differenzierung erlaubende Erfahrungen verfügen und die wenig Zugänge zu deutschen Lebensformen besitzen, wird die Vorstellung vom deutschen Familienleben durch das geprägt, was sie im sozialen Brennpunkt erfahren. Das dort wahrgenommene Familienleben wird ebenso abgelehnt wie das, was sie über das Verhalten und die Erziehung der Kinder wahrnehmen oder wahrzunehmen glauben. Unter anderem auch um ihre Kinder vor dem Kontakt damit zu bewahren, errichten manche Eltern aus Zuwandererfamilien im sozialen Brennpunkt ein weiteres – diesmal ethnisches – Ghetto.

Das Leben in einem solchen ethnisch homogenen Wohnviertel birgt positive wie negative Impulse für die Entwicklung der Kinder in sich. Als Raum, in dem die Kinder die Traditionen ihrer Eltern ernst genommen sehen, in dem ein soziales Netz bei misslingender schulischer oder beruflicher Eingliederung sie auffängt, und als Forum der Beratung und der Verbindung mit den Gleichaltrigen der gleichen Ethnie können diese ethnischen Gettos Schutz vor anhaltender Diskriminierung bieten und die Entfaltung von kultureller Eigenständigkeit ermöglichen. Im Wechsel der Generationen können sie so auch zum Raum der Organisation von Einwandererinteressen gegenüber der Gesellschaft und Politik des Einwanderungslandes werden. Die Abgeschlossenheit des Gettos und die sozialräumliche Isolierung der dort lebenden Menschen erschweren jedoch den Zugang zu den Normen, Werten und Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft und damit die Einbindung in deren Kommunikations- und Aufstiegsnetze. Die Folge sind nicht selten unzureichende Deutschkenntnisse, die in den nicht auf die speziellen Bedürfnisse hinsichtlich des Zweitsprachenerwerbs ausgerichteten Einrichtungen der Elementarbildung nicht adäquat behandelt werden können. Dies hat – das machen die einschlägigen Bildungsstatistiken deutlich – sichtbar negative Folgen für die weitere schulische und berufliche Bildung und die Chancen des Einmündens in den Arbeitsmarkt bei einem großen Teil von Jugendlichen aus Migrantenfamilien.

Diese ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens im sozialen Raum der Kinder haben weit reichende Folgen für deren weitere Entwicklung, denn das Aufwachsen in Armut und in einem unzureichenden Wohnumfeld bedeutet nicht nur eine Beschrän-

kung der Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, sondern enthält Risiken für die Gesundheit, für die Sozialentwicklung und für das Selbstbild.

Wie wirken sich nun diese Lebenslagen auf den Zugang der Zielgruppe „ausländische Kinder und Jugendliche“ zu den entsprechenden Einrichtungen der Jugendhilfe aus, und welche weiteren Faktoren müssen berücksichtigt werden?

Zugang der ausländischen Familien zu den Beratungsangeboten der Regeldienste

Den ausländischen Familien stehen im Rahmen der kinder- und jugendpsychiatrischen Dienste, der kommunalen Betreuungseinrichtungen und in den anderen Bereichen der Gesundheitsvorsorge grundsätzlich alle Angebote offen, die den deutschen Familien, Jugendlichen und Kindern auch zur Verfügung stehen. Bei Behinderungen, Lernschwierigkeiten und psychischen Problemen ihrer Kinder können sie sich an Einrichtungen und Beratungsangebote richten, die die Kommune bereitstellt. Sie haben das Recht und die Möglichkeit, an Vorsorgeuntersuchungen teilzunehmen, psychologische oder psychiatrische Beratungsstellen aufzusuchen, heiltherapeutische Hilfen und anderes mehr zu erhalten. Daneben bestehen – getrennt nach Nationalitäten – die speziellen Betreuungseinrichtungen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen.

Beide Formen der Betreuung werden aber heute den speziellen Bedürfnissen ausländischer Familien häufig nicht mehr gerecht: Die allgemeinen Beratungsstellen verfügen meistens weder über Personal aus den Herkunftskulturen noch über deutsche Beraterinnen und Berater mit interkulturellen Handlungskompetenzen (dies sind unter anderem Kenntnisse der Sprache und Kultur der Migranten, aber auch Empathie, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion im Umgang mit Migrantinnen und Migranten).

In speziellen Einrichtungen für Ausländer wiederum arbeiten zwar muttersprachliche Sozialbetreuer; diese verfügen jedoch aufgrund des großen Aufgabengebietes, das nicht selten von einer einzigen Person abgedeckt werden muss (dieses reicht

vom Ausländerrecht über Arbeits- und Mietrecht sowie Fragen zu sozialer Sicherung bis hin zu schulischen Fragen), zwangsläufig nicht über die spezifischen Kompetenzen, die notwendig wären, um auf psychosoziale und pädagogische Beratungsanliegen der Familien adäquat zu reagieren.

Nur in wenigen Städten gibt es Angebote für ausländische Eltern mit dem notwendigen spezialisierten Personal aus dem Herkunftsland oder aus den ethnischen Communities oder mit deutschem Personal, das über spezifische Sprach- und Kulturkenntnisse verfügt. In den meisten Städten gibt es keine oder zu wenig interkulturell angelegte Angebote in den Regionen, in denen die Familien mit Migrationshintergrund leben.

Unter diesen Umständen ist ein hoher Ausländeranteil in Jugendhilfeeinrichtungen auffällig (zum Beispiel Jugendgerichtshilfe, Jugendheimen) und in den Notunterkünften für Frauen und Mädchen, während gleichzeitig eine Unterrepräsentanz von Familien mit Migrationshintergrund in allen Formen der Hilfen zur Erziehung festzustellen ist. Offenbar werden Migranten erst bei massiven Konflikten von den Hilfeangeboten erreicht, dann allerdings in kostenintensiven „Endstationen der Versorgung“ (Pavkovic 1999). Was sind die Gründe hierfür, und was kann getan werden, um die Situation zu ändern?

Anforderungen an eine interkulturelle Öffnung der Regeldienste, insbesondere der Hilfen zur Erziehung

Am Beispiel der Familienbildung, Trennungs- und Scheidungsberatung und Beratung im Rahmen der Hilfen zur Erziehung soll aufgezeigt werden, welche Gründe für diese Situation anzuführen sind. So gilt etwa für die Familienbildung, dass quantitativ zu wenig Angebote diese Gruppen einbeziehen. Qualitativ gibt es eine ganze Reihe positiver Erfahrungen sowohl von Familienbildungsarbeit mit Angehörigen ethnischer Minderheiten als auch von interkulturell orientierter Arbeit in zeitlich begrenzten Projekten, „doch sind diese Erfahrungen weithin nicht sehr bekannt. Sie entstehen zum Teil zufällig, häufig auch unter schwierigen Rahmenbedingungen. Das hat zur Folge, dass manche kreative und hilfreiche Konzeption zwar entwickelt und erprobt wird, ihre Sicherung, Fortführung und Weitervermitt-

lung aber unterbleibt, weil Mittel und Kräfte dafür nicht zur Verfügung stehen“ (Koderisch 1996, S. 7).

Dabei bietet das KJHG die Grundlage für „die Gestaltung von Angebotsstrukturen, die die pluralen Lebenswelten einer modernen Einwanderungsgesellschaft miteinander vermitteln helfen können im Sinne einer zwar an der Gleichheit der Chancen orientierten Integrationskonzeption, die gleichwohl sich respektvoll und diskursiv auf vorhandene Vielfalt einlässt“ (ebd., S. 23).

Über die bestehenden Einzelprojekte hinaus, die eine Einbeziehung der Zuwandererfamilien leisten oder interkulturelle Ansätze vertreten, muss die Praxis aller Familienbildungseinrichtungen in Regionen mit Zuwanderern – und das wird immer mehr Räume betreffen – sich konsequent an einer interkulturellen Öffnung orientieren.

Auch im Bereich der Trennungs- und Scheidungsberatung und den daraus folgenden Auswirkungen auf die Kinder finden Familien mit ausländischem Pass kaum Berücksichtigung. Die Zahl der Scheidungen vor deutschen Gerichten ist bisher relativ gering, allerdings haben die Zahlen auch nur begrenzten Aussagewert, weil nur jene Verfahren erfasst werden, die vor Familiengerichten der Bundesrepublik anhängig waren und als Scheidung abgeschlossen wurden. Zahlreiche Scheidungsverfahren werden in den Herkunftsländern beantragt und durchgeführt (Pasero 1990). Auch wenn die Scheidungszahlen bisher – im Vergleich zu denjenigen der Deutschen – eher gering sind, so sind die Scheidungsfolgen ungleich größer als in deutschen Familien: Neben rechtlichen Risiken des nicht sorgeberechtigten Elternteils ohne gesicherten Aufenthaltsstatus spielen Versorgungsfragen und gegebenenfalls der Verlust eines Elternteils für die Kinder eine besondere Rolle. Die Diskussion um eine adäquate Ehe- und Trennungsberatung für diese Gruppe hat bisher noch nicht einmal begonnen.

Unterversorgungen lassen sich darüber hinaus in nahezu allen anderen Formen der Beratung im Rahmen der Hilfe zur Erziehung ausmachen. So soll hier auf die Erziehungsberatung hingewiesen werden. Die Anzahl aller beratenen Nichtdeutschen ist in den letzten Jahren in absoluten Zahlen nicht gestiegen, eine Differenzierung nach Altersgruppen erlauben die

Daten nicht. Ihr prozentualer Anteil an allen Beratungen hat sich jedoch konstant verringert, er ist von 6,7 Prozent im Jahr 1991 auf 5,7 Prozent im Jahr 1995 kontinuierlich zurückgegangen. Vergleicht man diese Zahlen mit dem prozentualen Anteil der 0- bis 27-jährigen Nichtdeutschen an der Bevölkerung, der bei rund zwölf Prozent liegt, wird deutlich, dass die Nichtdeutschen in Beratungsstellen eindeutig unterrepräsentiert sind. Ihr Anteil müsste doppelt so hoch liegen. Geschlechtsspezifische Unterschiede können nicht festgestellt werden (Expertise Schilling und Krahl 1998, Tabelle 4).

Als Grund, warum die institutionelle Beratung wie alle anderen deutschen Beratungseinrichtungen von ausländischen Eltern und Familien nicht aufgesucht werden, werden Inanspruchnahmebarrieren genannt. Was ist damit gemeint? Zunächst die geringe Vertrautheit ausländischer Eltern mit Einrichtungen, die bei Erziehungsschwierigkeiten helfen; Reservieren, sich gegenüber dem meist deutschen und ausschließlich deutschsprachigen Personal zu öffnen und sich ihm anzuvertrauen; die Furcht vor einer Entfremdung der Kinder von den heimatlichen Normen, wenn deutsche Institutionen eingeschaltet werden, und – noch mehr – die Sorge, wegen der Inanspruchnahme rechtlichen Benachteiligungen ausgesetzt zu sein. So wirken sich etwa die Bestimmungen des Paragraphen 46 des Ausländergesetzes hochgradig verunsichernd aus. Gleichzeitig ist festzustellen, dass Hilfen zur Erziehung auf kulturell bedingte unterschiedliche Hilfenotwendigkeiten kaum eingestellt und daher nicht geeignet sind, diese Inanspruchnahmebarrieren zu verringern. Von einer interkulturellen Öffnung der Regeldienste, hier der Hilfen zur Erziehung, kann also noch in keiner Weise gesprochen werden.

Über die genannten Mängel hinaus hat die zurzeit vorhandene Beratungsstruktur weitere inhaltliche Mängel. Ein Kritikpunkt, der schon sehr früh geäußert wurde, richtet sich auf die Klientelisierung der Ausländer im Prozess der Beratung. Dies hängt mit dem Defizitansatz zusammen: Ausländer werden als hilfsbedürftige Sondergruppe definiert, die sich in der deutschen Sprache nicht verständigen können und die nicht über Fähigkeiten verfügen, im politischen und sozialen Raum zurechtzukommen. Über solche Überlegungen wurde das sozialpädagogische Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“ vernachlässigt oder

sogar ausgeschaltet. Die für Deutsche vorhandenen Einrichtungen, die diesem Prinzip weitaus stärker folgen, werden jedoch aus den oben diskutierten Gründen von der ausländischen Bevölkerung weitgehend nicht in Anspruch genommen.

Zudem muss herausgestellt werden, dass das „deutsche“ System der Beratung und Qualifizierung sich seinerseits gegen Ansprüche der ethnischen Communities auf Selbstbestimmung, ja sogar auf Mitwirkung abschottet. Nur wenige Kommunen und wenige Bundesländer fördern die ausländischen Selbstorganisationen außerhalb des kulturellen (oft folkloristischen) Bereiches (vergleiche das Konzept des Senats von Berlin nach Puskeppeleit und Thränhardt 1990, S. 133 ff.). Findet überhaupt eine Förderung statt, dann erfolgt sie oft ohne langfristige Planungsmöglichkeit und ohne kontinuierliche materielle Absicherung. Nur wenige Kommunen machen ein Angebot, die Beratung für Familien der Zuwanderer, die auch von den Selbstorganisationen geleistet wird, durch Erweiterung der sachlichen und personellen Ausstattung zu unterstützen und zu vergrößern.

Das Jugendhilfesystem in Deutschland war und ist traditionell durch eine enge Verflechtung zwischen freien und öffentlichen Trägern geprägt. Die quasi verfassungsmäßigen Prinzipien der Pluralität, das heißt der weltanschaulichen Vielfalt der freien Träger samt ihrer Arbeitskonzepte und Methoden, und der Subsidiarität (nach Einführung des KJHG durch die partnerschaftliche Zusammenarbeit ergänzt), das heißt des vorrangigen Tätigwerdens des freien Trägers bei Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers, bestimmen die Verflechtung und die Zusammenarbeit. Es wird kaum thematisiert, dass die Vorstellung von Pluralität sich nicht auf die Migrantinnen- und Migrantensorganisationen erstreckt. Das Land und die Kommunen treten bisher nicht oder nur ansatzweise in eine Diskussion um die Berücksichtigung der Interessen dieser Gruppen ein. Auch und vor allem die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege halten sich in dieser Frage eher bedeckt. Sie begreifen sich als Interessenvertretung für die Zugewanderten und verbleiben im paternalistischen Denken.

Zwei alternative Ansätze müssen deshalb diskutiert werden:

- die Aufnahme der Migrantenorganisationen in die Gruppe der anerkannten Träger der freien Wohlfahrtspflege, und zwar auf allen Ebenen, sowie deren Berücksichtigung bei der Verteilung der Ressourcen gemäß dem Anteil der Zugewanderten im Stadtteil, in der Stadt oder in der Region (Quotierungssystem),

oder

- Angebote der freien Träger in Stadtteilen oder Regionen mit einem hohen Anteil an Zugewanderten werden durch stadtteil- oder gemeinwesenorientierte Angebote ersetzt, in die sich die freien Träger und damit auch die Selbstorganisationen einbringen können.

Beide Ansätze würden den Paternalismus in der Sozialhilfe und Sozialarbeit in Bezug auf Migrantinnen und Migranten und deren Kinder beenden oder verringern und diese Gruppen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner ernst nehmen. Die ethnischen Communities und die Organisationen der Zuwanderer, die über vielfältige Kompetenzen durch langjährige Erfahrung verfügen, könnten auf allen Ebenen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner auftreten. Dass dabei nur diejenigen Organisationen als Kooperationspartner infrage kommen, die in ihrem Selbstverständnis auf das Engagement in Deutschland im Rahmen des Grundgesetzes ausgerichtet sind, muss als selbstverständlich betrachtet werden. Dynamische, neue Entwicklungen in diesem Bereich ergeben sich auch und vor allem durch die Partizipation der zweiten Generation in den Selbstorganisationen der Migrantinnen und Migranten (hierzu Karakaşoğlu 1996).

Konsequenzen und Forderungen

Es muss gewährleistet werden, die Lebensbedingungen und die soziale Versorgung in den entstandenen benachteiligten Sozialräumen für alle dort lebenden Personengruppen – Zugewanderte wie Deutsche – zu verbessern. Hilfen für Kinder und deren Familien müssen sich an den Bedürfnissen der Men-

schen im Stadtteil beziehungsweise in der ländlichen Region orientieren. Erreicht werden kann dies unseres Erachtens nur durch die Verwirklichung einer sozialraumbezogenen Konzeption, in der Familienberatung nicht nur als Beratung von Individuen angeboten wird.

In einer solchen Konzeption werden insbesondere der Stadtteil und die Gemeinde Ausgangspunkt für die Planung zu Gunsten von dort ansässigen Familien sein. Gerade bei Angeboten für Kinder ist räumliche Nähe eine Grundvoraussetzung für deren Teilnahme an Angeboten. Dies gilt für Mädchen und Frauen mehr als für Jungen und Männer, für Kinder aus Zuwandererfamilien und hier nochmals besonders für die Mädchen mehr als für deutsche Kinder.

Armutsregionen zum Beispiel in Trabantenstädten, infrastrukturell schlecht ausgestattet und bewohnt von Familien, die größtenteils von Sozialhilfe leben und den verschiedenen Zuwanderergruppen angehören, bedürfen einer anderen, aufwändigeren Ausstattung mit sozialpädagogischen und -psychologischen Hilfsangeboten als etwa Einfamilienhaussiedlungen. Diese besondere und das heißt auch kostenaufwändige Ausstattung muss allen Familien im Stadtteil, in der Region zugute kommen. Unzureichend ist es, wenn sich die Programme ausschließlich auf Problemgruppen beziehen oder sich nahezu ausschließlich gegen unerwünschte Erscheinungen (zum Beispiel Drogenabhängigkeit, Gewalt) richten. Interkulturelle Ansätze, die zur Überwindung des Defizitgedankens beitragen und von dem Bewusstsein bestimmt sind, dass es Angelegenheit beider Teile, der Zuwanderer und der Deutschen, ist, die durch die Migration geschaffene Situation aufzuarbeiten, müssen mehr Gewicht erhalten.

Dies bedeutet zum Beispiel konkret den Aufbau eines Frauen- und Kindergesundheitszentrums in der Region mit medizinischer, psychologischer und sozialer Beratung, vor Ort organisiert, Akzeptanz gewinnend (auch) durch ein ganzheitliches Beratungskonzept. Dabei sind migrantinnen- und migrantenspezifische Gesichtspunkte in der Neukonzeption der Beratung zu berücksichtigen, insbesondere durch Änderungen bei der Rekrutierung und Fortbildung des Personals. Dieses verweist auf die Frage der Einstellung von Pädagoginnen und Pädago-

gen, Psychologinnen und Psychologen, Ärztinnen und Ärzten mit Migrationshintergrund beziehungsweise ausländischer Herkunft in deutschen Einrichtungen. Qualifiziertes, zweisprachiges Personal steht inzwischen in größerer Zahl zur Verfügung, da immer mehr Studierende ausländischer Herkunft auch im pädagogischen und medizinischen Bereich ihr Universitätsstudium abschließen. Sie werden jedoch häufig nur dann eingestellt, wenn ihre zweisprachige Kompetenz speziell zur Beratung von Familien ausländischer Herkunft genutzt werden kann. Planstellen für diesen Bereich stehen jedoch nur in wenigen Einrichtungen zur Verfügung. Es bestehen Vorbehalte, Professionelle ausländischer Herkunft in Bereichen einzustellen, wo sie auch oder sogar überwiegend deutsche Familien oder Kinder und Jugendliche zu beraten haben. Auch dies gilt es im Sinne einer interkulturellen Öffnung der Regeldienste zu überwinden.

Die Zusammenarbeit aller in der Kommune tätigen Professionellen in den Beratungs- und allen Versorgungseinrichtungen muss unter Einbeziehung der ausländischen Selbsthilfeorganisationen wie auch der ethnischen Communities intensiviert werden. Eine direkte Förderung der Initiativen der ethnischen Communities, die bisher kaum finanzielle und sachliche Unterstützung finden, ist dabei ein notwendiger Schritt.

Die sozialraumbezogene Arbeit überwindet die Zersplitterung der kommunalen Planung. Die Ressorts Umwelt, Verkehr, Wohnen, Soziales, Gesundheit und andere werden danach befragt, was sie zur Verbesserung der Lage der Menschen, in der Region, im Stadtteil leisten können. Diese Leistungen werden dann von der Kommune, vom Land oder vom Bund abgefordert. Unterversorgte Zielgruppen (zum Beispiel Kinder von Zuwanderern, von Sozialhilfeempfängern, Mädchen, Frauen) müssen in der Jugendhilfeplanung entsprechend ihrem Anteil berücksichtigt werden, und es muss Rechenschaft darüber abgelegt werden, ob und wie auch sie von den Aktivitäten profitieren. Eine kleinräumig angelegte Sozialberichterstattung und eine ebensolche Jugendhilfeplanung, die Defizite, Ressourcen und Bedarf offen legt, bilden die Planungsgrundlage. Das heißt konkret, dass die Situation im Stadtteil, in der Region auch unter Berücksichtigung der Ressourcen der dort lebenden Familien und der Kinder selbst beschrieben werden muss, dass die Defizite des Raumes und der Versorgungsstruktur benannt und

die Gründe dafür offen gelegt werden müssen. Der unter Beteiligung von Eltern und Kindern erhobene Bedarf in den sozialen Räumen einerseits und die Qualität der Dienstleistungen – bezogen auf das gewünschte Konzept – andererseits bilden dann die Grundlage für die Mittelzuweisung. Die Verteilung der Ressourcen muss nach einer sozialräumlichen Planung und nur nach dieser erfolgen; der soziale Raum ist dann das Kriterium für die Ressourcenverteilung. Die freien Träger können sich mit ihren Angeboten einbringen.

Innerhalb des Raumes wird das Angebot dann so vielfältig sein, wie es der Zugehörigkeit der Menschen zu verschiedenen Gruppen entspricht. In einem solchen Ansatz wird auch die zurzeit vorherrschende paternalistische Vertretung der Zugewanderten überwunden.

Literatur

Avcı, Meltem (1992).

Charakterisierung ethnischer Gruppen und Selbsteinschätzung türkischer und deutscher Schülerinnen (unveröff. Diplomarbeit). Bochum: Ruhr-Universität.

Bade, Klaus J. (Hrsg.) (1994).

Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München: Beck.

Baldas, Eugen, Deufel, Konrad & Schwalb, Helmut (Hrsg.) (1988).

Isolation oder Vernetzung? Ausländerorientierte Sozialarbeit. Freiburg: Lambertus.

Barwig, Klaus & Hinz-Rommel, Wolfgang (Hrsg.) (1995).

Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg: Lambertus.

Baum, Detlef (1996).

Wie kann Integration gelingen? Städtische Kindheit und Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Segregation. Kind Jugend Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendschutz, 2, 49–56.

Baum, Detlef (1997).

Armut durch die Stadt oder die Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Segregation in einem städtischen Kontext. Nicht veröffentlichtes Manuskript.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1999).

Daten und Fakten zur Ausländersituation, 18. Auflage. Bonn: Eigenverlag.

Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“: Zuwanderung gestalten – Integration fördern. 4. Juli 2001.

http://www.bmi.bund.de/dokumente/Artikel/ix_46876.htr

Boos-Nünning, Ursula (1994).

Türkische Familien in Deutschland. Auswirkungen der Wanderung auf Familienstruktur und Erziehung.

In S. Luchtenberg & W. Nieke (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft (S. 5–24). Festschrift für Manfred Hohmann. Münster: Waxmann.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998).

Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Eigenverlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002).

Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: Eigenverlag.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990).

Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Eigenverlag.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Eckert, Josef & Kißler, Mechtilde (1997).

Südstadt, was es dat? Kulturelle und ethnische Pluralität in modernen urbanen Gesellschaften am Beispiel eines innerstädtischen Wohngebietes in Köln.

Köln: Papy-Rossa-Verlag.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (1996).

Integration und Konflikt. Kommunale Handlungsfelder der Zuwandererpolitik.

Bonn: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeits- und Sozialforschung.

Hamburger, Franz (1991).
Ausländische Jugendliche in Jugendverbänden.
In L. Böhnisch, H. Gängler & Th. Rauschenbach (Hrsg.), Handbuch
Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit
in Analysen und Selbstdarstellung.
Weinheim: Juventa.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994).
Interkulturelle Kompetenz: Ein neues Anforderungsprofil für die so-
ziale Arbeit.
Münster: Waxmann.

Jaede, Wolfgang & Portera, Agostino (Hrsg.) (1986).
Ausländerberatung. Kulturspezifische Zugänge in Diagnostik
und Therapie.
Freiburg: Lambertus.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000).
Jugend 2000. Die 13. Shell Jugendstudie.
Opladen: Leske + Budrich.

Kämper, Waltraud (1992).
Lebens-Räume. Interkulturelle Pädagogik und (offene) Jugendarbeit.
Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Kampmann, Bärbel (1995).
Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus.
In I. Attia (Hrsg.), Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psy-
chologie. Antisemitismus und Rassismus in der psychologischen
Arbeit.
Tübingen: DGVT-Verlag.

Karakaşoğlu, Yasemin (1996).
Zwischen Türkeiorientierung und migrationspolitischem Engagement:
Neuere Entwicklungen bei türkisch-islamischen Dachverbänden in
Deutschland.
Zeitschrift für Türkeistudien, 2, 267–282.

Koderisch, Andreas (1996).
Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit
in der Einwanderungsgesellschaft.
Bonn: Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen.

Krummacher, Michael & Waltz, Viktoria (1996).
Einwanderer in der Kommune. Analysen, Aufgaben und Modelle für
eine multikulturelle Stadtpolitik.
Essen: Klartext-Verlag.

Krummacher, Michael u. a. (1995).
Ausländerinnen und Ausländer im Stadtteil. Beispiel Dortmund – Nord-
stadt. Probleme – Konflikte – notwendige Reformen.
Bochum: Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

Mehrländer, Ursula, Ascheberg, Carsten & Keltzhöfner, Jörg (1996).
Repräsentativuntersuchung '95. Situation der ausländischen Arbeit-
nehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutsch-
land, Forschungsbericht Nr. 263.
Bonn: Bundesinnenministerium für Arbeit und Sozialordnung, Referat
Öffentlichkeitsarbeit.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales & Kultusministerium
des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1994).
Bericht Kinder und Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bestands-
aufnahme, Perspektiven, Empfehlungen – Jugendkulturbericht.
Unna: LKD-Verlag.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nord-
rhein-Westfalen (1994).
Landessozialbericht, Band 6, Ausländerinnen und Ausländer in Nord-
rhein-Westfalen: die Lebenslage der Menschen aus den ehemaligen
Anwerbeländern und die Handlungsmöglichkeiten der Politik.
Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.

Pasero, Ursula (1990).
Familienkonflikte in der Migration. Eine rechtssoziologische Studie
anhand von Gerichtsakten.
Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Pavkovic, Gari (1999).
Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung.
iza Migration und Soziale Arbeit, 2, 22–29.

Puskeppel, Jürgen & Thränhardt, Dietrich (1990).
Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger.
Freiburg: Lambertus.

Schilling, Mattias & Krahl, Petra (2000).
Kinder in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Auswertung der amtlichen
Kinder- und Jugendhilfestatistik, Expertise zum 10. Kinder- und Jugend-
bericht.
Opladen: Leske + Budrich.

Seifert, Wolfgang (1994).
Am Rande der Gesellschaft. Zur Entwicklung von Haushaltsein-
kommen und Armut unter Ausländern.
iza Migration und Soziale Arbeit, 3/4, 16–23.

Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000).
In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer,
italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Ver-
gleich.
Opladen: Leske + Budrich.

Wilson, William Julius (1992).
Ghettoisierte Armut und Rasse. Zur öffentlichen Meinungsbildung
in den USA.
In St. Leibfried & W. Voges (Hrsg.), Armut im modernen Wohlfahrts-
staat, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozial-
psychologie (S. 221–236).
Opladen: Westdeutscher Verlag.

Zusammenfassung des elften Kinder- und Jugendberichts der Bundes-
regierung, abzurufen unter
http://www.bmfsfj.de/dokumente/Artikel/ix_68396_4893.htm

Christel Sperlich

Zu Hause – wo ist das? Kinder auf der Flucht

Noch nie haben so viele Kinder unter Kriegen gelitten wie im zwanzigsten Jahrhundert. Bis zu zehn Millionen sind weltweit allein auf der Flucht. Sie fliehen vor Krieg, Verfolgung, Missbrauch und Folter, vor Not und Hunger. Während für erwachsene Kriegsflüchtlinge und Verfolgte therapeutische Hilfe gefordert und auch gewährt wird, steht an der Seite der Kinder oft nur jemand, der sie betreut. Doch sie, die genauso wie die Erwachsenen Zeugen und Opfer von Verbrechen und Vertreibung wurden, sind auf lange Sicht am schwersten betroffen.

Ein Blick auf die Lebenssituation dieser Kinder zeigt, dass sie in Deutschland nicht gerade mit offenen Armen empfangen werden; nur manchmal treffen sie auf engagierte Menschen, die versuchen, ausländer- und asylrechtliche Vorschriften zu Gunsten der Kinder zu überlisten, deren Hilfe aber letztlich doch nur ein Tropfen auf den heißen Stein sein kann. Schicksalhaft für die Kinder ist, dass man ihnen ihre Kriegs- und Exilerfahrungen nicht ansieht. Was die jungen Menschen auch immer zur Flucht getrieben hat, den erlittenen Verletzungen und Traumata werden noch weitere hinzugefügt: Auf allen Kinderflüchtlingen lasten die drohende Abschiebung und eine unsichere Zukunft. Sie werden in ein beschleunigtes Asylverfahren gedrängt, in dem kinderspezifische Fluchtgründe nicht anerkannt werden. Einige von ihnen werden sogar in Abschiebehaft genommen. Die extrem belastende Unsicherheit hinsichtlich der Zukunft betrifft alle Flüchtlingskinder, auch die, die mit den Eltern nach Deutschland gekommen sind.

Heimatlos und oft ohne elterlichen Schutz, sind minderjährige Flüchtlinge allerorten auf der Suche nach Sicherheit, einem Zuhause und neuen Lebensperspektiven.

Christel Sperlich traf minderjährige Flüchtlinge in Berliner Kinderheimen, Übergangseinrichtungen, Jugend-Wohngemeinschaften und Familien. So unterschiedlich ihre Lebensläufe, allen gemeinsam ist eine große Sehnsucht nach Geborgenheit und Wärme.

Bei ihrer Ankunft in Deutschland war Julietta zwölf Jahre alt, ihr Bruder zehn. Den Waisenkindern gelang es, mit Hilfe von Freunden dem Bürgerkrieg in Angola zu entkommen. Obhut auf Zeit fanden sie in einem Berliner Kinderheim. Dort wohnen sie gemeinsam mit anderen ausländischen Jugendlichen. Ein Vormund kümmert sich um die Kinder. Julietta, 14 Jahre, Angola.

Am Anfang war es sehr schwer für mich. Alles war neu, die fremden Menschen, die Sprache, das Essen. Und es war Winter und es hat geschneit. Ich bekam Angst. Zu Hause haben sie erzählt, dass es in Deutschland Schnee gibt, aber ich habe es nie geglaubt. Zwei Wochen habe ich mich nicht aus dem Asylheim getraut, bin immer wieder zum Fenster geklettert, habe den Schnee berührt und gedacht: Mein Gott, das ist ja Eis... Meine Freunde hier sind meine zweite Familie. Wir gehen manchmal Eis essen, schwimmen, zu Geburtstagspartys oder reden über die Jungen. Ich kann ihnen vertrauen. Aber wenn ich sehe, wie sie in ihrer Familie leben, werde ich traurig. Wenn ich eingeladen werde, sage ich Nein. Ich bleibe lieber zu Hause. Wenn ich das alles sehe, wie sie zu Hause mit ihren Eltern leben, dann kommen mir die Tränen in den Augen. In solchen Situationen möchte ich allein sein – ich klebe einen Zettel an die Zimmertür, damit mich niemand sieht. Dann höre ich Musik und möchte zu meiner Mutter. Ich weiß fast nichts von ihr. Vor langer Zeit wurden mein Bruder und ich von ihr getrennt, und wir lebten beim Vater. Der musste aber in den Krieg ziehen und ist niemals wiedergekommen. Wenn ich an mein Heimatland denke, sehe ich das Meer, die Tiere, schöne Blumen und die weiße Kirche. Wir Mädchen haben vor dem Gottesdienst die Kirche sauber gemacht und uns hübsch angezogen. Ich habe drei Jahre im Chor gesungen. Das war fantastisch. Der Glaube hat mir viel Kraft gegeben und Geduld, auf der Flucht weiterzugehen, nicht aufzugeben. Ich habe gelernt, wenn jemand dir etwas Böses tut, soll man sich nicht mit Rache zu ihm stellen, sondern etwas Gutes mit ihm machen, dann ist er vielleicht einsichtiger. Ich habe auch gelernt, dass man nicht alles haben kann, sondern viel Geduld im Leben braucht.

Wir haben in Afrika Bananenbäume, da wachsen ganz lange Blätter. Ich nahm ein Blatt, machte Streifen und fädelte einen Rock daraus. Meine Freunde zu Hause spielten ein Instrument. Ich ging in die Mitte und fing an zu tanzen. Wir schminkten uns mit weißer Farbe am ganzen Körper. Mein größter Wunsch ist, auf der Bühne zu stehen, zu singen und zu tanzen.

Sie haben uns eine Duldung gegeben. Wir müssen jeden dritten Monat zur Behörde und das Papier stempeln lassen. Wir sind schon zwei Jahre hier, ich gebe mein Bestes in der Schule. Aber ich weiß nicht, was meine Zukunft ist, was morgen kommt. Ich muss immer bereit sein für alles. Das ist schrecklich.

Wenn ich nach Afrika zurückmüsste, ich weiß nicht, was ich machen würde. Ich habe dort niemanden mehr, der sich um mich und meinen Bruder kümmern könnte. Da ist Krieg, und ich weiß nicht, wo ich mich verstecken soll.

Mein Bruder und ich haben eine Vormundsfrau bekommen. Für mich ist sie eine zweite Mutter. Ich vertraue ihr. Wir reden über alles. Ich schätze an ihr ihre Wahrheit. Sie sagt immer alles, was sie weiß. Sie hat mich noch nie belogen. Wenn ich etwas nicht verstehe, versucht sie, es mir zu erklären.

Ich habe Sehnsucht nach Angola, aber ich kann nicht sagen, dass Angola mein Zuhause ist. Ich habe dort niemanden. Hier sind die Leute, die mich aufgehoben haben. Da sag ich, mein Zuhause ist hier. Hier habe ich Freunde gefunden, meine Erzieher sind nett. Ich habe ein eigenes Zimmer, meine Schule, alles, was ich brauche.

Mein Talisman? Das ist ein Indianerschmuck. Ein Fisch, der bedeutet Freiheit. Freiheit ohne Grenzen. Und der Fisch kann im Wasser schwimmen, wohin er will. Niemand kommt und sagt, du musst zurück oder du darfst hier nicht sein. Er kann so lange schwimmen, wie er will. Das Recht hat er, und ich glaube, das Recht haben wir Menschen auch.

Kriege machen Kinder nicht nur zu Opfern. Navid war zwölf, als er in Afghanistan zwangsrekrutiert werden sollte. Navid weigerte sich. Kindersoldaten werden oft schon als Kämpfer an die vorderste Front geschickt. Nach Angaben der Vereinten Nationen kämpfen in rund fünfundzwanzig Ländern Kinder unter fünfzehn Jahren mit der Waffe. In zahlreichen Fällen werden sie entführt und aus ihrem Umfeld gerissen, um sie zu besonders brutalen und skrupellosen Killern auszubilden, die wahllos ihre Opfer morden, die Brandschatzen und foltern. Viele werden zu

Gräueltaten gegen die eigene Familie oder Nachbarn gezwungen.
Navid, 16 Jahre, Afghanistan.

Ich komme aus Kabul. Die Landschaft ist sehr schön. Es ist immer gutes Wetter, die Sonne scheint fast immer. Alle Schulen wurden geschlossen. Wir konnten nicht mehr draußen spielen. Die haben uns geschlagen. Und die Frauen durften nicht mehr aus dem Haus. Ich habe gesehen, dass alle meine Freunde in den Krieg ziehen mussten. Mein bester Freund ist gestorben. Ich fürchtete mich davor, Menschen zu töten. Meine Mutter hat mich deshalb nach Deutschland geschickt, damit ich nicht in den Krieg muss.

Die Trennung von zu Hause macht mir zu schaffen. Mein Vater ist gestorben. Ich habe keinen Onkel und keine Tante, auch keine Großeltern. Meine Mutter ist die einzige Vertrauensperson. Sie erzählte mir, dass sie früher oft auf einen Berg stieg und Gott bat, ihr einen Sohn zu schenken. Ich vermute, sie geht immer noch zu dem Tempel und betet, dass es mir gut gehen und Gott mich beschützen möge. Ich vermisse meine Mutter. Ich wohne jetzt in einem Heim für minderjährige Flüchtlinge. Hier muss ich alles selbst machen, Wäsche waschen, kochen. Das fällt mir noch schwer.

Ich wurde so erzogen, dass ich nichts Schlechtes machen soll, dass ich zu anderen Leuten freundlich bin, dass ich nicht klauge und keine Drogen nehme und dass ich meine Familie niemals vergessen werde.

Ich erinnere mich oft an unseren Garten. Wir hatten Vögel und Hühner. Dort saßen wir zusammen, aßen Weintrauben, tranken Tee und spielten unter den Bäumen. Bei uns spielt man am meisten mit Drachen oder mit Würfeln.

Wenn ich hier von der Schule komme, fühle ich mich einsam ohne Mutter und Geschwister. Oft denke ich an meine Zukunft. Ich habe keinen Pass, ich weiß nicht, ob ich nächste Woche abgeschoben werde oder was in einem Jahr passieren wird. Ich darf nicht verreisen in andere Bundesländer, andere dürfen die Stadt verlassen. Ich fühle mich wie einer, der etwas verbrochen hat. Nachts schlafe ich kaum, weil ich immer an zu Hause denke. Ich möchte später Automechaniker werden, damit ich für meine Mutter und Geschwister sorgen kann. Das ist mein größter Wunsch. Ich übe Kampfsport. Es geht dabei nicht um Prügelei, es geht um Disziplin, Höflichkeit und darum, freundlich zu sein und hilfsbereit. Wenn ich Sehnsucht habe, dann spiele ich Flöte

oder trommele. Meine Mutter bat mich oft, für sie zu spielen. Ich möchte meine Kultur nicht vergessen.

Wenn ich jetzt in Afghanistan wäre, müsste ich einen Bart und traditionelle Kleider tragen mit großen Tüchern.

Mein Zimmer ist dreizehn Quadratmeter groß. Es ist laut auf dem Flur und ein bisschen dreckig. Durch den Lärm kann ich mich nicht auf meine Hausaufgaben konzentrieren. Es ist sehr stressig.

Wenn ich nach einem Straßennamen frage, gucken die Leute oft weg: „Ach, ein Ausländer, keine Ahnung“, sagen sie und gehen weiter. Auch in Diskos wird man kaum reingelassen: „Heute ist nur für Deutsche“, heißt es, als ob man von einem anderen Planeten kommt. Wir sind doch auch Menschen. Es tut richtig weh. Die sagen, dass wir Ausländer sind, dass wir in Heimen wohnen, deshalb sind wir ungern gesehen. Ich fühle mich einsam.

Mein Zuhause ist jetzt Deutschland, obwohl ich allein hier bin. Wenn ich einen Pass bekäme, hätte ich die Möglichkeit, Schule und Ausbildung abzuschließen. In Afghanistan habe ich doch nichts.

In seinem Heimatdorf hat Daud Überfälle durch türkisches Militär und Dorfschützer miterlebt. Er hat mit angesehen, wie sein Vater zusammengeschlagen und von der Polizei mitgenommen wurde. Er hat erfahren, wie die ganze Dorfgemeinschaft dem Terror ausgesetzt war.

Durch das erlebte Grauen ist Daud in seinem Urvertrauen erschüttert. Überschattet wird sein Alltag auch dadurch, dass das von Xenion, einer Beratungsstelle für politisch Verfolgte, bescheinigte psychologische Gutachten über seine Reise- und Flugunfähigkeit vom polizeimedizinischen Dienst nicht anerkannt wurde.

Zurzeit wohnt Daud in einer betreuten Wohngruppe. Wie alle minderjährigen, allein reisenden Flüchtlinge durchlief auch er die Clearingstelle, eine Erstaufnahmestelle der Flüchtlingskinder. Dort sind die jungen Grenzgänger ganz allein auf sich gestellt, orientierungslos und unsicher, was mit ihnen weiter passieren wird. Daud, 15 Jahre, Kurdistan.

Ich fühlte mich ganz schlecht, als ich ankam. Nach zwei Tagen haben sie Fingerabdrücke genommen und nach meinem Namen und Alter gefragt, woher ich komme, warum ich hier bin. Sie

fragten mich, ich wollte antworten, und sie unterbrachen mich immer. Immer stellten sie die gleichen Fragen und sagten: „Du hast keine Chance.“ Man fühlt sich wie im Verhör. Die Militärs kamen immer wieder. Sie haben die Männer mitgenommen, auch meinen Vater. Uns Kinder haben sie geschlagen. Ich erinnere mich, dass sie uns an einem Platz versammelt und gesagt haben: Das ist unser Land, ihr müsst sagen, dass ihr töten wollt. Es gibt keine Kurden. Die Männer waren in Uniform mit Gewehren. Ich habe den Tod gesehen und die Gewalt. Ich habe keine Heimat mehr. Der Hof, der Baum, der Bach, die Tiere, meine Freunde und Eltern – alles ist weg. Alles, die Sicherheit und das Geborgensein, ist plötzlich weg. Ich lebte in einem kleinen Dorf mit achtzig Häusern, dazu Felder und Wiesen. Wir hatten ein großes Haus mit vier Zimmern. Wir haben zusammengelebt, meine Familie, meine Geschwister. Wir hüteten Schafe, hatten Hühner, Vögel und einen schönen Garten mit Wassermelonen und Tomaten. Ich träume, hier meine Lehre zu Ende zu bringen. Aber sie wollen mich vorzeitig zurückschicken. Ich lerne Glaser, und das macht riesigen Spaß! Ich würde gern selbst auch eine Familie aufbauen und Kinder haben. Schwer ist, dass ich ohne Vater bin und ohne Mutter. Also wenn man fünfzehn ist, braucht man Hilfe. Jedes Mal, wenn ein Brief von der Ausländerbehörde kommt, bin ich verunsichert, kann nicht schlafen, ziehe mich zurück. Wenn ich zurückkehren muss, weiß ich, dass ich als Vaterlandsverräter ins Gefängnis muss oder sterben, das ist schlimm. Ich muss immer wieder an die Überfälle denken. Ich fühle mich verloren und weiß nicht, wohin ich gehöre. Hier sagen sie, ich soll dahin zurückkehren, wo ich herkomme. Manchmal ist es schon passiert, dass ich mich umbringen wollte. Deshalb gehe ich jetzt auch zu Xenion, da kann ich über alles das sprechen, was ich gesehen habe. Sie glauben mir. Zu Hause – wo ist das? Ich glaube, ich habe kein Zuhause mehr.

Ola hat Glück. Sie lebt zusammen mit ihren Eltern und Geschwistern in Berlin. Neun Jahre ist es her, seit die Familie vor dem Krieg im Libanon flüchtete. Das Mädchen ist in der Stadt längst verwurzelt und heimisch geworden. Die Frist für die Duldung der Familie ist abgelaufen. Mit einer Verlängerung ihres Aufenthaltes können sie nicht mehr rechnen. Ola möchte aber auf keinen Fall zurück in den Libanon. Heimatlos fühlt sich auch

Ola, trotz der familiären Geborgenheit. Wie alle Kinder, die auf der Flucht sind, möchte auch sie einmal ein sicheres Zuhause haben. Ola, 15 Jahre, Libanon.

Wenn meine Eltern über Libanon sprechen, dann ist Libanon ein fremdes Land für mich, als ob sie über ein Land reden, indem ich noch nie war. Ich bin hier aufgewachsen. Ich weiß gar nicht, was ich im Libanon machen soll. Da kenne ich niemanden, da ist nichts, was mir gehört. Was soll mich da erwarten außer der Straße? Wir haben dort keine Wohnung, wo wir bleiben könnten.

Alle Mädchen in meinem Alter, die werden dort verheiratet, das heißt, dass ich auch schon heiraten müsste. Das kann ich mir nicht vorstellen zu heiraten. Ich bin selbst noch ein Kind, ich bin noch sehr jung, finde ich, fürs Heiraten. Ich möchte lieber weiter zur Schule gehen. Ich möchte mein Abitur machen, ich möchte studieren. Ich möchte nicht irgendwo verheiratet sein, zu Hause sitzen, meinem Mann dienen, nur Geschirr spülen und kochen. Ich setze alles daran, um auf eigenen Füßen zu stehen.

Wenn ich später von der Sozialhilfe leben müsste, das würde ich nicht mögen. Ich würde mich wie eine Bettlerin fühlen, wenn ich ins Sozialamt gehen muss, um Geld zu betteln. Das finde ich nicht okay. Ich muss mein Geld selber verdienen, dafür arbeiten und stolz darauf sein.

Meine Familie ist alles für mich, alles, was ich brauche. Sie gibt mir Halt, sie unterstützt mich, sie lieben mich – meine Geschwister, meine Eltern. Ich kann mir ohne meine Familie mein Leben nicht vorstellen. Ich mag es, wenn wir zusammensitzen und über alle Dingen reden. Wir haben unseren Spaß, machen unsere Witze wie eine normale Familie.

Mein Lieblingsplatz ist der Balkon. Draußen genieße ich die stillen Momente, dann schreibe ich Gedanken in mein Tagebuch: was ich fühle, was mir passiert ist, schöne Sachen oder peinliche Sachen. Ich möchte mich später erinnern, wie ich früher gedacht und geschrieben habe, wie ich mich gefühlt habe, was sich geändert hat oder auch nicht. Wenn ich in mein Tagebuch schreibe, dann fühle ich mich etwas besser, wenn ich einfach losschreibe, ohne nachzudenken, einfach nur schreibe. Manchmal träume ich von der Angst. Wenn ein Brief kommt, das Telefon klingelt oder eine fremde Stimme zu hören ist. Es

sind richtige Albträume. Ich träume, wie es klingelt, da stehen Polizisten, wir müssten zurück. Ich fange an zu heulen, stehe auf, gucke mich um und stehe im Bett. Dann muss ich mich wieder beruhigen und versuchen, dass ich wieder schlafen kann. Wenn ich daran denke, dass die Polizei nachts klingelt, und ich muss im Schlafanzug zurück und ich kann meine Tagebücher nicht mitnehmen, mein Poesiealbum, meine Briefe von meinen Freunden – alles Sachen, kleine Sachen, die mir total wichtig sind –, dann bekomme ich Kopfschmerzen. Da ist auch ein Gefühl im Bauch, es tut total weh, dass ich hier gar nicht erwünscht bin. Durch die Angst werde ich aggressiv, schlecht gelaunt, möchte mit niemandem darüber sprechen, möchte im Zimmer ganz allein sein. Ich gehe auch gern spazieren, durch die Straßen schlendern. Dann fühle ich mich besser. Ich kann wieder klar denken. Aber wenn ich in der Schule über einer Aufgabe sitze und versuche, sie zu lösen, dann denke ich in dem Augenblick wieder an den Libanon, dass wir zurückmüssen, diese Angst werde ich nicht los. Sie ist schwer zu beschreiben. Ich verstehe nicht, dass so ein Stück Papier mein Leben bestimmt und ich deswegen die ganze Zeit das Gefühl von Unsicherheit habe, dass ich nicht weiß, was morgen los ist, was mir morgen passieren kann.

Ich glaube an Gott. Wir nennen ihn Allah. Ich bete nicht, weil mich meine Eltern dazu erziehen, sondern ich bete freiwillig. Ich muss mich zuvor waschen an bestimmten Stellen, ein Tuch tragen und ein anderes Gewand. Ich fühle mich nach dem Gebet gut, so rein. Ich glaube daran, was im Koran steht. Meine deutschen Freunde respektieren meine Kultur und ich ihre. Ich bin hier aufgewachsen. Hier habe ich meine Freunde, die Schule. Ich lebe sozusagen hier. Das muss ja wohl mein Zuhause sein.

Kristin Teuber

Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist vielfach nicht dafür gewappnet, in der Praxis Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationserfahrungen angemessen zu begegnen. Dies zeigt sich in unzureichenden Kompetenzen der Fachkräfte und den zumeist monokulturell ausgerichteten Arbeitsstrukturen, die in der Jugendhilfe vorherrschen. Nun könnten Träger der Jugendhilfe einwenden: „Wir engagieren uns doch schon immer für ausländische Kinder und Jugendliche!“ Dieses Engagement spiegelt sich aber auf der Ebene der Konzepte oder in Alltagsroutinen nur selten wider, sondern ist lediglich durch die Tatsache belegt, dass Migrantenkinder und -jugendliche in Einrichtungen der Jugendhilfe aufgenommen werden. Doch kann man in diesen Fällen tatsächlich von einem entschiedenen Engagement sprechen, oder handelt es sich eher um den Wunsch, die Migrantenkinder und -jugendlichen mögen die Belegungs- oder Inanspruchnahmezahlen der eigenen Dienste oder Einrichtungen verbessern? Wenn sich öffentliche und freie Jugendhilfeträger für junge Zuwanderer engagieren wollen, haben sie sich zu fragen, wie sie ihre Konzepte und Strukturen migrations-sensibel machen, sprich, für Migrationsthemen und -erfahrungen öffnen können. Und wollen Professionelle in kulturell gemischten Arbeitskontexten kompetent handeln, kommen sie nicht umhin, sich ein breites Fachwissen zu migrations-spezifischen Themen anzueignen, die eigenen Arbeitshaltungen zu reflektieren und ihre Handlungskompetenzen zu erweitern.

In diesem Beitrag werden Fakten zur rechtlichen, ökonomischen und sozialen Situation von Migrantinnen und Migranten sowie Bedingungen ihrer spezifischen Identitätsentwicklung angerissen, die als Grundstock migrations-spezifischen Wissens zu verstehen sind. Darüber hinaus werden Anforderungen an spezifi-

sche Kompetenzen und migrationssensible Arbeitsstrukturen formuliert. Dabei geht es neben mühseligen Auseinandersetzungsprozessen von Fachkräften um Fragen der Konzeptgestaltung von Jugendhilfeangeboten, um Teamarbeit und Personalplanung, -auswahl und -entwicklung.

Als Grundlage für die Ausführungen dient eine subjekttheoretische Position. Sie sieht Menschen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Kontext, in dem sie leben, also zu Einkommensverhältnissen, Bildungssituationen, Gesetzeslagen, Machtverhältnissen und so weiter. Ihr subjektives Erleben, ihre Interessen und ihr Handeln lassen sich nur vor diesem Hintergrund erklären und verstehen. Auf Migrantinnen und Migranten bezogen, heißt das, wahrzunehmen, dass ihre Lebenssituation durch strukturelle Mangellagen und gesellschaftliche wie institutionelle Ausgrenzung und Diskriminierung geprägt ist. Sie sind aber nicht nur Leidtragende ihrer Lebensverhältnisse, sondern sie entwickeln sich darin und lernen dabei, sie verhalten sich dazu, sie passen sich ein oder grenzen sich dagegen ab, sprich, sie entfalten sich so, wie es mit ihren biografischen Erfahrungen vereinbar und letztlich lebbar ist. Diese Aneignungs- und Entwicklungsprozesse sind aus subjekttheoretischer Sicht als individuelle Leistung fraglos anzuerkennen. Handlungsleitend für die Arbeitsfelder der Jugendhilfe könnte deshalb die Frage sein, wie ihre institutionellen Bedingungen beschaffen sein müssten, damit junge Migrantinnen und Migranten die Anerkennung erfahren, die ihnen zusteht, die sie für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls benötigen und die sie darin unterstützt, sich selbst als Subjekte anerkennen zu können.

Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe: Was heißt das?

Ende 1999 waren mehr als ein Fünftel aller in Deutschland lebenden Zuwanderer Kinder und Jugendliche unter achtzehn Jahren. „Heute sind gut zwei Drittel aller Migrantenkinder unter 18 Jahren in Deutschland geboren und werden zum größten Teil auch in Deutschland aufwachsen, Kindergärten besuchen, zur Schule gehen, Berufe erlernen, arbeiten, heiraten“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000, S. 8). Dies ist Grund genug für die Kinder- und Jugendhilfe, Migran-

tenkinder und -jugendliche sowie ihre Familien als Zielgruppe der Jugendhilfe stärker als bisher wahrzunehmen und sich für ihre Belange einzusetzen. Das bedeutet konkret, ihre gesellschaftliche sowie individuelle Lebenssituation genau in den Blick zu nehmen und zu prüfen, wie der erzieherische Bedarf von Migrantinnen und Migranten aussieht, welche Unterstützung sie benötigen und wie die Leistungsangebote der Jugendhilfe darauf ausgerichtet werden können. Das Handeln innerhalb der Jugendhilfe ist dann als migrationssensibel zu bezeichnen, wenn diese Fragen konsequent aufgegriffen und einer angemessenen Lösung zugeführt werden. Migrationssensibles Handeln zählt zu den Querschnittsaufgaben der Jugendhilfe, es gilt also für alle Leistungsangebote, Jugendbehörden und Einrichtungen sowie die entsprechenden Konzepte, und es stellt eine Anforderung an sämtliche Fachkräfte in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe dar. Querschnittsaufgaben beschreiben diejenigen Aufgaben, die im Alltag selbstverständlich, also ohne zusätzlichen Auftrag, zu erledigen sind. Migrationssensibles Handeln ist weitgehend noch nicht Standard in der Arbeit von Jugendämtern oder freien Trägern der Jugendhilfe. Das lässt sich daraus ersehen, dass Zuwanderer Jugendhilfeleistungen weniger in Anspruch nehmen als deutsche Familien mit Kindern. Und auch Beispiele aus dem Jugendhilfealltag zeigen, dass migrationssensibles Handeln bisher kaum gelebte Praxis ist.

Geringe Inanspruchnahme von Erziehungshilfen

Obwohl Migrantenkinder und -jugendliche bei allen Risiko- und Problemlagen überrepräsentiert, ihre sozialen Belastungen insgesamt höher als bei den gleichaltrigen Deutschen sind, sind sie in allen Formen der Erziehungshilfen deutlich unterrepräsentiert. Es gibt also Migrantinnen und Migranten, die Jugendhilfeleistungen offensichtlich nicht in Anspruch nehmen wollen, auch wenn ein entsprechender Bedarf besteht und ihr Aufenthaltsstatus dies erlauben würde. Am stärksten unterrepräsentiert sind Migrantenkinder in der Vollzeitpflege, der Erziehungsberatung und in Tagesgruppen. Überrepräsentiert sind sie hingegen in den eher intervenierenden Hilfen wie der sozialen Gruppenarbeit, Inobhutnahme oder bei der Inanspruchnahme eines justiznahen Betreuungshelfers nach Paragraph 30 SGB VIII. Trede (2000) schließt daraus, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrungen weniger in den vorrangig prä-

ventiven Maßnahmen und dafür häufiger in den eher eingreifenden und kontrollierenden Erziehungshilfen anzutreffen sind (ebd., S. 3). Weiterhin zeigt sich, dass Ende 1998 nichtdeutsche Mädchen und junge Frauen im Vergleich zu Jungen weniger vertreten sind als ihre deutschen Altersgenossinnen. Die Zahlen der Jugendhilfestatistik spiegeln also eine doppelte Benachteiligung von Migrantinnen in der Jugendhilfe wider. Finkel (2000) geht davon aus, dass die Bedürfnisse und Problemlagen von jungen Migrantinnen sowohl in den Zuwandererfamilien als auch von Seiten der Erziehungshilfen kaum wahrgenommen werden und Unterstützungsmaßnahmen entsprechend erst in zugespitzten Situationen zum Zuge kommen: Bei den Inobhutnahmen liegt der Anteil ausländischer minderjähriger Mädchen dreimal so hoch wie bei deutschen Jugendlichen. Fast jede zweite Migrantin meldet sich selbst zur Inobhutnahme, um dieses Notangebot in Anspruch zu nehmen (Späth 2000).

Warum nehmen Kinder, Jugendliche und Eltern mit Migrationshintergrund Jugendhilfeleistungen weniger in Anspruch als Deutsche? Wenn eine Hilfe trotz bestehender Belastung und eines Hilfebedarfs nicht angenommen wird, so kann das verschiedene Gründe haben: dass die potenziellen Leistungsnahmer von der Existenz der Hilfeangebote nichts wissen, dass sie zwar von den Angeboten wissen, aber eine zu geringe Vorstellung davon haben, was sie davon erwarten können, dass das Angebot nicht ihren subjektiven Bedürfnissen entspricht, dass das soziale Umfeld nicht von dem eigenen Hilfebedarf erfahren soll, dass man nicht dem Klischee des „schmarotzenden Ausländers“ entsprechen will, der Sozialleistungen in Anspruch nimmt, oder dass man Hilfe nicht von Angehörigen der Mehrheitskultur annehmen möchte, die strukturell gesehen Anteil an der benachteiligten Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten haben. Wenn sich die Jugendhilfe mehr für Zuwanderer öffnen will, wird sie danach Fragen müssen, warum ihre Angebote nicht bekannt oder nicht adäquat sind. Sie wird die Migrantinnen und Migranten dazu befragen müssen, warum diese die Hilfen zur Erziehung nicht in Anspruch nehmen und wie Erziehungshilfen aussehen müssten, damit sie den Bedürfnissen von Migrantinnen und Migranten entsprechen. An dieser Stelle besteht eine Forschungslücke, die es zu schließen gilt.

Diejenigen Zuwanderer, die Jugendhilfeangebote in Anspruch nehmen, treffen dort auf folgende Situation. „Obwohl sich in den letzten beiden Jahren der Fachdiskurs über die Situation ausländischer (aber zumeist in Deutschland geborener und hier aufgewachsener) Kinder und Jugendlicher in den Erziehungshilfen intensiviert hat [...], scheint in der Praxis nach wie vor wenig Sensibilität und kaum fachliches Know-how in Richtung auf eine interkulturelle Öffnung sozialpädagogischer Angebote vorhanden“ (Trede 2000, S. 2). Insgesamt werden die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten und ihre Bedeutung für das praktische Handeln im Bereich der Jugendhilfe wenig thematisiert. Die Gründe hierfür liegen bei den Fachkräften und den konkreten Arbeitsstrukturen in Jugendämtern und Einrichtungen.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Gesellschaft deren soziale Realität abbildet. Die Fachkräfte der Jugendhilfe gehören zum überwiegenden Teil der Mehrheitskultur an, damit befinden sie sich in einer grundsätzlich anderen Lebenslage als Migrantinnen und Migranten. Sie können die spezifische Situation von Zuwanderern aufgrund der fehlenden Migrationserfahrung nicht selbstverständlich wahrnehmen. Nun gehört es zwar zu den Kernkompetenzen von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe, Verständnis für die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien zu entwickeln. Diese Kompetenz erwirbt man sich aber im Umgang mit Migrantinnen und Migranten erst im Zuge eines mühsamen und zeitaufwändigen Bewusstwerdungsprozesses. Um die psychosoziale Realität von Migrantinnen und Migranten zu begreifen, ist eine Auseinandersetzung mit gesetzlichen Grundlagen, gesellschaftlichen Gegebenheiten, Diskriminierungs- und Ausgrenzungspraktiken einerseits und verschiedenen kulturellen Hintergründen mit ihren Sinngebungen, Werten und Haltungen andererseits notwendig. Wer sich damit beschäftigt, wird schnell erkennen, dass er sich auf ein unsicheres Terrain begibt, das von Mehrdeutigkeiten, Unklarheiten und Verunsicherungen durchzogen ist. Welche Begriffe kann ich benutzen, um der Situation von Zuwanderern überhaupt gerecht zu werden, inwieweit muss ich mich auf kulturelle Besonderheiten einlassen, wo grenze ich aus, wo setze ich Grenzen und fordere von

Zuwanderern Engagement oder Veränderungsbereitschaft ein? Und welche Konflikte haben ethnische Hintergründe und welche nicht? Daraus kann die Angst resultieren, Fehler zu machen, sich politisch nicht korrekt zu verhalten. Es kann sich eine Kluft zwischen theoretischer Auseinandersetzung und dem eigenen Handeln und Fühlen ergeben. Neue Kompetenzen lassen sich in diesem Feld nur erwerben, wenn man sich auf einen Prozess der Verunsicherung einlässt und diesen als eine Lernchance für sich begreift. Zudem sind diese Kompetenzen durch ein fundiertes Fachwissen zu ergänzen, das immer wieder aktualisiert werden muss.

Die systematische Auseinandersetzung mit Migrationserfahrungen und ihren Folgen ist in der Praxis der Jugendhilfe wie in der gesamten Sozialen Arbeit nicht einfach. Gleichwohl lassen sich zunehmend mehr Fachkräfte darauf ein und versuchen, in ihrer Arbeit für die Belange von Migrant*innen und -jugendlichen sensibel zu werden. Für diese Auseinandersetzung stehen ihnen allerdings in der Regel weder in der öffentlichen noch in der freien Jugendhilfe entsprechende Strukturen zur Verfügung: Es gehört nicht explizit zu den Aufgaben der Fachkräfte, sich mit diesem Themenbereich zu befassen. Es fehlen Zeitkapazitäten, kontinuierliche Austauschforen oder Fortbildungsmöglichkeiten. Und eine engagierte Auseinandersetzung wird seitens des Arbeitgebers nicht unbedingt honoriert. Damit werden der Bewusstwerdungsprozess und die Aneignung von Fachwissen zur Privatsache der Fachkräfte gemacht, Migration wird zu einer Art Luxusthema.

Betrachtet man die Jugendhilfeplanung und die Jugendhilfeleistungen insgesamt, so kann man feststellen, dass die Lebenssituation von Migrant*innen und Migranten weder im planerischen Handeln noch auf der Ebene von Konzepten sowie ihrer praktischen Umsetzung systematisch berücksichtigt wird (Stüwe 1996). Damit grenzt die Jugendhilfe – ohne es zu beabsichtigen, sondern aus Unachtsamkeit, Unwissen und fehlendem Handlungsdruck, denn Zuwanderer haben keine Lobby – Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien von ihren Leistungsangeboten aus. Die Arbeitsstrukturen in der Jugendhilfe sind keineswegs migrationssensibel, wie Verfahrensweisen, Alltagsabläufe und pädagogische Konzepte zeigen: Zuwanderer sind in der Jugendhilfeplanung nicht regelmäßig vertre-

ten, Beteiligungsformen auf dieser Ebene wären zu entwickeln. In Hilfeplangesprächen müssen Kinder häufig für ihre Eltern-(teile) übersetzen, wenn deren Deutschkenntnisse für die Verständigung nicht ausreichen. Sie sind mit der Doppelrolle als Beteiligte und Übersetzer in diesem für sie fremden Verfahren völlig überfordert, was dem Beteiligungsanspruch des SGB VIII zuwiderläuft. Selbstverständlich müssen an dieser Stelle Dolmetscher hinzugezogen werden, die möglichst neben ihrer Sprachkompetenz auch in der Sache kompetent sind. Darüber hinaus muss man sich Gedanken machen, was die Beteiligung von Migrant*innen und Migranten in Hilfeplangesprächen zusätzlich noch erfordern könnte. Auch im Alltag von Wohngruppen, in denen junge Zuwanderer leben, kann das Thema Migration nicht übergangen werden: Essen, Sichkleiden und die Religionsausübung können nicht als unhinterfragte Routinen ablaufen, sondern es besteht ein Verständigungs- und Aushandlungsbedarf darüber. In einer kulturell gemischten Wohngruppe kann man zum Beispiel nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass nach christlicher Vorstellung Weihnachten gefeiert wird. Und in (sozial)pädagogischen Konzepten werden junge Zuwanderer meist gar nicht erst erwähnt. Besonders die Kooperation zwischen der Einrichtung und der Migrant*innenfamilie stellt erhebliche Anforderungen an die Fachkräfte. Die JULE-Studie (Finkel 2000) zeigt, dass die Verweildauer von jungen Menschen aus Migrationsfamilien in den Hilfen zur Erziehung im Durchschnitt um über ein Jahr kürzer ausfällt als in der Gesamtgruppe derer, die Erziehungshilfen in Anspruch nehmen. Das Ende der Hilfe ist dabei aber nicht durch einen geringeren erzieherischen Bedarf motiviert, denn ein Großteil der Mädchen und Jungen kehrt nach Hause zurück, ohne dass sich an der familiären Situation grundlegend etwas geändert hätte. Als Grund für den frühzeitigen Abbruch einer Hilfe wird angegeben, dass die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Einrichtung oftmals nicht gelingt. Migrant*inneneltern und Fachkräfte der Jugendhilfe bleiben sich überwiegend „fremd und unverständlich“ (Schwabe 1999, S. 43). Leidtragende sind dabei vor allem die Kinder und Jugendlichen: Sie müssen einen Spagat zwischen ihrer eigenen Familie und der Einrichtung vollziehen oder sich mit allen Konsequenzen für eines der beiden Systeme entscheiden.

Es zeigt sich in vielen Facetten, dass die Jugendhilfe nicht auf die Belange von Zuwanderern eingestellt ist. Den entscheidenden Grund dafür nennt Auernheimer (2001). Neben gegenseitigen Fremdheits- und Misstrauensgefühlen bei Fachkräften wie bei Klientinnen und Klienten mit Migrationserfahrung „hängen die Partizipationsmöglichkeiten (von Migrantinnen und Migranten, KT) von der Bereitschaft der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft (also den deutschen Fachkräften, KT) ab, ihre Monopolstellung zu räumen“ (ebd., S. 15). Fachkräfte haben allein schon qua Funktion eine machtvollere Position inne als Klientinnen und Klienten, was sich etwa darin zeigt, dass sie die Ressourcen der Hilfesuchenden zu wenig berücksichtigen und für die Betroffenen entscheiden, wie die Hilfe auszusehen hat. Im interkulturellen Kontext halten sie als Mehrheitsangehörige zusätzlich das Monopol auf Sinnkonstruktionen und die Deutungslogik von problematischen Alltagssituationen, Familiendynamiken, erzieherischem Bedarf, Ausgestaltung von Hilfen und so weiter. Die Monopolstellung konzentriert strukturell gesehen, also unabhängig von einzelnen Personen, die Definitionsmacht bei den Fachkräften. Angesichts dieses Machtverhältnisses liegt es auf der Hand, dass Professionelle nicht selbstverständlich in der Lage sind, Migrantinnen und Migranten in ihrer individuellen Situation und mit der eigenen Einschätzung der Problemlage wahrzunehmen und zu verstehen. Nun wird aber in der Partizipationsdebatte darauf hingewiesen, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Behörden, Diensten und Einrichtungen an die Adressatinnen und Adressaten Entscheidungs- und Gestaltungsmacht abgeben müssen, wenn sie diese mehr beteiligen wollen. Dies gilt uneingeschränkt auch für den Kontakt mit Zuwanderern. Im interkulturellen Arbeitsfeld müssen sie zudem auch ihre monokulturell geprägte Sicht der Dinge verlassen und damit einen Teil ihrer Deutungsmacht aufgeben. Die Veränderung von Machtkonstellationen aber geht grundsätzlich langsam vonstatten, sie muss auf allen Ebenen ansetzen, und sie erfordert von Fachkräften ein hohes Maß an Änderungsbereitschaft. Auf diesem Weg ist mit viel Widerständen zu rechnen. Wenn sich die Kinder- und Jugendhilfe für die Belange von Zuwanderern zuständig erklärt, hat man sie migrationssensibler zu gestalten: Die interkulturelle Dimension muss sich dann in allen Aushandlungsprozessen, also in der allgemeinen und der individuellen Planung sowie bei der Entscheidung und Gestaltung von Hilfen, abbilden. In diesem Sinn be-

steht für die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe Handlungsbedarf.

Handlungsbedarf für Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe

Das übergeordnete Ziel einer migrationssensiblen Jugendhilfe ist es, Benachteiligungen, Ausgrenzungsmechanismen und institutionelle Rassismen so weit wie möglich abzubauen in dem Wissen, dass diese aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbettung nie ganz abbaubar sind. Sie tritt damit für die Grundrechte auf Würde und Achtung der Persönlichkeit, für die Gleichheit vor dem Gesetz und für gleichberechtigte Chancen auf Teilhabe ein. Sie bekennt sich zum Grundsatz der Pluralität und versteht die Integration von Minderheiten als wechselseitigen Austausch- und Lernprozess und nicht als einseitige Anpassungsleistung. Öffentliche Erziehung muss entsprechend auf das Leben in einer pluralen und heterogenen Gesellschaft vorbereiten, indem sie Aushandlungsprozesse und das Bemühen um Konsens in den Mittelpunkt stellt und ethnozentrisches Denken aufricht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, Zehnter Kinder- und Jugendbericht, S. 104 f.). Um diese Leitziele zu erreichen, müssen sich Jugendhilfeträger auf den Prozess der interkulturellen Öffnung ihrer Einrichtungen und Angebote einlassen. Die Ziele werden im Leitbild des Trägers verankert und anschließend auf den Ebenen der Strukturen, Konzepte, Personalplanung und -auswahl und der individuellen Arbeitshaltungen und Kompetenzen konkretisiert. Ein positives Beispiel für die bewusst eingeleitete Öffnung bietet das Stadtjugendamt München, das ausdrücklich für eine interkulturell orientierte Kinder- und Jugendhilfe eintritt (Stadtjugendamt München 1999).

Um migrationssensibel zu handeln, müssen keine neuen Spezialangebote oder eine neue Pädagogik für eine Sondergruppe erfunden werden, so wie es in der Vergangenheit geschehen ist. Im Gegenteil: Spezialangebote verfestigen den besonderen Status von Angehörigen aus Minderheitenkulturen und unterstützen letztlich ihre Ausgrenzung. Und stellen erst einmal Spezialeinrichtungen die notwendigen Hilfen für Zuwanderer zur Verfügung, dann fühlen sich Regeldienste und -einrichtungen erst recht nicht zuständig und sehen keine Veranlassung, sich zu öffnen. Eine migrationssensible Pädagogik muss in den Regel-

einrichtungen angesiedelt sein. Sie versteht Vielfalt und Multikulturalität als Normalität und bezieht sich in ihrem Handeln ebenso auf Menschen mit Migrationserfahrung wie auf Deutsche.

Voraussetzungen für migrationssensibles Handeln: Haltungen und Fachwissen

Im folgenden Kapitel werden die Leitlinien und Intentionen der bundesdeutschen Zuwanderungspolitik kritisiert, rassistische Ausgrenzungsmechanismen erklärt, die Rechtslage und die Bildungs- und Erwerbssituation von Migrantinnen und Migranten geschildert und Besonderheiten ihrer Identitätsentwicklung beschrieben. Es wird also ein Bogen gespannt vom gesellschaftlichen Kontext, wie er sich mit Blick auf Migration darstellt, bis hin zum persönlichen Erleben dieses Kontextes von migrationserfahrenen Jugendlichen.

Auseinandersetzung mit der Ausländer- beziehungsweise Zuwanderungspolitik der Bundesrepublik Deutschland

In Deutschland wurde seit Jahrzehnten darüber debattiert, ob es ein Einwanderungsland sei, eines werden solle oder ob diese Entwicklung zu verhindern sei. Gegner eines Einwanderungskonzeptes bezogen sich vor allem darauf, dass die Selbstdefinition als Einwanderungsland potenzielle Einwanderer dazu anregen würde, nach Deutschland zu kommen, während man sich doch vor allem um die Begrenzung und Steuerung des Zuzuges bemühen müsse. In dieser Argumentation ging es (trotz anders lautender Fakten) darum, dass Deutschland nicht so viele „Ausländerinnen und Ausländer“ vertragen könne, sie kaum zu integrieren seien, wir uns das nicht mehr leisten könnten, zumal schon jetzt rechtliche Regelungen und sozialstaatliche Leistungen vielfach unrechtmäßig genutzt würden, was den Staatshaushalt belaste. Befürworter eines solchen Konzeptes wiesen hingegen immer wieder darauf hin, dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland sei, was sich darin zeige, dass hier ein großer „Ausländeranteil“ lebe, dass die zweite und dritte Generation von Migrantinnen und Migranten in Deutschland aufgewachsen sei und dass die meisten von ihnen nach der Berufstätigkeit nicht in ihre Herkunftsländer zurückkehren würden, sondern ihren Lebensmittelpunkt auch dann noch in

Deutschland sähen. Die Befürworter forderten – je nach politischer Ausrichtung mehr oder weniger intensiv – die Gleichberechtigung und Integration aller Einwanderer, den Schutz von Flüchtlingen und die Sicherung des Asylrechts.

Inzwischen hat die Debatte um die Einwanderungsfrage mit dem neuen Zuwanderungsgesetz (siehe auch S. 26) eine etwas andere Ausrichtung bekommen. Diese Wendung stimmte Interessengruppen und Verbände erst mal positiv: Allein die Verwendung des Begriffes „Zuwanderung“ erkennt die Tatsache an, dass es in Deutschland Zuwanderung gibt beziehungsweise geben wird und dass dafür ein geregelter Ablauf notwendig ist. Außerdem werden die Regelungen für den Aufenthalt von Migrantinnen und Migranten mit nunmehr zwei nennenswerten Aufenthaltstiteln übersichtlicher. Von einem Paradigmenwechsel in der Gesetzgebung – wie zunächst vielfach behauptet – kann aber keine Rede sein. Das neue Gesetz bezieht sich zentral auf die Integration von Zuwanderern, ihnen wird das Recht auf (und die Pflicht zur) Integration zugesprochen. Es wird allerdings im Gesetzestext nicht erläutert, was unter Integration zu verstehen ist, wie sie aussehen und finanziert (Beispiel obligatorische Sprachkurse) werden soll. Die Bedeutung des Integrationsbegriffes ist insgesamt problematisch. Integration meint im Wortsinn die Herstellung eines Ganzen, also einen Zusammenschluss. Wie das Ganze entsteht, bleibt offen, ein Nebeneinander verschiedener Einheiten ist jedenfalls nicht vorgesehen. Politisch und alltagssprachlich wird der Integrationsbegriff im Sinne von Anpassung und damit im Aufgehen von Minderheiten in der Mehrheitsgesellschaft gefasst, Zuwanderer haben sich demnach einseitig einzufügen. (Spannend wird, ob Zuwanderer unter diesen Bedingungen ihr Recht auf Integration je einklagen werden.) Dies widerspricht einer Anerkennung von Zuwanderern als Individuen mit ihrer persönlichen Geschichte, ihrer Lebensweise und der sich möglicherweise daraus ergebenden Verschiedenheit. Ein anderes Verständnis von Integration wäre nur möglich, wenn Integration ausdrücklich auf gesellschaftlichen Wertvorstellungen von Pluralität und Differenz aufbauen würde. Das würde bedeuten, dass Integration ein wechselseitiger Prozess wäre, in den Deutsche ebenso wie Zuwanderer eingebunden wären. Ein solches Verständnis von Integration ist an keiner Stelle des Gesetzes zu finden, man muss also davon ausgehen, dass es auch nicht intendiert ist. Das neue Gesetz

hält an der gewohnten monokulturellen Tradition des Ausländergesetzes fest. Kulturelle Homogenität der Gesellschaftsmitglieder und die Abwehr von anderen bleiben damit die impliziten Integrationsziele. Anlass für das neue Gesetz sind allein staatliche Interessen, und der Zuzug von Zuwanderern soll damit gesteuert und begrenzt werden. Es kommen diejenigen Migrantinnen und Migranten bevorzugt ins Land, die der deutschen Gesellschaft, besonders dem Arbeitsmarkt oder bestimmten Branchen, nützen können. Hier sind besonders die hoch qualifizierten Zuwanderer gefragt, Zuwanderer mit mittleren und niedrigen Bildungsniveaus können nur unter engen Bedingungen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Migrantinnen und Migranten werden zudem gebraucht, um die zunehmende Überalterung der deutschen Gesellschaft und damit einhergehende Probleme der Alterssicherung abzufangen. Ob diese Rechnung allerdings aufgehen wird, wenn etwa wie geplant hunderttausend Personen pro Jahr neu zuwandern, ist schon jetzt zweifelhaft. Diese rein an wirtschaftlichen Interessen orientierte Zuwanderungsregelung widerspricht einem Verständnis von Zuwanderung und Integration, das von der subjektiven Perspektive von Migrantinnen und Migranten und ihren Menschenrechten ausgeht, so wie es beispielsweise Jugend- und Wohlfahrtsverbände, aber auch die UN-Kinderrechtskonvention vertreten.

Das Gesetz zielt also nicht darauf ab, die Lebenssituation von Zuwanderern in Deutschland zu verbessern, ihre Perspektive wird gar nicht erst in Betracht gezogen. Stattdessen selektiert es Menschen nach ihrem Bildungsstand, und es verpflichtet zu einseitiger Integration. So kann es qualitativ nichts (und das soll es auch nicht) an dem Verhältnis von Minderheitsangehörigen und der Mehrheitsgesellschaft ändern, stattdessen wird umso deutlicher, dass Migrantinnen und Migranten für bestimmte Zwecke funktionalisiert werden. So ist etwa die Frage, warum Migrantinnen und Migranten sich zum Teil ausschließlich in ihren ethnischen Zusammenhängen bewegen und was sie dazu veranlasst, sich nicht wie vorgesehen zu integrieren, für die Gestaltung dieses Gesetzes ohne Belang. Solche Begründungszusammenhänge würden aber gerade Aufschluss über das Zusammenleben von Menschen mit Migrationserfahrung und Deutschen geben und Anhaltspunkte dafür liefern, was aus Sicht von Zuwanderern geschehen müsste, damit eine Integration für sie erstrebenswert wäre. Das Integrationskonzept transportiert stattdessen den normativen Anspruch, sich zur deut-

schen Gesellschaft zu bekennen und die hiesige Lebensweise zu übernehmen. Aber warum sollte es nicht möglich sein, dass jemand sich dazu bekennt, allein deshalb in Deutschland zu leben, weil sie oder er hier arbeiten und Geld verdienen will (vorausgesetzt, die Person zahlt Steuern und achtet die Grundordnung der Bundesrepublik), sich aber nicht mehr als eben für das tägliche Leben notwendig integrieren möchte. Für wen ist das eigentlich ein Problem und warum?

Das künftige Gesetz berücksichtigt wie schon das Ausländergesetz nicht die besonderen Interessen von Kindern und Jugendlichen, wie beispielsweise der Bayerische Jugendring kritisiert (Brenner 2002). Ihnen müsste ein uneingeschränktes Recht auf Bildung und Förderung sofort nach ihrer Ankunft in Deutschland eingeräumt werden. Von Kindern und Jugendlichen spricht der Gesetzestext aber nur, wenn es um ihren Aufenthaltstitel oder die Altersgrenze für den Kindernachzug geht. Das Nachzugsalter für minderjährige Kinder, deren Eltern bereits in Deutschland leben, wird auf die Altersgrenze von zwölf Jahren festgesetzt. Dabei interessiert es nicht, was es für Kinder und Eltern bedeutet, wenn sie wegen einer Altersfestlegung nicht zusammenleben können. Und das Wohl der Kinder wird dabei schon gar nicht in den Mittelpunkt gestellt. Welchen deutschen Familien wird eine vergleichbare Härte zugemutet? Auch hier geht es im Kern nicht um die Frage, was den Menschen zugute kommt, ob und wie sie zu schützen oder zu unterstützen sind, sondern um den Versuch, sie von Deutschland fern zu halten.

Sicher ist also allein, dass das neue Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland Zuwanderung als Tatsache anerkennt und diese regelt. Ob es allerdings mit seinem normativen Integrationsanspruch dazu beitragen wird, Zuwanderer zur Integration zu ermutigen und das Zusammenleben von Migrantinnen sowie Migranten und Deutschen im Sinne eines gleichberechtigten Miteinanders zu verbessern, ist meines Erachtens zu bezweifeln. Ebenso ist nicht zu erwarten, dass es Zuwanderern mehr gesellschaftliche Teilhabe über den Zugang zu Ressourcen ermöglichen wird. Und das Gesetz dürfte nicht dazu geeignet sein, Deutschland als plurale Einwanderungsgesellschaft zu gestalten. All diese Dinge wären aber notwendig, um die Perspektive und die Interessen von migrations-

erfahrenen Menschen zu erkunden und ernst zu nehmen, ihre Rechte zu stärken und damit ihre Lebenssituation zu verbessern. Nun kann und soll das Zuwanderungsgesetz nicht alle gesellschaftlichen Prozesse im Zusammenhang mit Migration regeln. Aber es definiert grundlegend, welche Rolle Zuwanderern in Deutschland zugewiesen wird und wie sie als Menschen in der hiesigen Gesellschaft gesehen werden. Es prägt also den öffentlichen Raum, in dem Migrationserfahrung und kulturelle Lebensweisen zum Thema oder Nichtthema werden, und wirkt sich unmittelbar auf die Lebenslagen von Zuwanderern aus. Das künftig geltende Gesetz wird nicht dazu beitragen, dass sie sich als gleichberechtigte und anerkannte hier lebende Menschen wahrnehmen, ihre strukturell bedingte Benachteiligung und Ausgrenzung von Ressourcen werden keineswegs abgebaut, sondern fortgeschrieben. Damit wird es aus subjektiver Sicht nur geringe Verbesserungen im Vergleich zum alten Ausländergesetz mit sich bringen.

Migrationssensibles Handeln in der Jugendhilfe fragt nach den subjektiven Begründungszusammenhängen für Zuwanderung und für die Gestaltung des eigenen Lebens. Es nimmt die Interessen von Migrantinnen und Migranten in den Blick und versucht, dafür ein Verständnis zu entwickeln, wie sich gesellschaftliche Strukturen, zum Beispiel in Form gesetzlicher Regelungen, für den einzelnen Menschen auswirken. Gemeinsam mit den Migrantinnen und Migranten ist zu überlegen, welche Möglichkeiten bestehen, sich zu den Strukturen zu verhalten, damit die eigenen Interessen so weit wie möglich gewahrt bleiben und die individuelle Lebenssituation zu bewältigen ist. Migrationssensibles Handeln folgt damit einem subjekttheoretischen Ansatz. Es wird nicht umhinkommen, sich mit politischen Verhältnissen, gesellschaftlichen Strukturen und den damit verbundenen Zielen zu befassen, die das Leben von Zuwanderern generell prägen, wenn es einzelne Migrantinnen und Migranten in ihrer speziellen Lebensweise und ihrer Befindlichkeit verstehen will. Denn erst dann wird es möglich, sie in ihren Anliegen und ihrer Lebensführung zu unterstützen.

Auseinandersetzung mit Rassismus

Im gesamten Jahr 2000 wurden 15 951 Straftaten mit erwiesenem oder vermutetem rechtsextremistischem Hintergrund verzeichnet, davon waren 3 594 fremdenfeindlich motiviert. Die

letztgenannte Zahl ist im Vergleich zum Vorjahr um 33,8 Prozent gestiegen (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002). Dazu gehörten unter anderem Tötungsdelikte, Körperverletzungen, Brand- und Sprengstoffanschläge. Laut Bundesinnenministerium wurde im Jahr 2000 im Vergleich zum Vorjahreszeitraum sogar ein Zuwachs fremdenfeindlich motivierter Straftaten auf annähernd zehntausend registriert (Frankfurter Rundschau 1/2001). Auch die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC), eine unabhängige Einrichtung der Europäischen Union, stellt für Deutschland und die Europäische Union entsprechend ein Anwachsen von Rassismus fest: „Im vergangenen Jahr wurde (in Deutschland, KT) ein Besorgnis erregend hoher Anstieg aller Arten von Straftaten mit rechtsextremistischen Motiven verzeichnet. Gegenüber 1999 ist die Zahl der insgesamt verübten Straftaten um 59 Prozent [...] gestiegen.“ (Jahresbericht EUMC 2001, S. 26). In fast allen Staaten ist die Tendenz zu rassistisch motivierten Straftaten steigend. Ohne die Zahlen und besonders ihr Ansteigen hier ausführlicher interpretieren zu können, weisen sie darauf hin, dass in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten Gefahr laufen, Opfer rassistischer Gewalt zu werden. Rassistische Übergriffe, die noch nicht als Straftat verstanden werden, wie Beschimpfungen oder Beleidigungen, angedrohte Gewalt und Ignoriertwerden oder Diskriminierungen auf dem Wohnungsmarkt, im Berufsleben, zählen die allermeisten Zuwanderer zu ihren Erfahrungen. Sie gehören zu den mehr oder minder subtilen Formen von Alltagsrassismus. Und rassistische Äußerungen lassen sich sogar in Regionen antreffen, in denen keine Zuwanderer leben. Eine staatliche Abwehrpolitik gegenüber Migrantinnen und Migranten mit gesetzlichen Regelungen und politischen Gegebenheiten, wie dem Flughafenasyl, das anfängliche Arbeitsverbot für Asylantragsteller, ihre finanzielle Unterstützung unterhalb des Sozialhilfeniveaus und die Abschiebep Praxis, schaffen ein politisches Klima der Intoleranz, Abwertung und Ausgrenzung, in dem sich rassistische Gewalt entwickelt. Allein Gesetze gegen rassistische Gewalttäter dürften diesem Klima kaum etwas entgegensetzen. Vielmehr wäre es geboten, im neuen Zuwanderungsgesetz Migrantinnen und Migranten eine angemessene rechtliche und politische Anerkennung zuteil werden zu lassen, die dann im gesellschaftlichen Diskurs entsprechend lanciert werden müsste.

Stattdessen ist in der öffentlichen und politischen Diskussion immer wieder die Rede von den erreichten Grenzen, was den Zuzug von Migrantinnen und Migranten betrifft. Noch immer ist die Metapher vom vollen Boot zu hören, die vorgibt, dass Deutschland mit der Aufnahme und Integration von Migrantinnen und Migranten finanziell überlastet wäre, dass es kulturelle Fremdheit nicht vertragen würde, dass Migranten deutschen Arbeitnehmern die Arbeitsplätze wegnehmen usw. Zuwanderer werden in dieser Argumentation zu Menschen, die sich rücksichtslos zu viel Raum nehmen, die übergriffig sind und nach Art eines Schmarotzers auf Kosten des Staates leben.

Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund sind als systematisch falsche Urteile immer mit Abwertungen verbunden und betreffen bestimmte Gruppen in unterschiedlicher Weise: „Denn beispielsweise werden Menschen mit schwarzer Hautfarbe anders wahrgenommen als Juden und Jüdinnen; Sinti und Roma anders als Moslems und Polen wieder anders als zum Beispiel Asiaten“ (Rommelspacher 1995 b, S. 24). Rassismus zeigt sich immer in einer Minderbewertung von Gruppen und ihren Lebensweisen, die an biologische Merkmale wie etwa die Hautfarbe gebunden ist. Eine Grundbedingung dafür ist die ungleiche Machtverteilung innerhalb einer Gesellschaft: Die Dominanz der „deutschen“ Lebensweise in der Bundesrepublik ermöglicht es, dass andere Lebensweisen weder akzeptiert noch toleriert werden. Rommelspacher (1995 a) hat dafür den Begriff der „Dominanzkultur“ geprägt. Diese schafft eine soziale Realität, der zufolge die Angehörigen der Mehrheitskultur darauf beharren können, dass sich Migrantinnen und Migranten an die hiesige Lebensweise anzupassen haben. In dieser Konstruktion muss sich die deutsche Lebensweise nicht infrage stellen lassen, sie wird als selbstverständliche und nahe liegende Lebensform gesetzt. Darüber hinaus können Mehrheitsangehörige an den gesellschaftlichen Ressourcen mehr oder weniger teilhaben, während Angehörigen von Minderheiten der Zugang erschwert oder verweigert wird. Grundsätzlich besteht in der dominanten Mehrheitsgesellschaft die Möglichkeit, rassistische Vorurteile durchzusetzen, die dann in institutionellen Strukturen ihren Niederschlag finden. Rommelspacher (1995 b) bezeichnet Rassismus deshalb als Strukturprinzip der bundesdeutschen Gesellschaft. Die damit

verbundene Ausgrenzungspraxis lässt sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben.

Sprachliche Ebene: Der Begriff „Ausländerin“ oder „Ausländer“ besitzt diskriminierende Qualität, weil er ignoriert, dass Menschen bereits lange in Deutschland leben oder hier geboren sind, und er definiert sie als nicht voll zugehörig. Er schreibt fest, dass für diese Menschen nicht das Grundgesetz, sondern das Ausländergesetz (oder Aufenthaltsgesetz) gilt, was ihnen Bürgerrechte wie das allgemeine Wahlrecht abspricht. Auch die Bezeichnung „Ausländerbehörde“ deutet für Zuwanderer schon an, nicht dazuzugehören, während das Wort „Einwanderungsbehörde“ ganz andere Vorstellungen wachrufen würde.

Sozialisationsebene: In den Sozialisationsinstanzen Kindergarten und Schule wird der kulturelle Hintergrund von Zuwandererkindern zu wenig berücksichtigt. Sie werden nicht standardmäßig in ihrer Zweisprachigkeit gefördert, was für ihre Identitätsentwicklung aber hilfreich wäre (Atabay 1994). Auch der Streit, ob für Kinder und Jugendliche islamischen Glaubens an deutschen Schulen regelmäßig Religionsunterricht zu erteilen sei, zeigt, dass ihre kulturell bedingte Religionszugehörigkeit nicht als selbstverständlich anerkannt ist. Die Kinder erhalten den Unterricht deshalb vielfach in den örtlichen Moscheen oder Religionsgemeinschaften.

Öffentlichkeitsebene: Die Medien greifen Themen auf und lassen sie wieder fallen, so beeinflussen sie Alltagswissen und Haltungen. Dabei lässt sich verfolgen, wie Konflikte ethnisiert und Minderheiten kriminalisiert werden. „Die Zuschreibung von kriminellen Potenzen, Intentionen und Handlungen ist Bestandteil der Legitimation von Vorurteilen und sozialer Verachtung“ (Hamburger 1999, S. 70). Nimmt man zum Beispiel die fiktive Schlagzeile „Afrikaner begeht Raubüberfall“, wird damit die Interpretationsmöglichkeit angeboten, afrikanische Männer würden eher einen Raubüberfall verüben als deutsche (was zweifelsohne nicht stimmt, denn bei einer solchen Straftat droht dem Täter die sofortige Ausweisung aus Deutschland). Die Schlagzeile würde vermutlich aber kaum lauten „Deutscher begeht Raubüberfall“, sondern vielleicht „Fünfundfünfzigjähriger Mann begeht Raubüberfall“. In der Schlagzeile wird ein Zusammenhang zwischen einer Minderheitenkategorie

(afrikanische Herkunft) und der Tatbeschreibung hergestellt. Bestehende Vorurteile (Afrikaner sind krimineller als Deutsche) werden dadurch bestätigt und gefestigt.

Persönliche Ebene: Wie schon beschrieben, machen Migrantinnen und Migranten im alltäglichen Leben vielfältige Diskriminierungserfahrungen. Sie werden von Einzelpersonen beleidigt, belästigt, bedroht, oder es wird ihnen körperliche Gewalt angetan. Allerdings machen diese Übergriffe einen geringeren Anteil aus als institutionelle Diskriminierungen, wie die Begleitforschung zum Modellprojekt „Antidiskriminierungsarbeit in Nordrhein-Westfalen“ (Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen 2001) ergab.

Institutionelle Ebene: Nach der genannten Studie machen Zuwanderer besonders in Behörden regelmäßig die Erfahrung, dass sie als Subjekte nicht ernst genommen werden. Die Studie ergab, dass sechzig Prozent aller gemeldeten Diskriminierungsfälle durch staatliche oder private Institutionen verursacht wurden. Migrantinnen und Migranten sahen sich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Ausländerbehörden, Standesämtern, Sozialämtern etc. durch beleidigendes Verhalten, ablehnende Verwaltungsakte und behördliche Entscheidungen unangemessen behandelt. Als Diskriminierungsgründe wurden die Herkunft, die Staatsangehörigkeit, die Hautfarbe, der Sozialstatus, die Sprache und das Geschlecht angegeben. Die Diskriminierung durch Verwaltungsakte oder Entscheidungen von Behörden veranschaulicht, dass sich Migrantinnen und Migranten auch durch gesetzliche Regelungen subjektiv in ihrer Lebensführung eingeschränkt fühlen, etwa durch nicht gestattete Erwerbstätigkeit sowie die zeitliche Befristung und/oder räumliche Begrenzung ihres Aufenthaltes.

Insgesamt zeigt sich also eine Tendenz zur Entwertung von Minderheitenkulturen, die Zuwanderern die soziale Anerkennung verweigert, einen von der Dominanzkultur abweichenden kulturellen Hintergrund verhöhnt und einem gleichberechtigten Miteinander im alltäglichen Leben entgegensteht. Fachkräfte aus der Jugendhilfe müssen um diese offenen Rassismen wissen, wenn sie das subjektive Erleben von Zuwanderern, besonders ihre Verletzungen und das daraus resultierende Handeln, verstehen und darauf eingehen wollen. Das Wissen über rassistische Mechanismen muss zudem in die Reflexion

des eigenen pädagogischen Handelns einfließen, um selbst so wenig wie möglich zu diskriminieren und auszugrenzen, allerdings in dem Bewusstsein, dass man trotz bester Absicht einem rassistisch strukturierten Gesellschaftskontext, der zudem von sozialer Ungleichheit durchzogen ist, nicht entkommen kann (genauer dazu Rätzkel und Kalpaka 1994, Weiß 2001).

Rechtsgrundlagen für Träger der Kinder- und Jugendhilfe

Im Folgenden werden die wichtigsten Rechtsgrundlagen dargestellt, die für die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe von Belang sind, wenn sie mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben. Hierbei kommt das Ausländergesetz in Betracht, weil es momentan (noch) für alle in Deutschland lebenden Zuwanderer gilt. Es wird zudem schon das neue Zuwanderungsgesetz vorgestellt, weil es in absehbarer Zeit Gültigkeit erlangen wird. Im Weiteren wird das Verhältnis vom SGB VIII zu diesen Gesetzesregelungen erläutert und ein kurzer Einblick in die Rechtsituation von Kinderflüchtlings und in das Staatsangehörigkeitsrecht gegeben.

Das bisher gültige Ausländergesetz

Das Ausländergesetz (AuslG) der Bundesrepublik Deutschland ist seit dem 1. Januar 1991 in Kraft. Es ist im Kern ein so genanntes Abwehrrecht mit Erlaubnisvorbehalt (Polizeiverordnung), was noch den Status Deutschlands als Nichteinwanderungsland widerspiegelt. Als ausländerpolitische Leitlinien gelten darin die Begrenzung des Zuzuges, die Förderung der Rückkehrbereitschaft und die Integration der dauerhaft hier lebenden Migrantinnen und Migranten. Das Ausländergesetz unterscheidet zwischen dem speziellen und dem allgemeinen Ausländerrecht. Das spezielle Ausländerrecht bezieht sich unter anderem auf EU-Recht und regelt den Status von Diplomaten, Angestellten internationaler Organisationen und allen Menschen, die aus den Ländern der Europäischen Union kommen (aber auch das Asylrecht wird darin geregelt). Diese Personengruppen genießen Freizügigkeit und haben ein allgemeines Aufenthalts- und Arbeitsrecht sowie ein Recht auf Familienleben (Mach-Hour 1999). Ferner erhalten sie kommunales Wahlrecht. Das allgemeine Ausländerrecht umfasst das Ausländergesetz, eine Durchführungsverordnung dazu und verschiedene Ländererlasse.

Das allgemeine Ausländerrecht unterscheidet fünf Arten von Aufenthaltsgenehmigungen, die jeweils mit Einschränkungen unterschiedlicher Ausprägung verbunden sind (nicht gestattete Erwerbstätigkeit, Zweckgebundenheit sowie die zeitliche Befristung und/oder räumliche Begrenzung des Aufenthaltes). Eine Aufenthaltsberechtigung (§ 27 AuslG) ist der sicherste Aufenthaltsstatus für Migrantinnen und Migranten; er ist weder zeitlich oder räumlich begrenzt, noch darf er an Auflagen gebunden werden. Die unbefristete Aufenthaltserlaubnis (§§ 24, 25, 26 AuslG) ist ebenfalls nicht zweckgebunden und ermöglicht einen Daueraufenthalt. Alle anderen Aufenthaltsgenehmigungen werden nur für befristete Zeiträume erstellt. Die befristete Aufenthaltserlaubnis (§§ 7, 15 AuslG) wird Zuwanderern ohne Bindung an einen Aufenthaltszweck erteilt. Sie gilt jeweils für fünf Jahre, muss dann verlängert werden und ermöglicht so einen Daueraufenthalt. Eine Aufenthaltsbefugnis (§ 30 AuslG) wird nur zweckgebunden und vorübergehend erteilt aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder wenn ein politisches Interesse seitens der Bundesrepublik Deutschland besteht. Unter bestimmten Bedingungen kann sie nach acht Jahren in einen Daueraufenthalt münden. Die Aufenthaltsbewilligung (§ 28 AuslG) ist zweckgebunden (Studium, Werkvertrag) und zeitlich befristet. Sie wird nach Ende des Aufenthaltszweckes nicht verlängert. Es existieren zwei weitere Aufenthaltstitel, die allerdings keine Aufenthaltsgenehmigungen sind. Bei der zeitlich und räumlich begrenzten Duldung (§ 56 AuslG) besteht eine Ausreisepflicht, die Ausweisung wird aber aufgrund rechtlicher oder tatsächlicher Hindernisse, wie zum Beispiel persönliche, humanitäre oder völkerrechtliche Gründe, ausgesetzt (betrifft etwa Kriegsflüchtlinge). Ein geduldeter Aufenthalt gilt nicht als rechtmäßig. Eine vorläufige Aufenthaltsgestattung erhalten Asylbewerberinnen und -bewerber, sie ergibt sich aus dem Asylverfahrensgesetz (§ 55 AsylVerfG). Sie gilt für die Dauer des Asylverfahrens und ist ortsgebunden. Auch hieraus leitet sich kein rechtmäßiger Status ab. Das Ausländergesetz regelt nicht nur den Aufenthaltsmodus für einzelne Personen, sondern auch den Familiennachzug von Ehegatten, Kindern oder Eltern (§§ 17 bis 20, 23 AuslG) und die Ausweisung (§ 45 ff.). Der Nachzug von Kindern ist bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr gestattet. Das in Planung befindliche Zuwanderungsgesetz enthält einige Neuerungen im Vergleich zum Ausländergesetz, die im Folgenden dargestellt werden.

Das neue Zuwanderungsgesetz

Nachdem eine Zuwanderungskommission Empfehlungen für die Regelung von Zuwanderung erarbeitet hatte, haben die Bundesregierung und die anderen politischen Parteien ausführlich über ein Zuwanderungsgesetz beraten und einzelne Inhalte im Vergleich zur Empfehlung nachträglich verändert. Das Zuwanderungsgesetz, genauer gesagt, das Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthaltes und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern wurde am 22. März 2002 im Bundesrat verabschiedet und wird Anfang 2003 in Kraft treten.

Es handelt sich um ein Artikelgesetz, das heißt, mit seinem Inkraft-Treten treten andere Gesetze außer Kraft (es ersetzt das bisherige Ausländergesetz), und eine Reihe von anderen Gesetzen ändert sich in Teilen (zum Beispiel Staatsangehörigkeitsgesetz und Asylverfahrensgesetz). Ziel des neuen Gesetzes ist es, die Zuwanderung zum Zweck der Erwerbstätigkeit zu erleichtern, die Steuerung und Begrenzung des Zuzuges von so genannten „Ausländern“ und die Integration von dauerhaft hier lebenden „Ausländern“ zu verbessern. Außerdem werden das Ausländerrecht und das Aufenthaltsrecht von so genannten Unionsbürgern vereinfacht. Zum Dritten sollen Asylverfahren gestrafft, beschleunigt und dem Missbrauch von Asylverfahren entgegengewirkt werden. Das Zuwanderungsgesetz umfasst das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) und das Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (FreizügG/EU).

Das neue Gesetz unterscheidet wie das Ausländergesetz auch Personengruppen nach den Herkunftsländern, aus denen sie kommen. Migrantinnen und Migranten aus EU-Staaten unterliegen nicht mehr dem Aufenthaltsgesetz, stattdessen gelten für sie weit reichende Regelungen nach dem Freizügigkeitsgesetz der EU. Sie erhalten in der Regel uneingeschränkt und unbefristet das Recht auf Einreise und Aufenthalt, das die Erwerbstätigkeit erlaubt. Der Begriff „Unionsbürger“ impliziert, dass ihnen Bürgerrechte zugestanden werden.

Als „Ausländerinnen“ und „Ausländer“ gelten diejenigen, deren Herkunftsländer nicht zur Europäischen Union gehören. Sie unterstehen künftig dem Gesetz über den Aufenthalt, die

Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz). Dieses Gesetz sieht nur noch drei verschiedene Aufenthaltstitel vor, wobei alle Zuwanderer einen solchen benötigen. Zu den Aufenthaltstiteln zählen das Visum, die Aufenthaltserlaubnis und die Niederlassungserlaubnis. Die beiden letztgenannten sind hier von Belang: Die Aufenthaltserlaubnis (§ 7 AufenthG) ist ein befristeter Aufenthaltstitel und wird nur zu bestimmten Zwecken (Ausbildung und Studium, Beschäftigung und selbstständige Tätigkeit) erteilt. Zuwanderer können aber nur dann ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen, wenn sich nach Einschätzung der Bundesanstalt für Arbeit daraus keine nachteiligen Auswirkungen für den regionalen Arbeitsmarkt ergeben und wenn unbesetzte Stellen nicht durch Arbeitnehmerinnen oder Arbeitnehmer aus Deutschland und der Europäischen Union besetzt werden können (§ 39 AufenthG). Ob sich daraus ein erleichterter Zugang zum Arbeitsmarkt ergeben wird, bleibt abzuwarten. Der Kindernachzug ist dem Gesetzentwurf vom 3. November 2001 nach bis zum vierzehnten Lebensjahr gestattet. Er ist aber ein Streitpunkt, und es wird derzeit darüber verhandelt, ob diese Altersgrenze (auf möglicherweise zehn oder sogar acht Jahre) zu senken ist. Verglichen mit der alten Regelung, ergibt sich hier in jedem Fall eine Verschlechterung für Migrantenfamilien.

Neu an dem Aufenthaltsgesetz ist, dass Migrantinnen und Migranten, die eine Aufenthaltserlaubnis besitzen, berechtigt und verpflichtet sind, einmalig an einem Integrationskurs für „Ausländer“ teilzunehmen (§§ 44, 45 AufenthG), sofern er oder sie sich nicht in deutscher Sprache verständlich machen kann. „Der Integrationskurs umfasst Angebote, die Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heranführen. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens handeln können“ (§ 43 AufenthG, Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 03.11.2001). Die Aufenthaltserlaubnis muss immer wieder verlängert werden. Die Verlängerung ist an die mindestens begonnene Teilnahme an einem Integrationskurs geknüpft.

Nach fünfjähriger Aufenthaltserlaubnis kann eine Niederlassungserlaubnis (§ 9 AufenthG) erteilt werden. Dabei handelt es sich um einen unbefristeten Aufenthaltstitel, der zeitlich

und räumlich unbeschränkt ist und eine Erwerbstätigkeit vorsieht. Eine Niederlassungserlaubnis wird unter anderem dann erteilt, wenn der Lebensunterhalt gesichert ist und der Antragsteller einen erfolgreich abgeschlossenen Integrationskurs nachweist. Sie kann auch erteilt werden für Hochqualifizierte (Wissenschaftler, Lehrpersonen, Spezialisten oder leitende Angestellte), die in herausgehobener Funktion tätig werden, über besondere Berufserfahrung verfügen und ein sehr hohes Gehalt bekommen. „Ausländerinnen“ und „Ausländer“ können je nach Ermessen ausgewiesen werden, wenn sie die Interessen oder die Ordnung der Bundesrepublik Deutschland beeinträchtigen (§ 55 AufenthG). Gründe dafür können eine Gefährdung der öffentlichen Gesundheit und Obdachlosigkeit sein oder wenn Familien- oder Haushaltsangehörige Sozialhilfe in Anspruch nehmen. Ebenso kann ausgewiesen werden, wenn Hilfe für junge Volljährige oder Hilfen zur Erziehung von Minderjährigen, deren Eltern oder Personensorgeberechtigten sich nicht rechtmäßig in Deutschland aufhalten, in Anspruch genommen werden.

Die dritte Personengruppe, die gesetzlich definiert wird, sind die Asylantragsteller, für die das Asylverfahrensgesetz gilt. Sie erhalten während des laufenden Verfahrens einen rechtmäßigen Aufenthaltstitel nur nach Zustimmung der obersten Landesbehörde. Dies ist nur dann vorgesehen, wenn wichtige Interessen der Bundesrepublik Deutschland dies erfordern.

Neu an dem Gesetz ist außerdem das Auswahlverfahren, dem sich Neuzuwanderer unterziehen müssen. „Das Auswahlverfahren erfolgt im wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Interesse der Bundesrepublik Deutschland und dient der Zuwanderung qualifizierter Erwerbspersonen, von denen ein Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung und die Integration in die Lebensverhältnisse der Bundesrepublik Deutschland zu erwarten sind“ (§ 20 AufenthG). Mindestvoraussetzung für die Teilnahme an dem Verfahren sind die gesundheitliche Eignung, ein guter Leumund, die Sicherung des Lebensunterhaltes und eine Berufsausbildung. In einem Punktesystem werden die Kriterien Alter, Qualifikation, Familienstand, Sprachkenntnisse, Beziehungen zu Deutschland und das Herkunftsland bewertet. Für die Zuwanderung im Auswahlverfahren wird eine Höchstzahl für jedes Jahr festgesetzt.

Das Aufenthaltsgesetz sieht in Paragraph 87 vor, dass öffentliche Stellen, und dazu zählen die Jugendbehörden, die Ausländerbehörde zu unterrichten haben, wenn sie Kenntnis darüber erhalten, dass Zuwanderer keinen Aufenthaltstitel besitzen und deren Abschiebung nicht ausgesetzt ist, wenn sie gegen räumliche Beschränkungen verstoßen oder ein sonstiger Ausweisungsgrund besteht. Spätestens an diesem Punkt kommt man nicht umhin, sich mit dem Verhältnis des SGB VIII und der Ausländergesetzgebung zu befassen.

Das SGB VIII im Verhältnis zum Ausländer- beziehungsweise Zuwanderungsgesetz

In Paragraph 1 SGB VIII (KJHG) ist das Recht auf Erziehung im Rahmen der Jugendhilfe geregelt. Demnach hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Und Jugendhilfe hat darüber hinaus den Auftrag, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Dieser Rechtsanspruch auf Förderung ist zunächst für alle Kinder und Jugendlichen formuliert, unabhängig von ihrer Herkunft, die einer Förderung ihrer Persönlichkeit durch die Jugendhilfe bedürfen. Paragraph 6 Abs. 2 KJHG besagt zum Geltungsbereich des Gesetzes: „Ausländer können Leistungen nach diesem Buch nur beanspruchen, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung (im neuen Aufenthaltsgesetz bei Aussetzung der Abschiebung, KT) ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben.“ Hier wird der Rechtsanspruch aus Paragraph 1 KJHG zwar insgesamt eingeschränkt, für Migrantinnen und Migranten, auch solcher, deren Aufenthalt nicht als rechtmäßig gilt (Duldung nach dem Ausländergesetz oder ausgesetzte Abschiebung nach dem Aufenthaltsgesetz), aber ausdrücklich betont. Damit reicht das KJHG weiter als das Ausländergesetz und das Aufenthaltsgesetz: Es folgt dem Haager Minderjährigenschutzabkommen und bezieht Minderjährige, die sich nicht rechtmäßig in Deutschland aufhalten, in die Jugendhilfeleistungen mit ein. Es entsteht dadurch ein grundsätzlicher Zielkonflikt zwischen dem Jugendhilferecht und dem Ausländerrecht. Das KJHG ist dem aktuellen und dem künftigen Gesetz weder über- noch unterstellt, sondern die Gesetze stehen miteinander im Widerstreit. „Die Regelung (§ 46 Nr. 7 AuslG, Ausweisungsmöglichkeit

wegen Inanspruchnahme von Jugendhilfe, KT) steht im Widerspruch zu der jugendhilfepolitischen Zielsetzung, den ausländischen Kindern und Jugendlichen eine Integration in die deutsche Gesellschaft zu ermöglichen wie deutschen Kindern“ (Münder et al. 1998, S. 130). Diese Aussage wird auch für das neue Gesetz zutreffen. Für die Praxis heißt das, „nach § 46 Nr. 7 AuslG (und nach § 55 AufenthG, KT) können Ausländer ausgewiesen werden, wenn sie Hilfe zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie oder als junge Volljährige entsprechende Hilfen erhalten“ (Münder et al. 1998, S. 130). Die Ausweisung liegt dann darin begründet, dass die sorgeberechtigten Elternteile über keinen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland verfügen (Duldung, Aufenthaltsgestattung beziehungsweise Abschiebung). Geduldete Bürgerkriegsflüchtlinge, die teilweise über Jahre in Deutschland leben und arbeiten, können also nach gültigem und künftigen Ausländerrecht ausgewiesen werden, obgleich das KJHG sie als berechnete Leistungsnehmer versteht. Anerkannte Asylberechnete kommen als Leistungsempfänger nach dem KJHG in Betracht (ebd., S. 129), Asylantragsteller haben dagegen in der Regel keinen Anspruch auf Jugendhilfeleistungen, solange über ihr Verfahren nicht rechtskräftig entschieden wurde. Diese prekäre Situation betrifft alle Kinder und Jugendlichen, die zusammen mit ihren Eltern in Deutschland einen Asylantrag stellen. (Migrantinnen und Migranten, die illegal in Deutschland leben, besitzen keinerlei Rechtsstatus und sind damit offiziell von jeder Sozialleistung ausgeschlossen.) Um diesen gesetzlichen Widerspruch zu lösen, müsste das KJHG Vorrang vor der Anwendung des Ausländergesetzes oder des Aufenthaltsgesetzes erhalten. In dieser Hinsicht sind allerdings keine gesetzgeberischen Bestrebungen zu erkennen. Folglich sind für die Situation von Zuwanderern und die Praxis der Jugendhilfe die Rechtsauslegungen seitens des Jugendamtes und der Ausländerbehörde sowie die Absprachen zwischen den beiden Behörden entscheidend. Und so wird es auch vorerst bleiben.

Was die Mitteilungspflichten zwischen Jugend- und Ausländerbehörden betrifft, stehen sich die Gesetze mit unterschiedlicher Ausrichtung gegenüber: „Verschärft wird die Ausweisungsregelung durch die Forderung nach dem Ausländergesetz, dass Jugend- und Sozialämter personenbezogene Daten über Klienten an Ausländerämter weitergeben sollen. Denn nach Paragraph 76 Abs. 1 AuslG haben öffentliche Stellen (also auch Jugendämter)

den Ausländerämtern ihnen bekannt gewordene Umstände mitzuteilen (Mitteilung auf Ersuchen). Nach Paragraf 76 Abs. 2 AuslG aber müssen Jugendämter die Ausländerbehörden unverzüglich unterrichten, wenn sie von nicht rechtmäßigem oder nicht geduldetem Aufenthalt eines Ausländers [...] Kenntnis erlangen (Spontanmitteilung)“ (Schnapka, 1992, S. 5). Diese Regelung wird auch das neue Gesetz übernehmen. Demnach sind gegenüber der Ausländerbehörde personenbezogene Auskünfte dann zu erteilen, wenn es sich um Daten handelt, die für die Bewilligung oder Aufhebung des weiteren Aufenthaltes einer Person entscheidend sind. „Hierzu zählen auch Angaben über das künftig zu erwartende soziale Verhalten“ (Münder et al. 1998, S. 131). Damit wird Jugendbehörden eine Kontrollfunktion zugeschrieben.

Die KJHG-Regelungen (§§ 64 bis 65 KJHG) zum Sozialdatenschutz schränken die Vorgaben des Ausländergesetzes beziehungsweise des Aufenthaltsgesetzes aber wieder ein. Denn sobald der Erfolg von Jugendhilfeleistungen durch die Weitergabe von Daten gefährdet wird, ist von der Datenübergabe abzusehen. Die Entscheidung darüber obliegt der Jugendhilfe: „Das Vertrauensverhältnis zwischen JA (Jugendamt, KT) und den ausländischen Leistungsempfängern wird besonders geschützt und verpflichtet die Jugendhilfe, dieses zu beachten“ (ebd., S. 131). Insgesamt wird deutlich, dass die Rechtslage in diesem Zusammenhang sehr komplex ist, was bei Behörden, aber vor allem bei Praktikerinnen und Praktikern in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe zu Unsicherheit führt. Es ist deshalb unumgänglich, dass sie um die Handlungslinie der örtlichen Jugendhilfeträger im Verhältnis zu der Ausländerbehörde wissen, um Migrantinnen und Migranten sinnvoll unterstützen zu können.

Auf Unterstützung sind besonders Kinderflüchtlinge angewiesen, die ohne die Begleitung Erwachsener nach Deutschland kommen. Sie haben regelmäßig Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe. Im Folgenden wird ihre Rechtssituation beschrieben.

Die rechtliche Situation von Kinderflüchtlingen

Minderjährige Kinderflüchtlinge, die häufig traumatische Lebenserfahrungen gemacht haben, kommen entweder direkt oder über Anrainerstaaten nach Deutschland. Ihre Familien

werden im Herkunftsland bedroht, verhaftet, gefoltert, ermordet oder leben in dauernder Gefahr, sodass sie ihre Kinder aus Sorge in ein anderes Land schicken. Die meisten Kinderflüchtlinge reisen über Frankfurt am Main, Berlin oder Hamburg ein. Nach Angaben von PROASYL leben offiziell etwa fünftausend unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland (Holzapfel 1999, S. 176). Hinzu kommt die Dunkelziffer der illegal hier lebenden Kinderflüchtlinge, deren Asylanträge abgelehnt wurden und die zur Ausreise aufgefordert werden oder die sich keinem Asylverfahren unterziehen und infolgedessen untertauchen. Die restriktiven Rechtsbestimmungen der Bundesrepublik für den Umgang mit ihnen stehen in keinem Verhältnis zu ihrer Anzahl.

Für alle unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, egal welchen Alters, gilt in der Bundesrepublik Deutschland Visumsbeziehungsweise Aufenthaltsgenehmigungspflicht, das heißt, nach ihrer Einreise wird für sie das Asylverfahrensgesetz wirksam. Kinderflüchtlinge gelten in Deutschland nur bis zum sechzehnten Lebensjahr als minderjährig, obwohl die Volljährigkeit regulär mit Vollendung des achtzehnten Lebensjahres einsetzt. Aus diesem Grund kommt der Altersfeststellung, die mit umstrittenen Methoden, wie Inaugenscheinnahme, Untersuchung der Handwurzelknochen oder Röntgenuntersuchungen, erfolgt, eine zentrale Bedeutung zu. Flüchtlinge über sechzehn Jahre werden wie alle erwachsenen Asylantragsteller eingestuft. Sie müssen ein Asylverfahren mit allen bekannten Zumutungen, wie einem Leben in Sammelunterkünften, anfänglichem Ausbildungs- und Arbeitsverbot und Abschiebehaft bei Ablehnung des Asylantrages, durchlaufen. Für jugendliche Flüchtlinge ab einem Alter von sechzehn Jahren ist nach der Asylgesetzgebung weder ein Kontakt zur Jugendhilfe noch der Zugang zu ihren Leistungen vorgesehen. Jugendhilfeleistungen werden ihnen verwehrt, obwohl sie ihrer in der Regel nach Extremerfahrungen in ihrem Herkunftsland und bei Ankunft in einem fremden Land bedürfen und das KJHG grundsätzlich Hilfen bis zur Volljährigkeit vorsieht. Damit hebt die deutsche Asylgesetzgebung das Haager Minderjährigenschutzabkommen, das für Deutschland übergeordnetes bindendes Recht ist (Münder et al. 1998), aus und unterläuft die UN-Kinderrechtskonvention. Letztere schreibt die Achtung der Rechte aller Kinder ohne jede Diskriminierung fest (siehe Anmerkung). Obgleich Deutschland die

Konvention 1992 ratifiziert hat, schränkt eine bislang gültige Vorbehaltserklärung die darin festgeschriebenen Rechte für Kinder massiv ein, das Ausländer- und Asylrecht der Bundesrepublik Deutschland darf durch die Konvention nicht berührt werden, sondern steht über ihr. In der Konsequenz heißt das: „Für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Kinderflüchtlinge, aber auch generell für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft mit Migrationshintergrund, besteht ein besonders hohes Umsetzungsdefizit im Hinblick auf die UN-Kinderrechtskonvention. Die deutsche Rechtslage und -praxis kollidiert in erheblichem Maße mit den Vorgaben aus der Konvention“ (National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2000, S. 7). Von Seiten der Bundespolitik gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Vorbehaltserklärung für die Zukunft zurückgenommen wird. Vor dem Hintergrund dieser Rechtslage können Jugendämter einen restriktiven Kurs legitimieren, wenn sie Erziehungshilfen von Kinderflüchtlingen abbrechen, sobald diese sechzehn Jahre alt werden. Und manche tun dies auch – entgegen jeder pädagogischen Einsicht. Die Kostenersparnis steht in diesen Fällen über dem erzieherischen Bedarf.

Auch für die unter Sechzehnjährigen beginnt nach ihrer Ankunft in Deutschland sofort das Asylverfahren. Reisen sie aus einem sicheren Drittstaat kommend oder ohne gültige Ausweispapiere über Frankfurt ein, müssen auch sie sich dem sogenannten Flughafenverfahren (allerdings in verkürzter Form) unterziehen, bevor sie durch die Jugendhilfe in Obhut genommen werden – eine kinderrechtswidrige Praxis. Die katastrophalen Lebensbedingungen im Rahmen des Flughafenverfahrens beschreibt Struck (2000) als unangemessene Lebenswelt für Erwachsene und besonders für Kinder. „Warum wird Menschen auf der Flucht, die den ohnehin kaum noch möglichen Weg nach Deutschland gefunden haben, dieser abschreckende Empfang, gefangen zu sein unter Bedingungen, die jeden Standard von Behaglichkeit und Freundlichkeit einer Wohnumwelt verspotten, angetan? Wohl wegen der Abschreckung. Sie ist das beherrschende Motiv der Asylgesetzgebung, sie materialisiert sich in diesen Räumlichkeiten“ (ebd., S. 35). Da Kinderflüchtlinge nicht annähernd in der Lage sind, die Rechtszusammenhänge einzuschätzen, geschweige denn zu übersehen, leiten so genannte Verfahrensbevollmächtigte ihre Asylverfahren (häufig

ohne vorherigen persönlichen Kontakt) ein. Auch der Anspruch von Kinderflüchtlingen auf Erziehungshilfe ist vom Ausgang des Verfahrens abhängig, allerdings ist im routinemäßigen Vorgehen der Kontakt mit Jugendhilfeeinstanzen vorgesehen, so dass ihr erzieherischer Bedarf von Fachleuten festgestellt werden kann. Trotzdem wird von Fachverbänden immer wieder befürchtet, dass aus Kostengründen eine schlechtere Erziehungshilfe auch für die unter Sechzehnjährigen geleistet wird, als es bei deutschen Kindern und Jugendlichen der Fall ist. Und trotz erleichterter Anerkennung im Asylverfahren bleibt die Zeitperspektive für den Aufenthalt in Deutschland für sie immer unklar. Selbst anerkannte Asylberechtigte müssen ihren Aufenthalt immer wieder verlängern lassen. Jugendliche, deren Asylanträge rechtskräftig abgelehnt werden, erhalten eine Ausreiseaufforderung. Ihre Abschiebung kann unter bestimmten Bedingungen ausgesetzt werden, woraus sich aber kein rechtmäßiger Aufenthalt ableitet. In dieser Situation haben sie nicht das Recht, eine Ausbildung zu beginnen oder eine Arbeit anzunehmen. Sie sind dauerhaft von Abschiebung bedroht und müssen das Land sofort verlassen, wenn sich die politischen Verhältnisse in ihrem Herkunftsland ändern. Wenn Fluchtgefahr besteht, werden selbst Jugendliche in Abschiebehäft genommen.

Weil also der rechtliche Aufenthaltsstatus die individuelle Lebenslage prägt, ist für migrationserfahrene Kinder und Jugendliche die Frage der Einbürgerung in die bundesrepublikanische Gesellschaft von Belang. Dazu sind vor wenigen Jahren Änderungen vorgenommen worden.

Das neue Staatsangehörigkeitsrecht

Das Staatsangehörigkeitsrecht wurde im Jahr 1999 reformiert und gilt seit dem 1. Januar 2000 (Kriechhammer-Yagmur 2000). Das ursprüngliche Reformkonzept sah vor, dass das Abstammungsprinzip durch das Territorialprinzip ergänzt werden sollte. Demnach hätten alle in Deutschland geborenen Kinder deutsche Staatsangehörige werden können. Ferner sollten Einbürgerungen erleichtert, Rechtsansprüche auf die deutsche Staatsangehörigkeit ausgeweitet und eine Mehrstaatigkeit hingenommen werden. Das neue Gesetz blieb allerdings hinter diesem Anspruch deutlich zurück. Migrantinnen und Migranten können sich nach entsprechend langer Aufenthaltsdauer einbür-

gern lassen, was allerdings voraussetzt, dass sie ihre bisherige Staatsangehörigkeit aufgeben und sich in ihrem Herkunftsland ausbürgern lassen. Eine Mehrstaatigkeit ist damit in der Regel unmöglich, was auf scharfe Kritik von Migrantenverbänden und Institutionen stieß: „Es ist inhuman und ungerecht, wenn Menschen, die seit mehr als 30 Jahren hier leben und selbstverständlich alle Pflichten wahrnehmen, nicht zwei Staatsangehörigkeiten haben können, sie haben mehr für dieses Land geleistet als für ihre Herkunftsländer“ (Blätter der Wohlfahrtspflege 1999, S. 107). Eine doppelte Staatsangehörigkeit wäre etwa für knapp drei Millionen Menschen in Deutschland in Betracht gekommen. Die Akzeptanz einer Mehrstaatigkeit hätte ein Zeichen dafür gesetzt, dass es der deutschen Gesellschaft mit der Aufnahme von Bürgerinnen und Bürgern mit Migrationshintergrund ernst ist. So aber bleibt eine rechtlich installierte Spaltung zwischen Deutschen und Migrantinnen und Migranten aufrechterhalten.

Trotz aller Kritik an der nachträglich eingeschränkten Reform ist der Einstieg in das Territorialprinzip im Staatsangehörigkeitsrecht grundsätzlich positiv zu bewerten. Für Kinder, die in Deutschland geboren werden, gilt das so genannte Optionsmodell. Sie haben qua Geburt die deutsche und die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern, wenn diese zum Zeitpunkt der Geburt seit acht Jahren in Deutschland gelebt haben und eine Aufenthaltsberechtigung oder -erlaubnis besitzen. Mit Vollendung des achtzehnten Lebensjahres müssen sie sich für eine von beiden Staatsangehörigkeiten entscheiden und diese Entscheidung bis zum dreiundzwanzigsten Lebensjahr nachweislich vollziehen (Nachweis der Ausbürgerung oder Verfall der deutschen Staatsangehörigkeit) und sich so in die Logik der Zweiteilung einordnen. Übergangsweise müssen Eltern die vorübergehende Zweistaatigkeit für ihre Kinder beantragen, wenn diese vor der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts geboren waren.

Welche Auswirkungen ergeben sich aus dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht für Kinder? Für diejenigen, die deutsche Staatsbürger werden (können), ergibt sich rechtlich eine Gleichstellung, „an die Stelle der Förderung benachteiligter Ausländer tritt die Förderung der Gleichheit deutscher Staatsbürger“ (Richter 1999, S. 7). Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (Dannenbeck et al. 1999) ergibt als zentralen Befund, dass der

Wunsch nach der deutschen Staatsangehörigkeit für viele Jugendliche mit türkischem Pass keine Frage von nationaler oder kultureller Identität sei. So wird kein Hinweis darauf gefunden, dass der Erwerb der deutschen oder der Verlust der türkischen Staatsbürgerschaft die kulturelle Identität bedrohe. Allein eine längerfristige rechtliche Absicherung des Aufenthaltes in Deutschland stehe im Vordergrund. Jugendliche Migrantinnen und Migranten aus EU-Staaten sehen hingegen für sich keine Notwendigkeit, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen. Für sie ist die Absicherung des Aufenthaltes nicht von Belang, sodass sich die Frage nach dem Wechsel ihrer Staatsangehörigkeit nicht stellt. Meines Erachtens belegen diese Befunde die These, dass der eigene Rechtsstatus die psychische Befindlichkeit und Identitätsentwicklung prägt, als dass umgekehrt die Entwicklung der kulturellen Identität problemlos eine Einordnung als deutsche Staatsbürger erlaubt. Ein gesicherter Aufenthalt aufgrund der deutschen Staatsangehörigkeit hat für junge Zuwanderer den positiven und zu erstrebenden Effekt, vor Abschiebung geschützt zu sein. Diesen geschützten Status können nichtdeutsche Kinder und Jugendliche nur erreichen, wenn sie über einen langen Zeitraum eine Aufenthaltsberechtigung (Ausländergesetz) oder eine Niederlassungserlaubnis (Aufenthaltsgesetz) besitzen, Kinder und Jugendliche mit unsicheren Aufenthaltstiteln ist dieser Weg durch das Ausländergesetz verstellt. Klar ist, dass die deutsche Staatsangehörigkeit auf die Verarbeitung von Migrationserfahrungen und auf die persönliche Entwicklung andere Auswirkungen hat, als es eine doppelte Staatsangehörigkeit hätte. Die kulturelle Identität als Deutsche oder Deutscher muss tatsächlich oder zum Schein über die andere gestellt werden. Somit wird über die Staatsangehörigkeit in Verbindung mit dem Ausländerrecht eine Nationalisierung (und Entkultarisierung) von Identitätsprozessen hergestellt.

Fazit: Bedeutung der Rechtsgrundlagen für die Kinder- und Jugendhilfe

Hat man es in Einrichtungen der Jugendhilfe mit jungen Zuwanderern zu tun, so kommen neben dem SGB VIII auch das Ausländergesetz beziehungsweise künftig das Zuwanderungsgesetz, das Asylverfahrensgesetz und das Staatsangehörigkeitsrecht zum Tragen. Diese Gesetze sind eine ausgesprochen komplexe Materie, die für Nichtjuristen, also für Zuwanderer wie

für Pädagoginnen und Pädagogen, kaum durchschaubar sind. Migrantinnen und Migranten sind deshalb oft auf kundige Rechtsberatung angewiesen. Dort, wo Fachkräfte diese nicht zu leisten imstande sind, können sie selbst rechtliche Informationen von Wohlfahrtsverbänden oder Fachanwälten einholen oder die Klientinnen und Klienten zu Rechtsberatungen begleiten. Zudem kann es hilfreich sein, wenn Fachkräfte bei Terminen in (Ausländer)behörden Beistand leisten, um gegebenenfalls zu verhindern, dass Zuwanderer diskriminiert werden. Auf dieser Ebene sind vielfältige Unterstützungsformen möglich. Da die Ausländergesetzgebung Gruppen von Migrantinnen und Migranten aber strukturell benachteiligt, bleibt diese Unterstützung immer eine Art Symptombehandlung.

Das Ausländergesetz (respektive das Aufenthaltsgesetz) und das SGB VIII sind in ihren Regelungen widersprüchlich, allerdings nimmt keines der beiden Gesetze eine Vorrangstellung ein. Das SGB VIII orientiert sich am erzieherischen Bedarf von Kindern und Jugendlichen beziehungsweise ihren Eltern. Nach dem Ausländer- oder Zuwanderungsgesetz hingegen bestimmen nicht der erzieherische Bedarf und schon gar nicht das Wohlergehen oder die Bedürfnisse von Migrantenkindern den Zugang zu Jugendhilfemaßnahmen, sondern dem rechtlichen Aufenthaltsstatus kommt diese Rolle zu: Wer keinen rechtlichen Aufenthaltsstatus hat, erhält keinen Zugang zur Kinder- und Jugendhilfe. Die Ausländergesetzgebung teilt die Subjektorientierung des SGB VIII nicht. Damit steht die Kinder- und Jugendhilfe potenziell nicht allen in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten offen. Nehmen Zuwanderer trotz nichtrechtlichem Status (Duldung, ausgesetzter Abschiebung) Jugendhilfe in Anspruch und wird dies behördlicherseits vorübergehend toleriert, so beeinträchtigen die befristeten Aufenthaltsverhältnisse die Arbeit. Kinder und Jugendliche und ihre Eltern, deren Aufenthalt befristet ist, müssen diesen regelmäßig verlängern lassen und leben mit der Ungewissheit, ob eine Verlängerung gewährt wird. Dies gilt für alle Personen, die unter das Asylverfahrensgesetz fallen, insbesondere für Kinderflüchtlinge und Bürgerkriegsflüchtlinge. Ein Kind oder ein Jugendlicher kann in einer Einrichtung der Jugendhilfe für sich kaum eine längerfristige Lebensperspektive entwickeln, wenn ihm seitens der Ausländergesetzgebung der zeitliche Rahmen dafür nicht geboten ist. Ebenso wenig können Fachkräfte vorausschauend arbeiten, wenn die Zeitperspektive der Migranten-

kinder, mit denen sie es zu tun haben, unklar ist. Im pädagogischen Alltag gehört es zu ihrer Aufgabe, Zuwanderer darin zu unterstützen, unklare Aufenthaltsverhältnisse und ihre subjektiven Folgen zu thematisieren und mit ihnen nach Möglichkeiten zu suchen, wie sie diese bewältigen können. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Rechtsstatus von Migrantinnen und Migranten prägend für ihr Leben ist. Unsichere Aufenthaltstitel und angedrohte Abschiebungen machen Angst und wirken sich unmittelbar auf das psychosoziale Befinden von Migrantenkindern und -jugendlichen aus, sie beeinträchtigen ihre Entwicklung, auch in der Jugendhilfe.

Könnten Zuwandererfamilien ihren Lebensmittelpunkt selbstbestimmt festlegen und wäre dieser rechtlich abgesichert und zweckungebunden, wären sie von Rechts wegen als gleichberechtigte Mitbürgerinnen und Mitbürger anerkannt. Dann wäre die Grundlage für ihre gesellschaftliche Teilhabe geschaffen dafür, dass sie selbstverständlichen und besseren Zugang zu Schul- und Bildungseinrichtungen sowie zum Arbeits- und Wohnungsmarkt und politische Mitwirkungsmöglichkeiten erhielten. Stünde Migrantinnen und Migranten dieser Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen systematisch offen, so wäre es ihnen eher möglich, sich in sozioökonomischer Hinsicht der deutschen Bevölkerung anzugleichen (Mach-Hour 1999, S. 100).

Ökonomische und soziale Lebensbedingungen von Migrantinnen und Migranten

Die sozioökonomische Lebenslage von Familien wird durch das Bildungsniveau, die Einkommensverhältnisse, die Wohnqualität und den damit verbundenen sozialen Status geprägt. Gesellschaftliche Teilhabe realisiert sich über den Zugang zu Bildungsinstitutionen sowie zum Arbeits- und Wohnungsmarkt, also den gesellschaftlichen Ressourcen, und sie ist essenziell für die soziale Einbindung in die Gesellschaft. Im Folgenden wird die Erwerbs- und Bildungssituation beschrieben, wie sie sich für Zuwandererfamilien darstellt.

Erwerbssituation und Armut

In den „Daten und Fakten zur Ausländersituation“ stellt die Bundesausländerbeauftragte fest, dass ausländische Frauen

und Männer mehr als doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind wie deutsche. „Die jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote im Bundesgebiet West betrug im Jahr 2000 7,8 %. Die Arbeitslosenquote der ausländischen Arbeitnehmer war mit 16,4 % im selben Jahr um 110,3 % höher als die Arbeitslosenquote insgesamt“ (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002, S. 17). Seit 1995 ist die Zahl erwerbstätiger Zuwanderer in Deutschland stetig gesunken. Auch der sechste Familienbericht liefert Daten zur Erwerbssituation von Migrantenfamilien: „Die Arbeitslosenquote ist bei den ausländischen Ehefrauen und besonders bei den ausländischen Alleinerziehenden sowie auch bei den ausländischen Ehemännern deutlich höher als bei den west- und auch ostdeutschen Frauen und Männern“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2000, S. 204). Dem Bericht zufolge sind ausländische Haushalte in den unteren Einkommensklassen im Vergleich zu binationalen und deutschen Haushalten deutlich häufiger vertreten. Ihre Vermögensbestände liegen entsprechend wesentlich niedriger als bei der deutschen Vergleichsgruppe. Auch der berufliche Status variiert erheblich. Sieben Prozent der Migranten arbeiten selbstständig, zwölf Prozent als Angestellte und 78 Prozent als Arbeiter, während von den deutschen Männern 15 Prozent selbstständig, 38 Prozent angestellt und 36 Prozent als Arbeiter tätig sind. Bei den Frauen stellt sich die Verteilung anders, aber ebenso gravierend dar.

Gerade in der Erwerbstätigkeit von Migrantinnen zeigt sich, dass diese häufig in prekären Arbeitsverhältnissen stehen. „Die überproportionale Beschäftigung der Migrantinnen im so genannten informellen Sektor und in den ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen (Scheinselbstständigkeit und 630-Mark-Jobs) ist für viele Frauen oft die Chance ihres Lebens und zugleich aus der Sicht des formellen Arbeitsmarktes ein sozialer Skandal“ (ebd., S. 205). Aber auch für Frauen und Männer insgesamt lässt sich sagen, dass der Anteil derjenigen Migrantinnen und Migranten abnimmt, der einen unbefristeten und sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz hat. Das bedeutet für eine große Zahl von Zuwandererfamilien, dass sie bei zunehmender Unsicherheit ihrer Einkommensverhältnisse permanent steigende Lebenshaltungskosten zu bestreiten haben. Generell sind damit Migrantenfamilien überdurchschnittlich häufig von Armut bedroht oder leben tatsächlich unterhalb der

Armutsgrenze. Dies bestätigen auch die Ergebnisse des Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung. Etwa ein Drittel der Kinder, die von Sozialhilfebezug leben, sind Kinder aus Zuwandererfamilien. „Die Sozialhilfequote der Ausländer war 1998 dreimal so hoch wie die der deutschen Bevölkerung. Die schlechte Einkommenssituation von Zuwanderern hatte auch Auswirkungen auf ihre Wohnraumversorgung: im Hinblick auf Wohnstandorte, insbesondere in Großstädten, kam es verstärkt zu Konzentrationen auf solche Stadtquartiere, die in der Wohnqualität und im sozialen Status benachteiligt waren“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001, S. XXXV). Ökonomisch prekäre Lebenslagen bringen für Familien mit Migrationshintergrund soziale Benachteiligungen mit sich. Als Bewohnerinnen und Bewohner von Stadtgebieten, die als soziale Brennpunkte gelten, sehen sie sich sozialen Abwertungen durch die umgebende Wohnbevölkerung gegenüber. Der hohe Anteil von Migrantinnen und Migranten in benachteiligten Wohnvierteln, der mancherorts Ghettocharakter annimmt, bildet deutlich ihre ökonomisch bedingte und sozial verfestigte Segregation ab.

Neben der Arbeitslosigkeit führen auch das anfängliche Arbeitsverbot, reduzierte Sozialhilfeleistungen (achtzig Prozent des üblichen Sozialhilfesatzes) und eingeschränkte Hilfe bei Krankheit für Flüchtlingsfamilien und Familien mit Asylbewerberstatus zu massiven finanziellen Engpässen. Es lässt sich also sagen, dass besonders Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien in ihren Lebens- und Teilhabechancen erheblich eingeschränkt sind (genauer dazu zehnter Kinder und Jugendbericht des BMFSFJ 1998, S. 91).

Begrenzte Chancen in Schule und Ausbildung

Nach einer etwas positiveren Entwicklung zum Ende der Achtziger- und zu Beginn der Neunzigerjahre sinkt inzwischen das Ausbildungsniveau nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler kontinuierlich, sodass von einem Rückschritt in der Bildungspartizipation von jungen Migrantinnen und Migranten auszugehen ist. So „weist der erhebliche Abstand zwischen Bildungserfolgen deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher darauf hin, dass die Benachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssystem unverändert

besteht (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002, S. 14). Migrantenkinder und -jugendliche besuchen seltener Gymnasien und Realschulen, während sie etwa an Haupt- und Sonderschulen und an beruflichen Schulen überrepräsentiert sind. Dies betrifft besonders Kinder und Jugendliche mit türkischem Pass und aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens. Ein entsprechendes Bild zeigen die Schulabschlüsse. Knapp ein Fünftel aller Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind Migrantinnen oder Migranten. 1999 waren 13,6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, 6,3 Prozent mit Realschulabschluss, 9,6 Prozent mit Fachhochschulreife und 3,5 Prozent mit allgemeiner Fachhochschulreife Zuwanderer. „Doppelt so viele ausländische Jugendliche verlassen die Schule ohne Hauptschulabschluss (16,7 %) als (sic) deutsche Jugendliche (8 %)“ (ebd., S. 15). Als Gründe für diese Befunde sind zu nennen, dass das Schulsystem mit dem fast durchgängig einsprachigen Unterricht auf die Lebenssituation von Migrantenkindern und -jugendlichen nicht reagiert, dass die Unterrichtsgestaltung den kulturellen Kontext der Schülerinnen und Schüler weitgehend ausspart und dass Einzelne nicht individuell gefördert werden können. Zusätzlich erfahren junge Migrantinnen und Migranten im Elternhaus häufig nicht die Unterstützung, die sie für eine gelingende Schullaufbahn bräuchten, weil die Eltern(teile) selbst nicht über das entsprechende Bildungsniveau verfügen, Analphabeten sind, kein Deutsch sprechen, eine gute Schulbildung gerade ihrer Töchter nicht für notwendig halten oder aufgrund mehrerer Arbeitsstellen für die Unterstützung ihrer Kinder keine Zeit finden.

In der Ausbildung von jungen Zuwanderern setzt sich der Trend der Benachteiligung fort. Auf der Suche nach Ausbildungsplätzen konkurrieren die Migrantinnen und Migranten mit ungünstigen schulischen Ausgangsbedingungen und unzureichenden Qualifikationen mit deutschen Jugendlichen mit gleicher oder Besserqualifikation. Diese Konkurrenz fällt häufig zu ihren Ungunsten aus, wenn Lehrbetriebe vorzugsweise die Besserqualifizierten oder deutschen Bewerber ausbilden. „Bedenklich ist vor allem, dass seit 1995 ein erheblicher Rückgang bei der Ausbildungsbeziehung junger Migrantinnen und Migranten festzustellen ist. [...] Dieser Trend setzt sich auch im Jahr 2000 fort“ (ebd., S. 16). Während 1998 mehr als zwei Drittel aller deutschen Schulabgänger eine Ausbildung aufnahmen, waren es nur 37,8 Prozent

der Migrantenjünglichen. Und mehr als die Hälfte der jungen Frauen und fast die Hälfte der jungen Männer ohne deutschen Pass, die heute zwanzig bis dreißig Jahre alt sind, haben keinen beruflichen Ausbildungsabschluss. Sie sind auf den „Jedermannarbeitsmarkt“ (Atabay 1994, S. 65) angewiesen, der schlechte Arbeits- und Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund konzentrieren sich auf wenige Berufszweige: Mädchen aus Zuwandererfamilien machen am häufigsten eine Ausbildung zur Friseurin, Arzt- beziehungsweise Zahnarthelferin oder Einzelhandelskauffrau, während sich Jungen zum Kraftfahrzeugmechaniker, Installateur oder Maler/Lackierer ausbilden lassen. Im öffentlichen Dienst und in der IT-Branche sind ausländische Auszubildende deutlich unterrepräsentiert, und in allen Berufsfeldern ging ihr Anteil im Vergleich zum Vorjahr zurück. Insgesamt erschwert die Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt die Aufnahme einer Ausbildung. „Als hinderlich ist das Rekrutierungsverhalten der Betriebe zu verzeichnen, das sehr häufig von negativen, stereotypen Bildern geprägt ist.“ (BMFSFJ 2000, S. 207) Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schul- und Ausbildungssituation und die niedrigeren Bildungsabschlüsse jungen Migrantinnen und Migranten den Start in das Berufsleben erheblich erschweren und damit ökonomisch gesehen ihre Möglichkeiten zu einer eigenständigen und verlässlichen Existenzsicherung als Erwachsene stärker begrenzt sind, als dies für deutsche junge Erwachsene der Fall ist. Emotional gesehen führt ein nicht erreichter Schul- oder Ausbildungsabschluss zu einem negativen Selbstwertgefühl, das die Identitätsentwicklung im Jugendalter belastet.

Identität und Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung

Die Identitätsentwicklung von jugendlichen Migrantinnen und Migranten vollzieht sich im engen Verhältnis zu der Kategorie Zugehörigkeit, die, durch gesellschaftliche Praxis geprägt, ihren Niederschlag im subjektiven Erleben und im eigenen Selbstverständnis finden. Konkret bedeutet dies für einen großen Teil der Migrantenjünglichen, dass sie sich einerseits zu (zwei) verschiedenen Kulturen zugehörig fühlen und entsprechend selbst definieren, ihnen aber andererseits die Zugehörigkeit zur Mehrheitskultur (teilweise) verwehrt wird.

Für die Jugendhilfe geht es um die Frage, wie Kinder und Jugendliche ihre Migrationserfahrung verarbeiten und in ihre Identifikationen einbauen. Es gehört zur Normalität von Migrationserfahrenen Mädchen und Jungen der zweiten und dritten Generation, mit zwei Kulturen zu leben, ohne eine der beiden aufgeben zu müssen und sich in die andere einzupassen. Sprachen, Geschichten, Traditionen verschiedener Kulturen und in verschiedenen Ausprägungen gehören zu ihrem Leben, und sie fühlen sich verschiedenen Orten verbunden. Sie sind „Übersetzer“ (Hall 1994, S. 218), die zwischen den Kulturen vermitteln – das macht ihre Besonderheit aus. Aussagen von jugendlichen Zuwanderern, die zu ihrem subjektiven Erleben als Migrantinnen und Migranten in Deutschland befragt wurden, belegen dies: „Ich bin eine deutsche Türkin“ (Blank 2000, S. 20), „Ich hatte immer gedacht, ich bleibe immer Türkin, und jetzt spiele ich mit beiden Karten“ (ebd., S. 21), „ich bin praktisch dann halb-halb“ (Mecheril 1997, S. 33), „Meine Stärke kommt daher, dass ich weder deutsch noch türkisch bin“ (von Streit 2000, S. 185), „Meine Heimat bin ich selbst“ (Atabay 1994, S. 75). Auch Aussagen, die zum Ausdruck bringen, „genau in der Mitte zu stehen“ (Popp 1996, S. 63), deuten an, dass Migrant*innen mit zwei kulturellen Bezugssystemen zurechtkommen. Die Selbstbeschreibungen zeigen, dass sie für sich zweiwertige kulturelle Identitäten entwickeln. Dabei sind sie durchaus in der Lage, Werte und Normen in unterschiedlichen Lebensbereichen differenziert zu betrachten. Migrationserfahrungen und ihre Verarbeitung können so als Kompetenz und als persönliche Ressource verstanden werden. Die jungen Zuwanderer setzen sich mit ihrer Herkunftskultur, mit der Kultur der hiesigen Gesellschaft und ihrer jeweiligen Subkultur auseinander. Dabei entwickeln sie individuell unterschiedliche Umgangsweisen mit den Normen der verschiedenen Kulturen (differenzierte Auseinandersetzung und/oder Wechsel zwischen Traditionen und Normen der verschiedenen Kulturen), die mehr oder weniger produktiv sind (Atabay 1994). Funktional sind sie in ihrem subjektiven Begründungszusammenhang gesehen allemal. Teilweise konstruieren sich Migrant*innen im Sinne einer kulturellen Identität als aktive Subjekte mit Rechten und Pflichten in ihren Familien und im sozialen Umfeld. Und obwohl sie zum großen Teil in Deutschland aufgewachsen sind, sehen sie

sich als „Ausländerinnen“ oder „Ausländer“ stigmatisiert, wobei sie sich selbst in der Mehrzahl als Inländerinnen und Inländer verstehen. „Der Ruf nach kultureller Identität kann dann emanzipatorische Qualität erhalten, wenn er verstanden wird als eigenständige Weiterentwicklung der Kultur auf der Basis selbstbestimmter Vergesellschaftung“ (Auernheimer 1992, S. 124), also wenn die Konstruktion von Identität sich als selbsttätige Aneignung von ganz unterschiedlichen kulturellen Normen und Sinnkonstruktionen vollzieht.

Im Gegensatz zur Selbsteinschätzung der Migrant*innen wird in der Fachdiskussion noch häufig von der Kulturkonflikthypothese ausgegangen, die besagt, dass das Leben mit zwei oder mehreren Kulturen aufgrund miteinander unvereinbarer Erwartungen zwangsläufig konflikthaft sein muss. Damit werden Migrationserfahrungen als Defizit und potenzielles Risiko gesetzt. Der scheinbar unlösbare Kulturkonflikt hält zur Erklärung vielfältiger Übel, wie Misserfolg in Schule und Ausbildung, für Erkrankungen oder kriminelles Verhalten, her. Im Zusammenhang mit dieser Überthematization von Identitätskonflikten spricht Gaitanides (1996, 2000) von einer inflationär gebrauchten Deutungsgewohnheit. Die Kritik an der Kulturkonflikttheorie hält deren Vertretern zu Recht entgegen, dass Kinder und Jugendliche nicht so sehr am Kulturkonflikt leiden, sondern das Jugendalter mit seinen Ablösungs- und Identifikationsprozessen an sich konfliktrichtig ist. In Konflikte geraten jugendliche Migrantinnen und Migranten regelmäßig erst dann, wenn ihnen nicht zugestanden wird, mit zwei Kulturen zu leben, wenn sie sich einseitig integrieren sollen und ihre doppelte Zugehörigkeit von der Mehrheitsgesellschaft sozial und rechtlich nicht anerkannt wird. Diese Nichtanerkennung schlägt sich für sie tagtäglich in Diskriminierungserlebnissen, nicht geförderter Bi- oder Multilingualität, unsicheren Aufenthaltsverhältnissen sowie bestenfalls befristeter Doppelstaatlichkeit nieder. „Diskriminierungserfahrungen gehören zu ihrem Alltag, die Angst vor ausländerfeindlich motivierten Handlungen beeinträchtigt ihre Lebensentwürfe und (sie) dürften zu einer Zerrissenheit und Orientierungslosigkeit mit nachhaltigen Schäden für Identität und Lebensentwürfe führen“ (Popp 1996, S. 63). Migrationserfahrene Kinder und Jugendliche würden in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt, wenn der Identifikationsmodus „Ich bin beides“, der für die persönliche Integration

zweier Kulturen steht, als konstruktiver Entwicklungsschritt und Ressource wahrgenommen würde. Schon allein dadurch könnten sie ihre Subjektivität zur Geltung bringen, und konstruierten und fixen Zuschreibungen würde entgegengewirkt. In jedem Fall hat die Jugendhilfe dafür zu sorgen, dass diejenigen, mit denen sie es zu tun hat, sich fraglos zugehörig fühlen können, damit Ausgrenzungserfahrungen so wenig wie möglich reproduziert werden.

Verwehrte Zugehörigkeit

Menschen bilden Identitäten durch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, die Erfahrungen, die sie dabei machen, sind entscheidend für ihr Selbstverständnis (genauer dazu Mecheril 2000). Solche Zugehörigkeitserfahrungen können positiv oder negativ sein, wobei für die persönliche Entwicklung negative Zugehörigkeitserfahrungen, also die verwehrten Zugehörigkeiten, problematisch werden (können). Verwehrte Zugehörigkeit ist eine Erfahrung, die das Gros von Migrantinnen und Migranten macht. Dabei definiert jeweils die Mehrheit einer Gruppe, ob ein einzelner Mensch zu ihr gehört und an welche Kriterien seine Zugehörigkeit gebunden ist: das Aussehen, die Lebensgewohnheiten, das religiöse Bekenntnis, die Beherrschung der Sprache und häufig auch die Entscheidung für nur eine, nämlich die Mehrheitskultur. Für viele Zuwanderer vollzieht sich die verweigerte Zugehörigkeit sogar zweifach: in ihrem Leben in Deutschland und in Kontakten zu ihrem Herkunftsland. Hier wie da wird ihnen unabhängig von ihrem eigenen Lebensgefühl vermittelt, fremd zu sein. Eine solchermaßen doppelt verweigerte Zugehörigkeit hat gravierenden Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung und ihr Verständnis von sich selbst. Jeder Mensch braucht für sein psychisches Überleben das Gefühl, zumindest in Nischen der sozialen Umwelt zugehörig zu sein. Gerade für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen in der Pubertät und jungen Erwachsenen sind positive Zugehörigkeitserfahrungen von entscheidender Bedeutung. Deshalb entwickeln sie für sich Strategien, um diese Erfahrungen machen zu können. Mecheril spricht in diesem Zusammenhang von Zugehörigkeitsmanagement (ebd., S. 33). Die Strategien können sehr unterschiedlich aussehen und sind, von außen betrachtet, mehr oder weniger funktional. Beispiele dafür sind, dass sich die Betroffenen in der eigenen Migran-

tengruppe isolieren, um sich als Personen nicht ständig hinterfragen lassen zu müssen. Andere idealisieren gerade das Land, in dem sie nicht leben, halten sich die Rückkehr dauerhaft offen, um aktuelle Nichtzugehörigkeit zu relativieren. Oder in einer Art „Selbstperfektionierung“ (ebd., S. 35 ff.) wird versucht, jede Ausgrenzung und Infragestellung der eigenen Person als Herausforderung für die eigene Entwicklung anzunehmen. Aber auch Drogenkonsum, um die Realität im eigenen Empfinden erträglicher zu machen, oder kriminelles Verhalten mit Gleichgesinnten in einer Clique können als Umgangsweisen in diesem Sinn verstanden werden. Gemeinsam ist diesen Zugehörigkeitsstrategien, dass sie subjektive Antworten auf Verengungen in der Lebensführung sind, die ihre Grundlage in gesellschaftlichen Arrangements haben. Unabhängig davon, wie konstruktiv oder destruktiv diese Verhaltensweisen sein mögen, sie sind in diesem Kontext verstehbar.

Anforderungen bezüglich spezifischer Kompetenzen und Strukturen

Wenn sich Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe den Bedingungen in kulturell gemischten Kontexten gegenüber öffnen wollen, reicht es nicht aus, auf gut gemeinte Alltagstheorien zu bauen, sich schnell einige Fertigkeiten anzueignen oder Rezepte umzusetzen. Sie benötigen dafür interkulturelle Kompetenzen (genauer dazu Hinz-Rommel und Kalpaka 1998), Gaitanides 1999, Hinz-Rommel 1999, Handschuck und Schröer 1997) ebenso wie Arbeitsstrukturen, die für ein migrationssensibles Handeln förderlich sind.

Interkulturelle Kompetenzen und Arbeitshaltungen

Interkulturelle Kompetenz gründet auf den Basisqualifikationen der psychosozialen Arbeit. Sie ist Teil des lebensweltorientierten Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe – die zu betreuenden Personen werden im Kontext ihrer Lebensverhältnisse betrachtet, bei Unterstützungsleistungen wird das soziale Umfeld einbezogen, und die Menschen werden in ihrer Selbstorganisation gestärkt –, das auf multinationale Verhältnisse ausgerichtet ist und die Bedingungen und Konsequenzen von kulturellen, ethnischen und nationalen Besonderheiten mitdenkt. Interkultu-

relle Kompetenz wird aber in der Literatur deswegen herausgehoben, weil sie bei Fachkräften in der Praxis nicht selbstverständlich anzutreffen ist, auch wenn diese in einem kulturell gemischten Kontext tätig sind. Interkulturelle Kompetenz ist als Bündel von Kompetenzen zu verstehen, genauer gesagt, handelt es sich um kognitive, reflexive und Handlungskompetenzen. Auf der kognitiven Ebene geht es um das Wissen über Migrationszusammenhänge, kulturelle Besonderheiten, Rechtsgrundlagen, sozioökonomische Fakten, subjekttheoretische Migrationsphänomene und Erklärungsansätze aus Rassismustheorien. Obwohl dieses umfangreiche Wissen für Fachkräfte notwendig ist, um migrationspezifisch Verständnis entwickeln zu können, gehört es in der Regel nicht zum Inhalt psychosozialer Ausbildungsgänge. Migrationswissen ersetzt allerdings nicht – das sei hier betont – die Aushandlung von Deutungen und Sinnkonstruktionen im Kontakt mit Migrantinnen und Migranten selbst. Denn spezifisches, aber unreflektiertes Wissen kann dazu führen, Zuwanderer in Kategorien einzuordnen (die Türken, die Albaner etc.) und ihnen unhinterfragt Attribute zuzuschreiben. Solcherart unreflektierte Zuschreibungen verbieten sich nach dem bisher Gesagten jedoch von selbst. Zur reflexiven Kompetenz zählt die Auseinandersetzung mit dem Machtverhältnis von Subjekt und Gesellschaft sowie dem Faktum, als deutsche Fachkraft selbst der Mehrheitskultur, als nichtdeutsche Fachkraft einer Minderheitenkultur anzugehören. Zu den Handlungskompetenzen zählen neben Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Methoden-Know-how besonders kommunikative und Aushandlungskompetenzen. Interkulturelle Kompetenzen müssen sich deutsche wie nichtdeutsche Fachleute erarbeiten, die in einem interkulturellen Arbeitskontext tätig sind. Ein bi- oder multinationaler Hintergrund allein führt noch nicht zu interkultureller Kompetenz. Wenn man diese Kompetenzen erwerben will, sind die Bereiche „Terminologie“, „Selbstreflexion“ sowie „Ressourcen und Kontextgebundenheit“ von besonderer Bedeutung:

Terminologie

„Kultur“, „kulturelle Identität“, „ethnische Kultur“, „multikulturelle Gesellschaft“, „Ethnie“, „Rasse“ und andere sind prominente Begriffe, die im öffentlichen, professionellen und wissenschaftlichen Diskurs häufig unhinterfragt Verwendung

finden. Die einzelnen Begriffe sind allgemein, diffus und werden mit dem Anspruch verwendet, Wirklichkeit abzubilden, obgleich sie nicht eindeutig definiert sind und jeweils verschiedene Bedeutungen transportieren. Begriffe sind nicht wertneutral, sondern drücken immer auch (Macht)verhältnisse aus, das heißt, ihr Gebrauch führt zu sozialen Konsequenzen. Zum Beispiel macht es einen großen Unterschied im Hinblick auf die Anerkennung von Migrantinnen und Migranten, ob man von einer Ausländer- oder Einwanderungsbehörde, von migrationserfahrenen Bürgerinnen und Bürgern oder Ausländern spricht. Sprache ist also ein soziales Werkzeug und ein Machtinstrument: Begriffe beeinflussen die Wahrnehmung, sie sensibilisieren und sparen zugleich Aspekte aus. Der Begriff „Kulturkonflikt“ etwa verschleiert sozioökonomische Verhältnisse, obgleich er auf kulturelle Besonderheiten aufmerksam macht. Darüber hinaus stellen Begriffe soziale Praxis her. Zum Beispiel impliziert der Begriff „Integration“ Verhaltensanforderungen und Anpassungsleistungen an Zuwanderer, die dann in der sozialen Praxis in Deutschland gefordert werden (Verpflichtung zum Integrationskurs). Man muss also davon ausgehen, dass manche Gesellschaftsgruppen vom herrschenden Sprachgebrauch profitieren, während andere davon benachteiligt werden. Um nicht unreflektiert Einschließungs- und Ausgrenzungsmechanismen zu bedienen, ist es notwendig, verwendete Begriffe kritisch zu hinterfragen, sich ihrer impliziten Aussagen und Ambivalenzen gewahr zu werden und bewusst damit umzugehen in dem Wissen, diese benutzen zu müssen, wenn wir uns mit anderen verständigen wollen.

Gerade im interkulturellen Kontext sind die nachdenkliche Beschäftigung mit Begriffen und die Notwendigkeit, Begriffe und ihre Bedeutungen gemeinsam zu klären, Voraussetzung dafür, dass Verständigung funktioniert. Nur dann können Begrifflichkeiten in der Sozialen Arbeit tatsächlich Aufschluss über die Lebenslage der Klientel, hier der Migrantinnen und Migranten, geben und zur Formulierung von Anforderungen an Professionelle herangezogen werden. Innerhalb dieser Klärungsprozesse ist es wichtig, individuelle Verhaltensweisen und Vorstellungen nicht als natürlich gegeben zu bewerten sowie Vereinfachungen, Verallgemeinerungen und Schuldzuweisungen zu vermeiden. Gleichzeitig gilt es, Differenzen und Ambivalenzen verschiedener Art wahrzunehmen, anzuerkennen und einen adäquaten Umgang damit zu suchen, der Menschen nicht auf Dauer fest-

legt, sondern Entwicklungspotenziale sieht, und der anerkennt, statt abzuwerten und auszuschließen.

Selbstreflexion

Für die Professionellen, die im kulturell gemischten Kontext tätig sind, ist die Selbstreflexion (wie in allen Bereichen psychosozialer Arbeit) im Sinne einer Überprüfung des individuellen Handelns, der eigenen Standpunkte und der begrifflichen Konstruktionen von grundlegender Bedeutung. Die eigenen (kulturellen) Maßstäbe prägen die subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen von Sinnzusammenhängen. Gerade in der interkulturellen Arbeit können durch unreflektiertes Übertragen eigener Maßstäbe auf andere gravierende Missverständnisse entstehen und die Kommunikation nachhaltig blockiert werden. Notwendigerweise müssen sich Fachkräfte ihre Interpretationsmuster und Vorurteile bewusst machen und hinterfragen, um Migrantinnen und Migranten nicht ungewollt Vorstellungen und Verhaltensweisen zuzuschreiben, die dem eigenen kulturellen Hintergrund entspringen. Dabei geht es nicht nur darum, Vorurteile abzubauen, sondern sich auch dessen bewusst zu werden, dass Vorurteile immer vorhanden sind. Nur dann ist es möglich, mit diesen sensibel umzugehen. Für den konkreten Arbeitsbezug heißt das, dass niemand selbstverständlich davon ausgehen kann, zu wissen oder zu verstehen, sondern Verständnis erst durch eine offene Haltung dem anderen, seinen Sinngebungen und seinem Situationskontext gegenüber entsteht. Diese Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung entwickeln, in der entsprechende Kommunikationssituationen im Nachhinein reflektiert und Möglichkeiten für künftiges Handeln entworfen werden. Um Pauschalierungen vorzubeugen, ist es zum Beispiel hilfreich, auf der individuellen Beziehungsebene beim Du und Ich zu bleiben, statt auf die kollektive Ebene des Ihr und Wir zu wechseln.

Reflexionsfördernd ist eine Arbeitsatmosphäre der Entmoralisierung, in der Fehler als Lernchance verstanden werden. Der interkulturelle Kontext ist moralisch hochgradig aufgeladen, was dazu führt, dass sich Professionelle unsicher fühlen und befürchten (müssen), sich falsch zu verhalten, aber auch dazu, die Auseinandersetzung auf der Ebene eines „interkulturellen Knigge“ und der von politischer Korrektheit zu belassen, statt die Verwirrungen, Irritationen und Unsicherheiten zum Thema

der Auseinandersetzung zu machen. Selbstreflexion trägt dazu bei, sowohl Grenzen als auch die Veränderungsmöglichkeiten des eigenen Handelns herauszuarbeiten, aber auch, sich der persönlichen Stärken im Sinne eines ressourcenorientierten Umganges mit sich selbst bewusst zu werden.

Ressourcen und kontextgebundenes Handeln

Für migrationssensibles Handeln ist es wichtig, die eigenen Ressourcen für kulturell gemischte Arbeitsgebiete zu erkennen – eigene Fremdheitserfahrungen durch Umzug, Reisen oder Abwertungs- und Ausgrenzungserlebnisse aufgrund des Geschlechts etwa können als solche verstanden werden und für die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten sensibilisieren –, weil sie Verstehen ermöglichen können. Kontakte zu und Erfahrungen mit nichtdeutschen Menschen erweitern die Kenntnis von kulturellen Zusammenhängen; eine offene und kontaktfreudige Haltung macht es möglich, anderen neugierig und unvoreingenommen zu begegnen; es ist wichtig, über Migrationswissen zu verfügen, ebenso wichtig ist es, die Grenzen des eigenen Wissens zu kennen; Nichtwissen kann dann von Vorteil sein, wenn es zunächst einmal unvoreingenommen macht; die Fähigkeit, bewusst und sensibel mit Verletzungen umzugehen, gibt Sicherheit in einem Arbeitskontext, in dem viele Verletzungen stattfinden; ein eigener binationaler Hintergrund, sich zu zwei oder mehr Kulturen zugehörig zu fühlen, ermöglicht es, sich in andere Migrantinnen und Migranten einzufühlen; und nicht zuletzt kann Humor dabei helfen, sich in schwierigen Situationen selbst zu entlasten. Bei den Ressourcen handelt es sich um Eigenschaften, Zustände sowie um Kommunikations- und Interaktionserfahrungen. Sie ermöglichen „angemessenes“ professionelles Handeln und verhindern weitgehend „unangemessenes“ Handeln. Der jeweilige Kontext ist mitentscheidend dafür, ob ein Verhalten als angemessen gelten kann, wobei zu berücksichtigen ist, ob das Handeln aus der Sicht der Klientinnen und Klienten, der Professionellen, der Institution oder der Gesellschaft angemessen ist. Es dürfte wohl kaum einen Handlungsansatz geben, der gleichermaßen all diesen Kontextgrößen angemessen erscheint. Was Fachkräfte aus (sozial)pädagogischer Sicht für notwendig hielten, ist rechtlich häufig nicht möglich. Was der Arbeitgeber an professionellem Arbeiten fordert, ist aus Zeitgründen nicht

zu leisten, und so weiter und so fort. Das heißt, Fachkräfte sind gezwungen, in einem widersprüchlichen Gefüge zu handeln. Um darin handlungsfähig zu sein, gilt es, zu fragen, welches Handeln für wen nützlich ist, und bewusste Entscheidungen darüber zu treffen, wem gegenüber angemessen gehandelt werden soll. Professionelle müssen sich klarmachen, welche Ziele sie in der interkulturellen Arbeit vorrangig verfolgen und in welchem Zusammenhang diese zu gegebenen politischen Verhältnissen stehen.

Migrationssensible Arbeitsstrukturen

Dem Umgang mit Ambivalenzen kommt in der Jugendhilfe ganz allgemein, im interkulturellen Zusammenhang aber eine besondere Bedeutung zu. Doppeldeutige, zwiespältige oder auch widersprüchliche Kommunikationssituationen und entsprechende Verhaltensweisen sind an der Tagesordnung. Und das eigene professionelle Handeln kann zugleich positive wie negative Folgen nach sich ziehen. Es ist nicht allein die individuelle Aufgabe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, mit solchen Ambivalenzen angemessen umzugehen, sondern es bedarf auch entsprechender institutioneller Strukturen, um dies leisten zu können. Das bedeutet, es müssen geschützte Räume zur Verfügung stehen, in denen das eigene und das gemeinsame Handeln reflektiert werden. Hierfür sind Supervision und themenbezogene Gesprächsrunden mit und ohne Experten die entsprechenden Foren. Wichtig ist, dass regelmäßig, also institutionalisiert, migrationsspezifische Themen besprochen werden. Dazu sind fest eingeplante Zeitkapazitäten innerhalb des Arbeitsalltages nötig. Sich mit Migrationsthemen nur bei akutem Bedarf zu befassen dürfte angesichts verbreiteter Arbeitsüberlastung kaum zu der notwendigen intensiven Auseinandersetzung führen. Zusätzlich können Jugendhilfeträger Fortbildungen zu einschlägigen Migrationsthemen und zum Komplex interkultureller Kompetenzen anbieten oder ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Teilnahme von Fortbildungen und Tagungen anderer Anbieter unterstützen. Zielgruppe für solche Qualifizierungen sind deutsche wie nichtdeutsche Fachkräfte gleichermaßen.

Regeln für die Teamarbeit

Teams sollten für die gemeinsame Arbeit Grundsätze und Kommunikationsregeln vereinbaren, die besonders das Miteinander von Nichtdeutschen und Deutschen berücksichtigen – zum Beispiel: Erfahrungen, Sichtweisen und Befindlichkeiten dürfen ohne moralische Bewertung artikuliert werden; alle bemühen sich im Arbeitsalltag um faire Auseinandersetzungen; alle wirken zusammen, um den Anspruch der Pluralität mit Leben zu erfüllen; in der Reflexion des eigenen professionellen Handelns werden die individuelle und die gesellschaftliche Ebene bedacht; es wird daran mitgewirkt, Verhältnisse zu schaffen, in denen Minderheiten nicht vom Mehrheitswohlwollen abhängig sind; reale Ungleichheiten werden anerkannt; die so genannten anderen werden wertgeschätzt; interkulturelle Kompetenz wird für alle und von allen (Deutschen und Zuwanderern im Team) angestrebt, und es wird überlegt, wann und wie professionelles Handeln politisch werden könnte. Kulturell gemischte Teams verfügen im interkulturellen Arbeitskontext potenziell über ausgeprägte Handlungskompetenzen, wenn die Zusammenarbeit funktioniert. Sie laufen aber Gefahr, in Teamentwicklungsprozessen wechselseitige stereotype Zuschreibungen zu reproduzieren, kulturelle Differenzen zu leugnen oder Anpassungsforderungen zu stellen, was sich unmittelbar auf ihre Klientel auswirkt. Für die konstruktive und bereichernde Zusammenarbeit müssen von allen Beteiligten hohe reflexive und soziale Kompetenzen erwartet werden. Und bei Teamkonflikten ist sorgfältig darauf zu achten, dass sie nicht fälschlicherweise ethnisiert werden und unnötig die Zusammenarbeit blockieren. Mit Migrationsthemen befassende Supervisorinnen und Supervisoren können besonders darauf ein Augenmerk legen.

Personalplanung und -auswahl

Migrantinnen und Migranten sind als Professionelle in der Jugendhilfe noch relativ selten vertreten (außer im Reinigungsbereich), was sich auf höheren Hierarchieebenen besonders drastisch zeigt (ausgenommen sind Spezialdienste). Eine migrationssensible Personalplanung greift den Gedanken der Pluralität auf und setzt sich zum Ziel, national und kulturell gemischte Teams zu bilden. In der Auswahl werden bei Stellenbesetzungen systematisch Migrantinnen und Migranten be-

rücksichtigt, die neben einer einschlägigen Berufsausbildung ihre reflektierte Migrationserfahrung als zusätzliche Ressource einbringen. Auch wenn der überwiegende Anteil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter immer Mehrheitsangehörige sein werden, setzt die Einstellung von Zuwanderern für Deutsche und Nichtdeutsche Zeichen: Migrationserfahrene Menschen sind nicht immer nur die Opfer ihrer Verhältnisse, sondern aktiv Handelnde, sie sind nicht immer nur auf Hilfe angewiesen, sondern können diese auch geben und nehmen entsprechende Rollen ein. Multikulturalität und Verschiedenheit werden so als Normalität sichtbar und erlebbar. Die Bildung von interkulturellen Teams trägt dazu bei, Kulturblindheit zu überwinden, Menschen mit Migrationserfahrung einen besseren Zugang zur Einrichtung zu verschaffen, und sie ermöglicht Sprachenvielfalt. Gemischte Teams können Migrant*innen und -jugendlichen verschiedene Rollenmodelle anbieten, worin sich ebenfalls Pluralität zeigt und wovon die gesamte Klientel einer Jugendhilfeeinrichtung letztlich profitiert. Wichtig ist, dass Migrant*innen und Migranten im Team wegen ihres binationalen Hintergrundes nicht als allein zuständig für alle Zuwanderer erklärt werden. Denn eine solche Spezialzuständigkeit würde die deutschen Kolleginnen und Kollegen von der intensiven Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Migrant*innen und Migranten entbinden und auf der Seite des migrationserfahrenen Teammitgliedes sowie der Klientinnen und Klienten zu einer unerwünschten Segregation innerhalb der Einrichtung führen („der Exot ist für die Exoten zuständig“). Beide Konsequenzen sind im interkulturellen Arbeitskontext kontraproduktiv. Deshalb sind nichtdeutsche und deutsche Professionelle sinnvollerweise für alle zuständig, die die Leistungen eines Jugendamtes oder einer Regeleinrichtung in Anspruch nehmen. Eine solche Regelung löst zunächst auf allen Seiten Irritationen aus, einfache Gewissheiten werden auf den Kopf gestellt. Sie sind aber für die Arbeit förderlich und lassen sich konstruktiv im Arbeitsalltag aufgreifen.

Konzeptionelle Gestaltung von Jugendhilfeleistungen

Antirassistische Erziehung und Prinzipien der interkulturellen Pädagogik sind die Eckpfeiler migrationssensibler Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe. Auernheimer (2001) nennt Gleichheit und Anerkennung als die beiden Grundmotive interkultu-

reller Pädagogik. Sie entsprechen den Prinzipien Gleichbehandlung und Lebensweltbezug in der psychosozialen Arbeit und der Jugendhilfe insgesamt. Wer sich konzeptionell dem Grundsatz von Gleichheit und Anerkennung verpflichtet, wird sich in der Praxis gegen die Benachteiligungen von Migrant*innen und -jugendlichen richten und für gleiche Rechte und den gleichen Zugang zu Ressourcen einsetzen. Das Anerkennungsprinzip hebt auf die Bedeutung der kulturellen Bezüge für die Identitätsentwicklung ab. Hieraus folgen die Dimensionen Verstehen und Dialog. „Wer die für den anderen bedeutsamen kulturellen Bezüge und Kollektiverfahrungen anerkennt, muss sich notwendig auch um Verstehen bemühen“ (ebd., S. 11). Anerkennen und Verstehen bedingen sich also gegenseitig. Im Dialog, also in Aushandlungsprozessen, geht es um die Frage, welche Deutungen, Werte und Normen gelten sollen und welche Interessen als legitim angesehen werden. Will man Jugendhilfeleistungen migrationssensibel gestalten, wird man nicht umhin können, diese Prinzipien in den Konzepten zu verankern. Damit wird eine subjektorientierte Ausrichtung des pädagogischen Handelns zugrunde gelegt, die den jeweiligen Menschen mit seinen spezifischen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellt und sein Verhalten und Handeln im gesellschaftlichen Kontext versteht. Zu den Zielen einer solchen Pädagogik gehören etwa das Bewusstmachen und die positive Bewertung kultureller, ethnischer und nationaler Unterschiede und Vielfalt, die Anerkennung verschiedener Zugehörigkeiten, positive Einschätzung von Mehrsprachigkeit, Infragestellen monokultureller Deutungsmuster, Sicherung von sozialer Gerechtigkeit und gleichberechtigter Teilhabe und so weiter (Leiprecht 1999). Wenn öffentliche Erziehung auf das Leben in einer pluralen Gesellschaft vorbereiten will, wird sie alle Kinder und Jugendlichen dazu ermutigen und befähigen, so weit wie möglich über die eigenen Lebenszusammenhänge selbst zu bestimmen, in Gruppen die persönlichen Interessen zu artikulieren und im Kontakt mit anderen solidarisch zu handeln. Dafür sind Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich Selbstkritik, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit und die Bereitschaft, sich in die Situation von anderen einzufühlen, also einen anerkennenden Standpunkt einzunehmen, notwendig. Um diese Fähigkeiten zu erwerben, brauchen alle Kinder und Jugendlichen – nichtdeutsche wie deutsche – Orte, in denen interkulturelle Begegnungen stattfinden und Formen des Auseinandersetzens, des

Streitens und des Verhandeln erprobt und eingeübt werden können. Kinder- und Jugendhilfe hat die Aufgabe, solche Orte des Auseinandersetzens und Aushandelns zur Verfügung zu stellen.

In der Arbeit mit kulturell gemischten Gruppen von Kindern oder Jugendlichen ist es immer wieder notwendig, Fremdheit zu thematisieren, die alle in unterschiedlicher Weise erfahren haben. Über die Kenntnis von persönlichen Besonderheiten der oder des anderen und den Austausch darüber entsteht Beziehung. Aufgabe der Fachkräfte ist es, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die Kompetenz zu entwickeln, eigene Bedürfnisse und Grenzen mitzuteilen und die Grenzen der anderen zu achten. Diese Entwicklung erfordert zunächst die Bereitschaft der Einzelnen, sich auf Verunsicherungen einzulassen, was nur in einem anerkennenden und geschützten Rahmen möglich ist. Gemeinsame Aktivitäten sind gut geeignet, sich in entspannter Atmosphäre kennen zu lernen. Nützlich ist in diesem Zusammenhang auch, in der Gruppe miteinander konkrete Umgangsregeln zu vereinbaren. Interkulturelle Gruppentrainings und Spiele bringen systematisch Kommunikationsprozesse in Gang, die das Miteinander erleichtern. Für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es unerlässlich, die Ängste von Einzelnen ernst zu nehmen, mit kreativen Lösungen flexibel darauf zu reagieren und Aushandlungsprozesse zu moderieren.

Grundsätzlich sind migrationssensible Jugendhilfeangebote niedrigschwellig, gemeinwesenorientiert, wohnortnah, verlässlich sowie zugehend (Gehstruktur). Sie stellen sich auf die Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten ein. Migrationssensibel handeln heißt auch, Migrantenvereinigungen in ihrer sozialen Stützfunktion anzuerkennen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, denn auch die nichtdeutsche Bevölkerung hat „[...] Anspruch, daß ihre Selbsthilfeorganisationen und Vereine in gleicher Weise gefördert werden wie deutsche Vereinigungen“ (Handschuck und Schröder 1997, S. 85 f.). Es sollte zur Regel gemacht werden, dass freie und öffentliche Jugendhilfeträger in mehrsprachigen Broschüren und Elternbriefen transparent machen, was Zuwanderer in der Einrichtung erwarten können, dass ihre Belange erkannt und berücksichtigt werden und welchen unmittelbaren Nutzen sie davon haben könnten, wenn sie

eine Jugendhilfeleistung in Anspruch nehmen. Ebenso sind Zuwanderer wie alle anderen Klientinnen und Klienten regelmäßig zu befragen, ob sie mit der Arbeit der Einrichtung oder der Behörde zufrieden sind oder ob ihrerseits Erwartungen unerfüllt blieben.

Migrantinnen und Migranten beziehen sich in ihren Anliegen auf den rechtlichen Status, ökonomische Themen, Infrastrukturfragen bezüglich Wohnung, Schule etc. und Probleme in der Erziehung und im familiären Miteinander. Damit unterscheiden sich die Themenbereiche mit Ausnahme der rechtlichen Besonderheiten nicht grundlegend von denen anderer Leistungsnehmer in der Jugendhilfe. Gleichwohl sind die ausgeprägten Benachteiligungen von Zuwanderern nur im Kontext von Migration zu verstehen. Dies gilt es, wahrzunehmen und im fachlichen Tun systematisch zu berücksichtigen. Kompetentes Handeln in einem Einwanderungsland erfordert zwar migrationsspezifisches Wissen, aber keine spezifische Pädagogik. „Professionelles Handeln muss so verstanden werden, dass die Zuständigkeit für MigrantInnen selbstverständlich und die Entwicklung einer adäquaten Praxis eine Aufgabe ist, die keiner zusätzlichen Aufforderung bedarf“ (Hinz-Rommel 1999, S. 381).

Schlussbemerkung

Jugendhilfehandeln und die dazugehörigen Arbeitsstrukturen migrationssensibel zu gestalten ist ein aufwändiges Projekt: Es ist inhaltlich anspruchsvoll und verbraucht finanzielle und zeitliche Ressourcen. Ob diese zur Verfügung gestellt werden, ist eine Frage des Wollens und der politischen Entscheidung von Trägern der Jugendhilfe. Denn eine Frage des Auftrages ist es eigentlich nicht. Das SGB VIII verlangt in seinen allgemeinen Vorschriften, dass Jugendhilfe dazu beiträgt, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu schaffen. Nach dieser Maßgabe hat sie mit Blick auf die prekären Lebenslagen von jungen Migrantinnen und Migranten ein weites Feld zu bearbeiten. Nun verfügt sie nicht gerade über legislative Zuständigkeiten, mit denen sie die rechtliche Ungleichbehandlung von Menschen mit Migrationserfahrung aufheben könnte. Aber was deren soziale Ausgrenzung betrifft, haben

Jugendhilfevertreterinnen und -vertreter vielfältige Möglichkeiten, als Lobbyisten aufzutreten, die sich für diese große Personengruppe in unserer Gesellschaft engagieren: In politischen Zusammenhängen können sie auf die Situation von Migrantinnen und Migranten aufmerksam machen und ihre Gleichbehandlung (etwa in Stellungnahmen) fordern. Einrichtungen und Jugendämter können sich in der Öffentlichkeit als interkulturell orientierte Institutionen zeigen. Sie können Aktionen (Petitionen, Verhandlungen mit Ausländerbehörden und Arbeitsverwaltungen) initiieren, die einzelne Menschen unterstützen. In der Zusammenarbeit mit den Bildungsinstanzen und anderen Sozialleistungsträgern können sie die Belange von Migrantenkindern und -jugendlichen aufgreifen. Aber besonders in ihren originären Arbeitsfeldern, in der offenen Jugendarbeit, den Erziehungshilfen und in präventiven Maßnahmen sollten sie auf allen Ebenen eine Praxis der Gleichbehandlung und Anerkennung etablieren und so junge Zuwanderer und ihre Eltern als das ernst nehmen, was sie sind: Leistungsberechtigte und Partner in der Jugendhilfe.

Anmerkung

UN-Kinderrechtskonvention Artikel 2 (Achtung der Kinderrechte; Diskriminierungsverbot):

„(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.“

Literatur

- Anderson, Philip (2000).
Status Flüchtlingskind – Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von Kindern.
In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Flüchtlingskinder eine Randgruppe im multikulturellen Milieu (S. 2–79).
München: Eigenverlag.
- Atabay, Ilhami (1994).
Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik.
Pfaffenweiler: Centaurus.
- Auernheimer, Georg (1992).
Ethnizität und Modernität.
In Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“ (S. 118–132).
Hamburg: Argument-Verlag.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001).
Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen.
Opladen: Leske + Budrich.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002).
Daten und Fakten zur Ausländersituation.
Berlin: Eigenverlag.
- Blank, Renate (2000).
Qualitative Studie „Jugend 2000 – Fremde hier wie dort“.
In A. Fischer, Y. Fritzsche, W. Fuchs-Heinritz & R. Münchmeier (Hrsg.), Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie (S. 7–38).
Opladen: Leske + Budrich.
- Blätter der Wohlfahrtspflege (1999).
Umfrage. „Rechtsunsicherheit auf Dauer schadet der Demokratie“, 5 + 6, 107.
- Brenner, Gerd (2002).
Integration junger Ausländerinnen und Ausländer.
Deutsche Jugend, 1, 8–10.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001).
Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.
Bonn: Eigenverlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998).
Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland.
Bonn: Eigenverlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000).
Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht.
Berlin: Eigenverlag.

Dannenbeck, Clemens, Esser, Felicitas & Lösch, Hans (1999).
Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher.
Münster: Waxmann Verlag.

Deutsches Ausländerrecht (1998).
12. Auflage, Beck-Texte im dtv.
München: dtv.

Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) (2001).
Vielfalt und Gleichheit für Europa. Jahresbericht 2000.
Wien: Eigenverlag.

Finkel, Margarete (2000).
Sozialpädagogische Arbeit mit Mädchen und Jungen aus Migrationsfamilien. „...entweder wird man eingebaut in das System...“.
In Evangelischer Erziehungsverband e.V. (Hrsg.), Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Forschungsergebnisse im Spiegel der Praxis. Dokumentation zu Fachgesprächen (S. 140–167).
Hannover: Linden-Druck Verlagsges. mbH.

Frankfurter Rundschau (2001).
Rechte Gewalt hat stark zugenommen. Nr. 1, S. 4 (2. Januar 2001), Jahrgang 57.

Frankfurter Rundschau (2001).
Weniger Asylbewerber und Spätaussiedler gezählt. Nr. 2, S. 1
(3. Januar 2001), Jahrgang 57.

Gaitanides, Stefan (1996).
Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 1, 32–39.

Gaitanides, Stefan (1999).
Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. Bausteine.
In Landeshauptstadt Stuttgart, Referat Soziales, Jugend und Gesundheit (Hrsg.), 1. Stuttgarter Migrationstagung „Zukunft Interkultur“
15.–19. Juni 1998 (S. 382–385).
Stuttgart: Eigenverlag.

Gaitanides, Stefan (2000).
Migrantenjugendliche. Identitätsprobleme und Gefährdungslagen.
Sozialmagazin, 2, 44–47.

Hall, Stuart (1994).
Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2.
Hamburg: Argument-Verlag.

Hamburger, Franz (1999).
Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und
Analysen zum Antiziganismus. Schriftenreihe des Pädagogischen
Instituts der Johannes-Gutenberg-Universität. Sonderband 11.
Mainz: Eigenverlag.

Handschuck, Sabine & Schröer, Hubertus (1997).
Interkulturelle Kompetenz in der Jugendhilfe. Erfahrungen und Bei-
spiele aus München.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3–4, 77–86.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1998).
Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal in sozialen Diensten.
In Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen (Hrsg.), Inter-
kulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und
soziale Arbeit. Dokumentation eines Fachtages am 18.06.1998
(S. 13–22).
Bremen: Eigenverlag.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1999).
Interkulturelle Kompetenz – Etikettenschwindel oder echte Heraus-
forderung?
In Landeshauptstadt Stuttgart, Referat Soziales, Jugend und Gesund-
heit (Hrsg.), 1. Stuttgarter Migrationstagung „Zukunft Interkultur“
15.–19. Juni 1998 (S. 374–381).
Stuttgart: Eigenverlag.

Holzappel, Renate (1999).
Kinder aus asylsuchenden und Flüchtlingsfamilien: Lebenssituation
und Sozialisation.
In B. Dietz & R. Holzappel, Kinder aus Familien mit Migrationshinter-
grund. Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien – allein-
stehende Kinderflüchtlinge (S. 51–233).
Opladen: Leske + Budrich.

Kallert, Heide (1999).
Flüchtlinge und Migranten in der Heimerziehung.
In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.),
Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 651–
662).
Neuwied: Luchterhand.

Kalpaka, Annita (1998).
Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungs-
gesellschaft. Anforderungen an Aus- und Fortbildung.
In Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen. Interkulturelle
Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit.
Dokumentation eines Fachtages am 18.06.1998 (S. 23–42).
Bremen: Eigenverlag.

Kriechhammer-Yagmur, Sabine (2000).
Das neue Staatsangehörigkeitsrecht: Angebot zur gesellschaftlichen
Teilhabe oder differenziertes Selektionsinstrument?
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 2, 46–47.

Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen (2001).
Antidiskriminierungsarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der
Evaluation der mit Landesmitteln geförderten Antidiskriminierungs-
projekte.
Solingen: Eigenverlag.

Leiprecht, Rudolf (1999).
Interkulturelle und antirassistische Pädagogik.
ajs Informationen, Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz, 3, 1–8.

Mach-Hour, Elisabeth (1999).
Lebensplanung und Ausländerrecht. Die rechtliche und soziale Situation von Migrantinnen und Migranten muss verbessert werden – Das Ausländergesetz ist zu restriktiv und verhindert einen gesicherten Status.
Blätter der Wohlfahrtspflege, 5 + 6, 98–100.

Mecheril, Paul (1997).
„Halb-halb“. Über Hybridität, Zugehörigkeit und subjektorientierte Migrationsforschung.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3–4, 32–37.

Mecheril, Paul (2000).
Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen.
In I. Attia & H. Marburger (Hrsg.), Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen (S. 27–47).
Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Münder, Johannes et al. (1998).
Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII.
Münster: Votum-Verlag.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2000).
Kinder ohne Deutschen Pass – ein Leben ohne Rechte? Verpflichtungen aus der UN-Kinderrechtskonvention.
Bonn: Eigenverlag.

Popp, Ulrike (1996).
Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus. Zur Bedeutung des Ausländerrechts für die gesellschaftliche Orientierung jugendlicher Ausländer.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 1, 58–63.

Räthzel, Nora & Kalpaka, Annita (1994) (Hrsg.).
Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein (3. Auflage).
Köln: Dreisam Verlag.

Richter, Ingo (1999).
Forschung nach der Neuregelung des Staatsangehörigkeitsrechts.
DJI Bulletin, 47, 7.

Rommelspacher, Birgit (1995 a).
Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht.
Berlin: Orlanda-Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit (1995 b).
Rassismus als Strukturprinzip der bundesdeutschen Gesellschaft.
In Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Migrationsarbeit. Antirassistische Praxis – Antirassistische Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung Migration (S. 24–38).
Wuppertal: Eigenverlag.

Schnapka, Markus (1992).
Jugendhilfe contra Ausländergesetz.
Thema Jugend, Fachzeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 4 + 5, 5–6.

Schwabe, Mathias (1999).
„Fremd und unverständlich“. Heimkarrieren von Migrantenkindern.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 2, 43–49.

Späth, Karl (2000).
Inanspruchnahme von Erziehungshilfen durch Ausländer.
Sozialmagazin, 6, 46–50.

Stadtjugendamt München (1999).
Jugendamt im Wandel. Jahresbericht 1999 des Stadtjugendamtes München.

Streit, Alexandra von (2000).
Meine Stärke kommt daher, dass ich weder deutsch noch türkisch bin. Ayberk.
In A. Fischer, Y. Fritzsche, W. Fuchs-Heinritz & R. Münchmeier (Hrsg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie (S. 185–200).
Opladen: Leske + Budrich.

Struck, Norbert (2000).
Keine Lebenswelt für Erwachsene, erst recht keine für Kinder.
Erfahrungen bei der Besichtigung der Unterkünfte im so genannten
Flughafenverfahren.
FORUM Jugendhilfe, 3, 34–35.

Stüwe, Gerd (1996).
Migranten in der Jugendhilfe. Klischeevorstellungen und fehlendes
Problembewusstsein.
iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, 3 + 4, 25–29.

Trede, Wolfgang (2000).
Nichtdeutsche junge Menschen in den Hilfen zur Erziehung.
KOMDAT Jugendhilfe, 2, 2–4.

Weiß, Anja (2001).
Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer
Ungleichheit.
Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Karin Haubrich und Kerstin Frank

Schwer erreichbar? Mobile Jugendsozialarbeit für junge Migrantinnen und Migranten

Wie können Angebote der Jugendsozialarbeit gestaltet werden, damit sie von als schwer erreichbar geltenden Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft genutzt werden?

Die Ideen für die Angebote und Zugangswege, die hier vorgestellt werden, stammen von Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die sie im Rahmen des bundesweiten Modellprogramms „Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft“ (1995–1999) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) entwickelt und erprobt haben. An dem Programm waren sechs Modellprojekte beteiligt mit jeweils ein oder zwei Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern. Drei Projekte waren in Großstädten, zwei in ländlichen Regionen und eines in einer mittelgroßen Stadt angesiedelt – alle in westdeutschen Bundesländern. (1)

Wir – zwei Mitarbeiterinnen des Deutschen Jugendinstituts – begleiteten dieses Modellprogramm mit einer formativen und offenen Programmevaluation. Programmevaluation bedeutet, dass wir nicht einzelne Projekte, sondern das Programm in seinen Wirkungen insgesamt evaluierten. Formativ heißt, dass die Ergebnisse noch während der Programmlaufzeit an die Modellprojekte rückgekoppelt wurden, damit die gesammelten Erfahrungen in die Projektarbeit einfließen konnten (Haubrich und Frank 2000). Aufgabe der Modellprojekte war es, über aufsuchende Strategien und niedrigschwellige Angebote Zugang zu Jugendlichen ausländischer Herkunft zu bekommen, die bisher von Angeboten der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe nicht erreicht wurden (siehe Einschub, S. 156–158). Das Ziel bestand darin, die Jugendlichen in bestehende weiterführende Angebote zu vermitteln, um sie mittelfristig in ihrer sozialen und beruflichen Integration zu unterstützen.

In unserem Beitrag werden wir zunächst die Zielgruppen des Programms näher beschreiben und im Anschluss daran solche Zugangswege, offene Angebote und Gruppenangebote vorstellen, die sich als besonders geeignet erwiesen, junge Migrantinnen und Migranten anzusprechen und zu unterstützen. Da es in diesem Modellprogramm auch um die Frage ging, ob und inwiefern es den Projekten der mobilen Jugendsozialarbeit gelingt, die als schwer erreichbar geltenden Jugendlichen auf ihrem Weg in Arbeit und Beruf zu unterstützen, widmen wir ein Kapitel der Brückenfunktion der Projekte vom Aufsuchen bis hin zur beruflichen Integration. Um dem Migrationshintergrund der Jugendlichen gerecht zu werden, wurden in diesem Modellprogramm bikulturelle Teams eingesetzt oder – wo dies nicht möglich war – Honorarkräfte mit Migrationshintergrund in die Arbeit eingebunden. Über die Erfahrungen hierzu berichten wir im letzten Kapitel dieses Beitrages.

Einschub

Wer gilt als schwer erreichbar?

Aus den Programmzielen geht hervor, dass das Modellprogramm von vornherein auf eine Teilgruppe ausländischer Jugendlicher ausgerichtet war, nämlich diejenigen, die zwar Unterstützungsbedarf hinsichtlich der sozialen und beruflichen Integration hatten, jedoch vorhandene Angebote nicht oder nur wenig nutzten.

Diese „Negativdefinition“ gab nur grobe Orientierungspunkte vor. Zu Beginn ihrer Projektarbeit nahmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Kontakte zu Fachkräften aus dem Bereich der Jugendarbeit und Migrationssozialarbeit auf, um die für ihre Angebote infrage kommende Zielgruppe besser eingrenzen und erste Zugangswege zu den betreffenden Jugendlichen entwickeln zu können. Aufgrund des offenen Charakters aufsuchender Arbeit wurde ein sehr breites Spektrum an Jugendlichen erreicht, die angesichts begrenzter Kapazitäten nicht alle im gleichen Umfang betreut werden konnten. Nach etwa einem Jahr Programmlaufzeit mussten daher die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter entscheiden, auf welche Gruppen von Jugendlichen sie ihre Arbeit konzentrieren wollten. Davon hingen dann auch die jeweiligen Zugangswege und die Intensität der weiteren Betreuung (Gruppenangebote, Einzelfallhilfe) ab. Zu den Zielgruppen des Programms zählten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schließlich folgende Jugendliche, die als wenig integriert und gefährdet eingeschätzt wurden:

- Jugendliche, die kaum soziale Kontakte hatten (beispielsweise eine junge türkische Mutter in einem Kinderheim, die sich von ihrem Mann getrennt hatte),
- Jugendliche, die wenig Möglichkeiten der Freizeitgestaltung hatten (zum Beispiel ein bosnischer Junge, „der völlig alleine in seinem Dorf sitzt“ – Zitat eines Projektmitarbeiters –, in dem es keine Freizeitangebote gab, ein nach traditionellen Wertvorstellungen erzogenes pakistanisches Mädchen, dem nur Spaziergänge mit Cousins, Einkäufe in der Kleinstadt oder Unternehmungen mit dem strengen älteren Bruder erlaubt wurden, kurdische Jugendliche in einer Kleinstadt, die bei Aufhalten an öffentlichen Plätzen immer der Kontrolle des ausgedehnten verwandtschaftlichen Netzwerkes ausgesetzt waren),
- Jugendliche, die mit Kleinkriminalität, Drogenabhängigkeit oder Spielleidenschaft und Verschuldung zu tun hatten (beispielsweise Mitglieder einer gewaltauffälligen Gang, die die Straßenzüge um einen Spielplatz dominierten, Autos beschädigten und teilweise auch an kleineren Diebstählen beteiligt waren, ein kurdischer Junge, der seinen Eltern nichts von seiner hohen Verschuldung durch Glücksspiele erzählen wollte, da er Auseinandersetzungen und Sanktionen fürchtete).

Für die Jugendlichen musste als zweites Kriterium hinzukommen, dass für sie das Ziel der beruflichen Integration nicht allzu fern liegen sollte. Das bedeutete unter anderem, dass drogenabhängige Jugendliche oder Prostituierte nicht von den Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeitern betreut, sondern an Fachberatungen weitervermittelt wurden, da hier Arbeit und Beruf nicht das zentrale biografische Thema waren. Darüber hinaus mussten die Jugendlichen auch einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der beruflichen Integration aufweisen. Unterstützungsbedarf durch das Modellprojekt aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bestand dann,

- wenn ein lückenloser Übergang von der Schule in Ausbildung, Erwerbsarbeit oder Maßnahmen der Jugendberufshilfe nicht gelungen war. Bei Jugendlichen, die dieses Merkmal aufwiesen, handelte es sich meist um solche, bei denen erst die Voraussetzungen für eine berufliche Integration geschaffen werden mussten. Sie mussten motiviert, beraten, teilweise auch persönlich zu bestehenden Informations-, Beratungs- und Betreuungsangeboten

begleitet werden, damit sie diese nutzen. Teilweise mussten diese Jugendlichen auch erst ihre sprachlichen Kenntnisse verbessern oder Basisqualifikationen (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit etc.) erwerben, um den Anforderungen bestehender Angebote gerecht werden zu können;

- wenn berufsbiografisches Scheitern zwar noch nicht manifest geworden war, aber in der Schule ein Abbruch drohte, der qualifizierte Schulabschluss gefährdet war oder sich bereits ein Scheitern an der ersten Schwelle zum Beruf abzeichnete. Die „Nichterreichbarkeit“ bezog sich in diesen Fällen auf Angebote der Schulsozialarbeit;
- wenn Jugendliche begleitend zu Ausbildung, Erwerbsarbeit oder berufsqualifizierenden Maßnahmen unterstützt werden mussten, um einen drohenden Abbruch zu vermeiden. Hier war weniger die Nichterreichbarkeit durch Jugendsozialarbeit als vielmehr ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf, der durch bestehende Angebote der Jugendberufshilfe nicht gedeckt wurde, das entscheidende Kriterium.

Insgesamt entschieden sich die Projekte damit für eine weit gefasste Auslegung der Zielgruppendefinition.

Welche Jugendlichen wurden erreicht?

Mit aufsuchenden Zugangsstrategien erreichten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sehr unterschiedliche Jugendliche (solche der zweiten und dritten Generation aus den ehemaligen Anwerbeländern gehörten ebenso dazu wie Asylsuchende und Bürgerkriegsflüchtlinge).

Die Jugendlichen kamen aus sechzehn verschiedenen Ländern. Der Schwerpunkt der Projektarbeit lag bei Jugendlichen aus der Türkei (52 Prozent) und den jugoslawischen Teilrepubliken (29 Prozent). Ein gutes Drittel der Jugendlichen war in Deutschland zur Welt gekommen, nur 14 Prozent lebten erst seit weniger als drei Jahren hier. Nahezu die Hälfte hatte eine unbefristete, ein Fünftel eine befristete Aufenthaltserlaubnis, ein weiteres Fünftel wies nur eine Aufenthaltsbewilligung, -duldung, -gestattung oder -befugnis auf.

Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter erreichten mit Angeboten der mobilen Jugendsozialarbeit in erster Linie die jüngeren Altersgruppen innerhalb des durch die Programm- und Projektkonzeptionen abgesteckten Spektrums von Zwölf- bis Siebenundzwanzigjährigen. Die meisten Jugendlichen (80 Prozent) waren im Alter zwischen dreizehn und zwanzig Jahren. Ungefähr ein Drittel von ihnen ging noch zur Schule.

Die Jugendlichen, die die Schule bereits verlassen hatten, wiesen im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt niedrige Bildungsabschlüsse auf. Ein überproportional hoher Anteil der Jugendlichen hatte die Schule sogar ohne Abschluss verlassen (33 Prozent). Die größte Gruppe bildeten mit 38 Prozent diejenigen, die einen Hauptschulabschluss erreicht hatten. Ein knappes Viertel hatte immerhin einen Realschulabschluss vorzuweisen (22 Prozent). Nur ein Prozent der Jugendlichen hatte einen höheren Abschluss.

Den meisten Jugendlichen (80 Prozent) gelang nach Schulabschluss der „normalbiografische“ Übergang in eine Ausbildung nicht. Ausbildungserfahrungen im dualen System oder eine qualifizierte Erwerbsarbeit hatten nur wenige der erreichten Jugendlichen aufzuweisen.

Zum Befragungszeitpunkt (2) war ein Drittel arbeitslos oder ohne Arbeitserlaubnis. Ein weiteres Drittel befand sich in einer Ausbildung oder an einer Berufsfachschule. Die übrigen Jugendlichen nahmen an Bildungsmaßnahmen teil (18 Prozent), hatten kurzfristige Gelegenheitsjobs (zehn Prozent) oder befanden sich in Erwerbsarbeit (zehn Prozent).

Zwei Beispiele zur Illustration der Zielgruppen der Projekte

Die erreichten Jugendlichen lassen sich über die beschriebenen sozialstatistischen Merkmale hinaus auch nach ihrem Unterstützungsbedarf und der Art und Weise unterscheiden, in der sie bestehende Angebote nutzen beziehungsweise nutzen konnten. Hierzu möchten wir zwei Beispiele vorstellen, die die Heterogenität der Gesamtzielgruppe verdeutlichen und durch die nachvollziehbar wird, wieso die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter je nach Teilzielgruppe auch unterschiedliche Zugangswege und Angebotsformen entwickeln mussten.

Es gab eine Gruppe von männlichen Jugendlichen, die durch Kleinkriminalität, Gewalttätigkeit oder Drogenabhängigkeit auffiel. Sie nutzten vor Beginn des Modellprogramms keine bestehenden Freizeitangebote. Gründe dafür waren:

- Die vorhandenen Angebote waren zu hochschwellig für sie.
- Sie hatten bereits Hausverbote in anderen Freizeiteinrichtungen.
- In den vorhandenen Treffs dominierten andere Gruppen, in die sie sich nicht integrieren ließen.

Diese Jugendlichen wurden aber auch durch bestehende Angebote der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe nicht erreicht. Über aufsuchende Arbeit, niedrigschwellige Treffangebote (wie ein Container in dem Park, in dem sie sich immer trafen) und unverbindliche Sportangebote konnten sie jedoch angesprochen und mobil beraten werden. Bei einigen dieser Jugendlichen gelang es jedoch auch, sie in ihrer Persönlichkeit so weit zu stabilisieren und ihre Motivation zu entwickeln, dass sie schließlich auch an verbindlicheren Angeboten teilnahmen.

Beispiel 1: Gewaltbereite, schwer in verbindlichere Angebote integrierbare männliche Jugendliche

Es handelte sich bei dieser Gruppe um ausländische Jugendliche, die sich an öffentlichen Treffpunkten im Freien zusammenfanden. Bei diesen Jugendlichen war das Gewaltpotenzial relativ hoch. Ein Experte beschrieb sie folgendermaßen: „Was ihnen fehlt, ist sozusagen ein Konfliktmanagement. Sie sind sehr hitzköpfig und geraten schnell in Konflikte untereinander und haben im Prinzip außer Gewalt, außer körperlicher und verbaler Gewalt, keine Mittel, den Konflikt irgendwie zu bearbeiten.“ Es kam zu gewaltsamen Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe, aber in Einzelfällen auch zwischen unterschiedlichen Gruppen. Auch Sachbeschädigungen oder Diebstähle gingen auf das Konto dieser Jugendlichen. So erklärte beispielsweise einer dieser Jugendlichen auf die Frage, wofür er denn fünfzig Arbeitsstunden abzuleisten hätte, im Interview: „Diebstahl. Da kommt man mal auf die Idee, einen Verstärker zu klauen, weil man sich den grad mal nicht leisten kann oder so, aber dringend braucht.“

Sachbeschädigungen oder Gewalt gegen Personen ging häufig ein Konflikt voraus, der gerächt werden „musste“ – so derselbe Jugendliche:

Befragter: „Also, die letzte Anzeige hab ich vor zwei Monaten gekriegt. Das war wirklich eine dumme Sache. Wegen einer Schlägerei war das.“

Interviewerin: „Was war der Anlass?“

Befragter: „Jaa, also der Typ ist mir mit seinem Auto ins Fahrrad gefahren und wollte dann eben flüchten. Und da hab ich mir das Kennzeichen gemerkt und hab das Auto auch später gesehen. Und dann kam ich auf die Idee, das Auto zu demolieren und so. Und dann hat er uns aber erwischt und so. Und dann war es eben eine große Schlägerei.“

Bei diesen Jugendlichen war der erzieherische Einfluss der Eltern nach Einschätzung einer Lehrerin an einer Hauptschule relativ gering: „[...] und die Erziehungsstrukturen, die im Heimatland greifen würden, die greifen hier nicht, und dadurch landen die Kinder früher oder später, ich weiß nicht, wo, aber die sind nicht mehr bei uns in der Schule und sind auch durch uns nicht mehr ansprechbar.“ Jugendliche, die dieser Gruppe zuzurechnen waren, hatten wenig familiäre Unterstützung für die Erfüllung ihrer schulischen Anforderungen. Sie fehlten zum Teil länger oder öfter in der Schule, ohne dass es jemandem aus der Familie aufgefallen wäre. Die Wohnverhältnisse der Familien waren darüber hinaus oft sehr beengt, und es gab für die Jugendlichen keinen eigenen Raum, in dem sie ihre Hausaufgaben machen, Bewerbungen schreiben oder sonstige wichtige Dinge erledigen konnten. Die Jugendlichen hielten sich in ihrer Freizeit wenig zu Hause auf. Einige Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie ein befragter Sozialarbeiter einer kooperierenden Einrichtung sahen eine Ursache der zu geringen familiären Unterstützung beziehungsweise Aufsicht auch darin, dass beide Elternteile nicht selten vollzeitberufstätig waren.

In bestehenden Freizeiteinrichtungen hatten diese Jugendlichen entweder schon Hausverbote oder bekamen immer wieder Schwierigkeiten, weil sie geltende Regeln nicht einhielten. Ein befragter Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialdienstes an einem

Standort eines der Modellprojekte meinte hierzu: „Diese Jugendlichen versuchen in bestehende offene Treffs reinzukommen, aber wenn es zu viele Ausländer sind, dann fliegen sie raus. Sie machen manchmal Probleme, sie haben Probleme.“ Aber auch aus anderen Angeboten für Jugendliche blieben sie entweder aufgrund ihres Verhaltens oder aufgrund von Vorurteilen und Befürchtungen gegenüber solchen Gruppen männlicher Jugendlicher ausgeschlossen und waren daher immer auf der Suche nach Räumen oder Orten, an denen sie sich treffen konnten.

Bei dieser Zielgruppe war es nach Einschätzung von Lehrkräften und Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern besonders schwierig, eine stabile Vertrauensbasis aufzubauen, um dann weiter gehende Hilfen anbieten zu können. Diesen Jugendlichen fehlte die positive Erfahrung und damit das Zutrauen: „[...] die haben nur sehr wenig Erfahrung gemacht, dass sich jemand um sie kümmert“, so eine Lehrkraft. Darüber hinaus fiel es ihnen sehr schwer, sich auf Kontinuität und Regelmäßigkeit einzulassen. Hierzu formulierte ein befragter Experte aus einer Freizeiteinrichtung: „In dem Augenblick, wo sozusagen andere versuchen, sie in Strukturen zu pressen, also versuchen, irgendwelche Strukturen aufzubauen in ihrem Leben, kriegen sie Panik [...]. Es ist völlig utopisch zu sagen, wir machen etwas zu einer bestimmten Zeit.“

Expertinnen und Experten berichteten auch, dass es diesen Jugendlichen ausgesprochen schwer fiel, Unterstützung zu erfragen. Nach Einschätzung eines der befragten Experten habe das damit zu tun, dass Probleme so lange wie möglich verdrängt würden: „Die kommen immer kurz vor dem Untergang, wenn sozusagen der Leidensdruck zu groß wird, dass sie merken, alleine halten sie es nicht mehr aus. Dann kommen sie und bitten um Hilfe.“ Außerdem sei es gerade für männliche Jugendliche geradezu eine Schande, Unterstützung zu verlangen.

Als zweites Beispiel für die Heterogenität der gesamten Zielgruppe soll die Gruppe von jungen Frauen und Mädchen vorgestellt werden, die nach traditionellen Werten erzogen wurden und nicht den Freiraum hatten, herkömmliche Angebote für Jugendliche zu nutzen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn Freizeitangebote und berufsbezogene Förderangebote weit vom Wohnort der Eltern entfernt lagen oder wenn sie auch von männlichen Jugendlichen besucht wurden. Um diese Mäd-

chen betreuen zu können, mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Kontakt in erster Linie über aufsuchende Arbeit herstellen und aufrechterhalten. Gerade diese Zielgruppe konnte aber auch sehr gut durch berufsbezogene Angebote angesprochen werden.

Beispiel 2: Ausländische Mädchen aus Familien mit traditionelleren Wertorientierungen

Zu dieser Zielgruppe zählten ausländische Mädchen mit islamischem, aber auch christlichem Glaubenshintergrund, die von ihren Eltern beziehungsweise ihrer Familie verhältnismäßig streng überwacht wurden. Sie hatten wenig Spielraum für ihre Freizeitgestaltung, da sie sehr stark in häusliche Pflichten oder die Betreuung der jüngeren Geschwister eingebunden waren. Eine befragte Jugendliche beschrieb dies für Freundinnen, die zu dieser Gruppe zählten: „Meine Eltern sind, also, die lassen mich in vielen, sehr vielen Sachen frei. Also zum Beispiel, ich habe Freundinnen, für die das ein Problem ist, wenn sie zu [...] (der Projektmitarbeiterin) kommen. Dass die dann einfach nicht kommen, weil sie nicht dürfen. [...] Ich hab eine Freundin, die darf sozusagen gar nichts. Also, wenn ich denken muss, wenn ich sie wäre, dass ich das nicht aushalten könnte. Sie ist mittlerweile daran gewöhnt, aber ich finde es sehr schade. Wenn wir zum Beispiel alle zusammen weggehen wollen, zum Beispiel ins Kino oder zusammen ins Café, dass sie das dann nicht darf.“

Ein anderes befragtes Mädchen schilderte ihre eigene Situation auf die Frage, was sie denn so in ihrer Freizeit nach der Schule mache:

Befragte: „Ich ruf so meine Freundin an, und dann treffen wir uns zum Spazieren. Ich geh eigentlich sonst nirgendwo hin, bloß zu meiner Cousine. Aber sonst eigentlich nirgends. Ich hab zu anderen Leuten keinen Kontakt.“

Interviewerin: „Willst du das nicht?“

Befragte: „Ja, alleine, da traut man sich ja nicht wohin, nur mal mit meiner Cousine. Wir haben uns einfach gewöhnt, zu Hause zu bleiben. Manchmal geh ich auch ganz gerne in die Stadt einkaufen.“

Interviewerin: „Du hast vorher gesagt, du hast keine Zeit rausgehen, woran liegt das?“

Befragte: „Och, ich hab Termine beim Arzt, beim Augenarzt. Dann muss ich lernen und hier, ähm, im Haus was tun [...], putzen, Geschirr waschen und sonst so.“

Die frühe Dunkelheit in den Wintermonaten bedeutete für einen Teil dieser Mädchen eine zusätzliche Verkürzung der Zeit, die sie außerhalb des Elternhauses zubringen durften. Neben den sonstigen Einschränkungen für die Nutzung von Freizeitangeboten, wie sie für die gesamte Zielgruppe des Modellprogramms galten, etwa zu geringe finanzielle Mittel oder einfach auch zu hohe Schwellen (Anmeldungen, räumliche Distanz), gab es also bei diesen Mädchen häufig auch geschlechtsbezogene Einschränkungen. Konkret zählte hierzu beispielsweise das Verbot, ein Schwimmbad zu besuchen, wenn dort auch Jungen waren; Eis laufen wurde häufig als männlicher Sport abgelehnt; auch ein Besuch von Jahrmärkten oder anderen öffentlichen Festen war häufig verboten, vor allem wenn sie zu weit entfernt vom Wohnort der Mädchen stattfanden. Mädchen, die zu dieser Gruppe gehörten, hatten außer bei gemeinsamen Spaziergängen, Einkäufen oder Spielplatzbesuchen mit einer Freundin, Schwester oder Cousine zudem auch nur wenige Möglichkeiten, andere Mädchen zu treffen. Eine Teilnehmerin beschrieb das Treffangebot des Projektes als einzige Gelegenheit, sich mit mehreren anderen Mädchen treffen zu können. Diese Mädchen bewegten sich selten außerhalb der näheren Umgebung ihres Elternhauses und unterlagen einer relativ strengen sozialen Kontrolle. Ein Mädchen beschrieb die Hintergründe dazu:

Befragte: „Ich meine, was meine Eltern wollen, ist, dass ich keinen Unsinn mache.“

Interviewerin: „Was wäre Unsinn?“

Befragte: „Unsinn wäre dann, wenn ich mich auf der Straße danebennehme, sodass mich irgendwelche Leute sehen. Ich meine, so für Kurden spielt das eine ganz große Rolle, die Ehre. Und wenn dann einer schlecht über die Tochter redet, dann gehts denen dabei schlecht. Die wollen das nicht.“

Interviewerin: „Und danebennehmen ist dann, wenn sie dich mit einem Jungen sehen zum Beispiel?“

Befragte: „Ja. Wenn ich dann – ja, das wäre es.“

Interviewerin: „Reicht es schon, wenn man sich nur einfach so unterhält, oder darf man sich nicht umarmen oder so?“

Befragte: „Ne, ne, das schon gar nicht. Ich mein, ich unterhalt mich auf der Straße auch mit Jungs. Ich mein, für mich sind Jungen und Mädchen gleich. Ich find da keinen Unterschied.“

Interviewerin: „Aber deine Verwandten?“

Befragte: „Ich meine, es ist schon mal vorgekommen, dass ich auf der Straße mit einem Schulkamerad gesprochen habe und so und es danach zu Missverständnissen kam. [...] Da gabs zu Hause auch Stress: Jetzt gehst du nicht mehr raus und dies und das. Aber so von meinen Eltern aus darf ich schon rausgehen und die Freundinnen in der Stadt besuchen, also bei die zu Hause gehen. Einfach mal mit denen fortfahren. Meinem Vater ist das lieber, also, wenn schon mal meine Freundinnen dabei sind. Wenn ich nach [...] (einer nahe liegenden Stadt) fahre, dann ist ihm lieber, er fährt mich, als wenn ich Zug fahre. Weil am Bahnhof gesehen werden, ist auch nicht so, gefällt meinen Eltern auch nicht.“

Bei diesen streng erzogenen ausländischen Mädchen war nach Aussagen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter insbesondere der Beratungsbedarf bei persönlichen, familiären und gesundheitlichen Problemen weitaus höher als bei den Jungen. Themen wie „außer- oder voreheliche Partnerschaften“, „Sexualität“ oder „Schwangerschaft“ waren in den Elternhäusern meist Tabuthemen. Dabei benötigten die Mädchen nach Einschätzung der Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter nicht immer professionelle Beratung, oft ging es einfach nur um die Möglichkeit, solche Themen in Gesprächen mit einer größeren Gruppe von Mädchen zu diskutieren. Gerade weil diese Mädchen mit unterschiedlichen Wertesystemen in ihren eigenen Familien einerseits, der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland andererseits konfrontiert waren und dadurch immer wieder in Entscheidungskonflikte kamen, hatten sie den Wunsch, mit

diesen Fragen und Problemen nicht allein zu bleiben, sondern sich darüber austauschen zu können. In einzelnen Gesprächen wurde deutlich, dass in diesem Zusammenhang die Projektmitarbeiterinnen zu wichtigen Gesprächspartnern wurden: „Und die Mädchen, die mit ihrer Mutter so was halt nicht besprechen können oder auch mit dem Vater halt und die zum Beispiel keine Schwester oder so haben, ja, die können dann meistens mal mit ihr (Projektmitarbeiterin) drüber reden und so. Auch über Probleme mit den Eltern zum Beispiel. Das können wir immer mit der [...] (Projektmitarbeiterin) machen, und die ist immer dafür bereit.“

Bei den Mädchen ging es vor allem darum, ihre Erfahrungs- und Handlungsspielräume auszuweiten und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. In Bezug auf die Projektangebote kamen die Mädchen aber teilweise in Konflikte. So hatten sie beispielsweise Lust, Schwimmen zu gehen, hätten das ihren Eltern aber niemals sagen können. Tanzangebote in den Gruppenstunden konnten sie nur hinter geschlossenen Jalousien nutzen. Nach einem Schminkkurs mussten sich einzelne Mädchen erst wieder abschminken, bevor sie nach Hause gingen. Hier spielte Elternarbeit eine wichtige Rolle, um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und die Erlaubnis der Eltern für die Teilnahme der Töchter an bestimmten Angeboten zu erreichen.

Die Orte des Aufsuchens bestimmen die Zielgruppe – konventionelle und unkonventionelle Zugangswege

In der mobilen Jugendsozialarbeit steht zu Beginn die niedrigschwellige Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen, das heißt, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter suchen die Jugendlichen an ihren Treffpunkten auf, knüpfen Kontakte, hören, welche Themen die Jugendlichen beschäftigen, wo sie Unterstützung benötigen, und versuchen, die Kontakte auch dauerhaft zu stabilisieren. In dieser Phase der aufsuchenden Arbeit stellt sich heraus, welche Jugendliche konkret erreicht werden, welche sich auf die Angebote der Sozialpädagoginnen und -pädagogen einlassen und welche nicht. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass je nach sozialräumlichen Rahmenbedingungen und je nach Zielgruppe auch jeweils andere Zugangswege geeignet sind.

Aufsuchen an Freizeittreffpunkten – erreicht werden vor allem männliche Jugendliche in Großstädten

Um junge Migrantinnen und Migranten zu erreichen, die nicht von sich aus die bestehenden Angebote nutzten, suchten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter die Jugendlichen zunächst an ihren Freizeittreffpunkten (wie Spielplätzen, Parks, Fastfoodrestaurants, Bahnhöfen, Spielotheken, Haltestellen des öffentlichen Nahverkehrs) auf. Diese Zugangswege erwiesen sich vor allem in den Großstädten als sehr geeignet, um männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund zu kontaktieren – insbesondere auch solche, die bereits durch Gewalttätigkeit, Kleinkriminalität oder Drogenabhängigkeit auffällig geworden waren.

In ländlichen Regionen war diese Strategie weniger erfolgreich. Zwar gab es auch hier markante öffentliche Treffpunkte, wie Marktplätze, Brunnen oder Spielplätze, allerdings wurden diese weniger beständig und regelmäßig von den Jugendlichen besucht. Auch angesichts der langen Anfahrtstrecken auf dem Lande (bis zu sechzig Kilometer vom Projektbüro entfernt) erwiesen sich solche Zugangswege als wenig effektiv. Hinzu kam, dass es in den ländlichen Gebieten – im Unterschied zu den Großstädten – kaum witterungsgeschützte Treffpunkte gab. Daher waren Kontaktmöglichkeiten vor allem in der kalten Jahreszeit erheblich reduziert.

Die aufsuchende Arbeit an Freizeittreffpunkten stieß aber auch sehr bald an Grenzen, wenn es um die Frage ging, wie Mädchen in größerer Zahl erreicht werden könnten. An den öffentlichen Treffpunkten traten sie nur vereinzelt und oftmals als „Freundin von“ auf. Zwar suchten die Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter gezielt Spielplätze für kleinere Kinder auf, um junge Mütter oder Mädchen, die in ihrer Freizeit auf kleinere Geschwister aufzupassen hatten, zu kontaktieren. Sie dehnten ihre aufsuchende Arbeit auch auf Geschäfte und Kaufhäuser aus, da sie hier auf Mädchen und junge Frauen trafen, die nachmittags ihre Einkäufe oder die ihrer Familie erledigten. Allerdings waren das vergleichsweise zeitaufwändige Strategien, die den Zugang zu einem breiteren Spektrum zugewanderter Mädchen letztlich nicht ermöglichten.

Mobile Arbeit an Schulen – erreicht werden Mädchen und männliche Jugendliche ohne Cliques

Schulen erwiesen sich als ein geeigneter Ort für die aufsuchende Arbeit, da hier prinzipiell „alle“ schulpflichtigen Jugendlichen aus Migrantenfamilien anzutreffen sind, also auch junge Frauen und Jugendliche, die sich nicht bestimmten Cliques und Treffpunkten zugehörig fühlten. Daher gingen an nahezu allen Standorten die Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter in Schulklassen von Haupt-, Real- oder Berufsschulen, um sich selbst und die Projektangebote vorzustellen. An den einzelnen Standorten wurden dann aber sehr unterschiedliche Wege gewählt, um den Kontakt zu Jugendlichen herzustellen oder zu stabilisieren. Dazu zählten die Beteiligung der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter an Wandertagen und Unterrichtseinheiten, die Mitwirkung an Projektwochen sowie die Präsenz auf dem Pausenhof oder nach Schulschluss vor dem Schulgelände. Ein Projekt baute den Zugang zu den Jugendlichen durch die Einrichtung eines Beratungscafés weiter aus (siehe Einschub, S. 149–150).

Zugangswege über die Schule erwiesen sich vor allem in der Mädchenarbeit als hilfreich, da hier Mädchen in größerer Zahl und mit gewisser Regelmäßigkeit erreicht werden konnten. Aufsuchen auf dem Pausenhof oder vor dem Schulgelände war für den Erstkontakt und eine Stabilisierung der Kontakte eine wichtige Ergänzung zum Aufsuchen an den Freizeittreffpunkten. Auch gezielte thematische Angebote im Rahmen von Projektwochen oder die Mitwirkung an Aktionen der Schule (wie die Gestaltung einer Ausstellung zu Mädchen im Stadtteil) ermöglichten ein Kennenlernen neuer Mädchen oder eine Intensivierung bereits bestehender Kontakte. Insbesondere erwies sich das Beratungscafé als ein geeignetes Angebot in der Arbeit mit Mädchen. Dieses attraktive Freizeitangebot während der Pausen oder Freistunden hatte den Vorteil, dass es von den Mädchen ohne Planungsaufwand und ohne Erlaubnis der Eltern besucht werden konnte. Da Mädchen solche Angebote nach Aussagen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eher zusammen mit einer Freundin als alleine besuchten, war ein weiterer Vorteil, dass sie sich im Rahmen der Schule nicht extra mit einer Freundin verabreden mussten.

Einschub

Reinschnuppern, spielen und erzählen – ein Beratungscafé an der Schule

An einem Projektstandort machten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Beobachtung, dass das Schulgelände einer Hauptschule ihres Stadtteils auch nach den Unterrichtszeiten regelmäßig als Treffpunkt und Aufenthaltsort von Jugendlichen genutzt wurde. Es handelte sich um eine Schule mit hohem Ausländeranteil unter den Schülerinnen und Schülern. Daraus entstand die Überlegung, diesen Ort gezielt zu nutzen, um mit den Jugendlichen in Kontakt zu kommen beziehungsweise sie regelmäßiger beraten und betreuen zu können. Der Direktor sowie die Lehrkräfte der Schule standen einer Kooperation mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen grundsätzlich offen gegenüber. Auch sie sahen einen über die Schule hinausgehenden Unterstützungsbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler, dem sie selbst nicht gerecht werden konnten. Schulsozialarbeit gab es an dieser Schule nicht.

Gemeinsam mit einem Kern engagierter Lehrkräfte wurde die Idee eines Beratungscafés entwickelt. Für das Café wurden Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, die keine Klassenräume waren. Das Café hatte an einem Tag der Woche von elf bis vierzehn Uhr geöffnet, an dem somit in der Pause, in Freistunden sowie im Anschluss an den Unterricht die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpartner zur Verfügung standen. Der Cafécharakter erleichterte es den Schülerinnen und Schülern, das Gespräch mit den Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeitern zu suchen. Hier konnten sie umsonst einen Kaffee trinken, Spiele benutzen, untereinander und in einem weiteren Schritt auch mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen ins Gespräch kommen. Durch ihre regelmäßige Präsenz und Unabhängigkeit von der Institution Schule gewannen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Vertrauen der Jugendlichen. Diese konnten hier ohne Beratungstermine quasi nebenbei ihre Probleme ansprechen. So wurden zum Beispiel mit Hilfe der Sozialpädagoginnen und -pädagogen doch noch Plätze für Pflichtpraktika gefunden, obwohl der vorgegebene Anmeldetermin bereits abgelaufen war. Die Schülerinnen und Schüler erhielten Unterstützung bei Gesprächen mit Lehrkräften oder der Polizei sowie bei Bewerbungen. Auch in die Hausaufgabenhilfe des Projektes konnten einzelne Jugendliche vermittelt werden.

Vor allem für den Kontakt zu ausländischen Mädchen und jungen Frauen erwies sich dieser Zugangsweg als sehr vorteilhaft. Damit

konnten die Sozialpädagoginnen eine Zielgruppe ansprechen, die an den konventionellen Orten aufsuchender Arbeit selten anzutreffen ist. Dieses Beratungscafé wurde aber auch von männlichen Jugendlichen besucht, die sonst keine zusätzlichen Angebote der Schule nutzten. Eine Lehrerin drückte ihre Verwunderung darüber aus: „Ich hab gemerkt, die Schüler nehmen das wahr und sie gehen hin. Manche nur mal von weitem und schnuppern. Die Lehrer halten sich da relativ zurück. Aber als ich neulich reinging, hab ich gesehen, wie auch Schüler, von denen ich es gar nicht vermutet hätte, da saßen. Sie hatten frei und sind geblieben und haben gespielt [...]“.

Aufsuchen an Schulen als Strategie der „mehrfachen Zugänge“

Aufsuchen an Schulen wurde von den Sozialpädagoginnen und -pädagogen aber nicht nur eingesetzt, um Jugendliche zu erreichen, die kaum an öffentlichen Plätzen anzutreffen waren, sondern auch um bereits bekannte Jugendliche in ihrem Schul- oder Ausbildungszusammenhang (an Berufsschulen) zu erleben. Das Angebot des Beratungscafés an einer Schule wurde unter anderem unter diesem Gesichtspunkt entwickelt. An einer Berufsschule nahmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Modellprojektes an Unterrichtsstunden und Wandertagen teil oder gestalteten selbst einzelne Unterrichtseinheiten. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von zwei Modellprojekten gestalteten Projekttag zum Thema „Migration/Integration“. Diese Angebote ermöglichten es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, den Lebenskontext der Jugendlichen und deren Probleme beziehungsweise Kompetenzen besser einschätzen zu können. Schul- und ausbildungsbezogene Fragen wurden von Seiten der Jugendlichen dann leichter thematisiert, wenn auch im schulischen Rahmen ein Kontakt zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bestand. Die Präsenz der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter an der Schule vereinfachte darüber hinaus notwendige Gespräche mit den Lehrkräften oder der Schulleitung im Rahmen der Einzelfallhilfe.

Eine wesentliche Voraussetzung für diese „Strategie der mehrfachen Zugänge“ ist, dass die Jugendlichen, die von den Projekten außerhalb der Schule erreicht werden, auch in größerer Zahl an einer Schule präsent sind. Dies gilt in erster Linie für Hauptschulen und manche Berufsschulen. Und es gilt eher für Städte als für ländliche Regionen. In den ländlichen Regionen

spielte diese Strategie der mehrfachen Zugänge angesichts des großen Einzugsgebietes der Haupt- und Berufsschulen und vergleichsweise niedriger Migrantinnen- und Migrantenanteile an den einzelnen Schulen so gut wie keine Rolle.

Die mobile Arbeit an allgemein bildenden oder berufsbildenden Schulen bedeutete prinzipiell eine Öffnung der Projekte für eine sehr breite Zielgruppe von Migrantinnen und Migranten. An Haupt- oder Realschulen trifft man auf Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen für die Bewältigung des Überganges von der Schule in den Beruf. Unter ihnen finden sich Jugendliche, die aufwändige niedrigschwellige Angebote nicht unbedingt benötigen. So wurde an einem Standort die Erfahrung gemacht, dass Freizeit- oder Nachhilfegruppen, die den Jugendlichen ausländischer Herkunft nach einer kurzen Phase des Kontaktaufbaues an Hauptschulen angeboten wurden, letztendlich von den schwer erreichbaren Jugendlichen mit deutlichem Unterstützungsbedarf nicht angenommen wurden, obwohl sie auch mit ihnen konzipiert worden waren. Genutzt wurden sie dagegen von Jugendlichen ausländischer Herkunft, die die Sozialpädagoginnen und -pädagogen als gut sozial integriert beschrieben. Sie nutzten auch höherschwellige Freizeitangebote. Das Förderangebot half ihnen, ihre Noten zu verbessern. Als gefährdet, das Klassenziel oder den Schulabschluss nicht zu erreichen, galten sie jedoch nicht. Offensichtlich reichte die kurze Phase des Kontaktaufbaues über wenige Besuche an der Schule nicht aus, um das Vertrauen der „schwer erreichbaren“ Jugendlichen zu gewinnen und sie zu motivieren, an den Unterstützungsangeboten teilzunehmen. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die mobile Arbeit an Schulen auch die als schwer erreichbar geltenden Migrantinnen und Migranten anspricht, war – so die Aussagen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter –, dass die Jugendlichen die Sozialpädagoginnen und -pädagogen aus der aufsuchenden Arbeit außerhalb der Schule kannten. Dann wurden auch die Angebote wie Beratungscafé, Nachhilfe, Hausaufgabenbetreuung in der Schule von solchen Jugendlichen akzeptiert, die – nach den Aussagen von Lehrkräften – bisher nicht bereit waren, sich auf Angebote der Schule oder Schulsozialarbeit einzulassen.

Aufsuchen von schwer erreichbaren Mädchen über Hausbesuche und Hochzeitsfeste

Eine Besonderheit in der Mädchenarbeit des Programms war der Ansatz, Mädchen in ihrem familiären Umfeld, das heißt über Hausbesuche und die Teilnahme an Familienfeierlichkeiten, aufzusuchen. Über diese Zugangswege konnten insbesondere Mädchen und junge Frauen erreicht werden, die ihre Freizeit nicht auf der Straße oder in Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit verbringen (durften) und institutionelle Beratungsangebote nicht nutzten. Für diese Zielgruppe blieb die Mitarbeiterin teilweise auch langfristig eine mobile Ansprechpartnerin für verschiedene Probleme – selbst dann, wenn die Projektangebote von den jungen Frauen nicht genutzt werden durften. In einigen Fällen konnte über Hausbesuche aber das Vertrauen der Familien so weit gewonnen werden, dass die jungen Frauen schließlich an einzelnen Projektangeboten teilnehmen konnten. Aufsuchen im familiären Umfeld hatte also nicht nur die Funktion, die Kontakte zu den Mädchen zu stabilisieren, sondern half auch, das Vertrauen der Familien, insbesondere das der Mütter, zu gewinnen. Solche Erfolge waren sehr stark an die Person der Mitarbeiterin geknüpft. Das gewonnene Vertrauen galt ihr und nicht den Projektangeboten an sich.

Folgende Voraussetzungen erwiesen sich als notwendig, um im familiären Umfeld erfolgreich aufzusuchen:

- Erste Kontakte zu den Mädchen mussten bereits vorhanden sein, und Anlässe für Hausbesuche, wie Geburtstage oder Krankheit (die Sozialpädagogin konnte sich nach dem Befinden des Mädchens erkundigen), mussten sich ergeben haben.
- Oder die Projektmitarbeiterinnen wurden persönlich zu größeren Familienfeierlichkeiten (vor allem Hochzeiten) eingeladen, während deren das Gespräch mit jungen Migrantinnen gesucht wurde. (In einem Projekt waren die Einladungen zu solchen Festen zunächst an einen türkischen Mitarbeiter gerichtet, der seine deutsche Kollegin mitnahm. Später bekam diese Kollegin auch unabhängig von ihm die Einladungen.)

Sehr hilfreich war es außerdem, wenn bereits Kontakte zu den Müttern der Mädchen bestanden. So hatte eine Projektmitar-

beiterin aus früheren Arbeitszusammenhängen – Beratungsarbeit für Migrantinnen oder Migranten und Leitung einer Frauengruppe – Kontakte zu Müttern und konnte so über Besuche bei den Müttern Kontakt zu den Töchtern aufnehmen.

Räume für Jugendliche – eine notwendige Ergänzung der aufsuchenden Arbeit

Die Jugendlichen an allen Projektstandorten hatten den Wunsch, eigene Räume zur Verfügung zu haben, die eine kostengünstige Gestaltung ihrer Freizeit und einen Schutzraum boten. Gründe dafür waren, dass sie oftmals an öffentlichen Plätzen, aber auch in Vereinen unerwünscht oder einer starken sozialen Kontrolle ausgesetzt waren. Ein Experte aus der Jugendhilfe formulierte dies so: „Diese Jugendlichen sind zum großen Teil aus Vereinen rausgeflogen. Das heißt, es gab schon im Wohnumfeld, im Stadtteil so einen Stigmatisierungsprozess, in den sie zum Teil als Opfer, zum Teil als Täter involviert sind, sodass die Leute sagen, so Leute wie euch wollen wir hier nicht mehr haben. Das heißt, sie fliegen aus Sportvereinen raus, sie fliegen aus der Schule raus, [...] sie werden vertrieben vorne bei der Hofeinfahrt, wo sie sitzen, vom Hausmeister. Sie werden sozusagen an den Rand gedrängt und suchen halt Flecken, an denen sie unbehelligt sich treffen können. Im Park gibt es den Schulhausmeister (ein Anwohner, Anmerkung der Verfasserinnen) der sie da weghaben will. Da kommt die Polizei immer mal.“

Auch aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter war es notwendig, die aufsuchende Arbeit um offene Treffangebote zu ergänzen, um die Kontakte zu den Jugendlichen stabilisieren zu können. Offene Treffangebote hatten zudem den Vorteil, dass neue Jugendliche – Freunde und Freundinnen –, die von dem Projekt gehört hatten, unverbindlich den Treff besuchen konnten. Wie mussten aber die offenen Angebote gestaltet sein, um von den Jugendlichen angenommen zu werden?

Von Anfang an dabei – Jugendliche gestalten ihre Räume

Die einzelnen Projekte des Modellprogramms hatten jeweils sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (3) für die Entwicklung offener Treffangebote für junge

Migrantinnen und Migranten oder die Integration ihrer Zielgruppen in bestehende Angebote. Am besten angenommen wurden von den Jugendlichen solche Angebote, die in Zusammenarbeit mit ihnen und unter Berücksichtigung ihrer Anliegen entwickelt wurden.

Das galt zum Beispiel für ein Ladenlokal mit verschiedenen Räumen, kleiner, alkoholfreier Bar, Kochnische, Billard und Kicker ebenso wie für einen Container (siehe Einschub, S. 154–155) am zentralen Treffpunkt der Jugendlichen oder eine äußerlich unauffällige Anlaufstelle mit nur einem Raum, der dafür aber Wohnzimmercharakter besaß.

Einschub

Nachhilfe im Park – ein Containerprojekt

„Es gibt sehr viele Gruppen, und die haben sich ihre Gebiete schon aufgeteilt. Man muss das einfach anerkennen. [...] Und wenn es (ein Treffangebot) nur hundert Meter weiter liegt, würden sie es nicht nutzen, weil es ist nicht ihr Gebiet ist.“ (Kinderbeauftragte)

An einem Modellstandort wurde ein Container zum offenen Treff für eine Gruppe von Jugendlichen. Es handelte sich um Jugendliche, die über aufsuchende Arbeit erreicht wurden, sich aber nicht in bestehende Angebote integrieren ließen. Sie waren überwiegend im Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren, die Mehrzahl männlich. Sie standen an der Schwelle zum Berufsleben. Bei einigen zeichnete sich der Abbruch der Schullaufbahn ab, andere hatten die Schule bereits mit schlechten Schulabschlüssen oder sogar ohne Abschluss verlassen. Diesen Jugendlichen fiel es nach Aussagen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sehr schwer, sich auf Verbindlichkeiten einzulassen. Ein Teil der männlichen Jugendlichen galt als gefährdet, in Kriminalität oder die Drogenszene abzurutschen.

Der Park des Stadtteils war einer ihrer „Treffpunkte“. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter entschieden sich deshalb dafür, ihre aufsuchende Arbeit verstärkt auf diesen Park zu konzentrieren, und entwickelten mit den Jugendlichen die Idee eigener Räumlichkeiten in Form eines Containers vor Ort, um vor allem in den Wintermonaten die Treffmöglichkeiten der Jugendlichen zu verbessern. Eine Baufirma spendete einen Bürocontainer – die Beschaffung war also relativ unkompliziert. Weitaus konfliktreicher war es, die Genehmigung der Stadtteilgremien zum Aufstellen des Containers am gewählten Ort zu be-

kommen. Es gab starke Interessengemeinschaften, die diese Gruppe von Jugendlichen und ihren geplanten Container gerne am Rand des Stadtteils gesehen hätten und nicht mehr im Park. Nach einem Jahr aber war das Ziel schließlich erreicht – nicht zuletzt mit Unterstützung der Kinderbeauftragten des Stadtteils, die sich für die Jugendlichen einsetzten.

Durch die kontinuierliche Anwesenheit der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter im Park während des Jahres hatten sich die Kontakte zu den Jugendlichen so weit gefestigt, dass trotz der langen Zeit des Wartens auf den Container die Jugendlichen noch nicht abgesprungen waren. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mussten hierfür allerdings viel Überzeugungsarbeit bei den Jugendlichen leisten, für die ein Jahr eine sehr lange Zeit ist. Zeitweise glaubten diese nicht mehr an die Bereitstellung ihres Containers: „Die halten uns doch nur hin. Die wollen uns doch sowieso nicht hier haben.“

Mit einem multikulturell zusammengesetzten Team wurde an festen Wochentagen ein niedrigschwelliges Treffangebot in und um den Container eingerichtet: Gemeinsames Kochen, Basketball, Fußball, Badminton, Kartenspiele waren die niedrigschwelligen Zugänge zu den Jugendlichen. Aus den gemeinsamen Spielen entwickelten sich zunehmend Beratungsgespräche, und nach Bedarf gaben die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter einzelnen Schülern auch Nachhilfe oder halfen bei Bewerbungsschreiben. Teilweise konnte der Kontakt zu einzelnen Jugendlichen so gefestigt werden, dass sie auch Angebote in der Freizeiteinrichtung des Trägers annahmen.

Ein Nebeneffekt der Containeraktion war die Intensivierung der Vernetzungsarbeit vor Ort. Um mehr Öffnungszeiten des Containers zu gewährleisten beziehungsweise die Angebote besser aufeinander abzustimmen, schlossen sich die Einrichtungen der Jugendhilfe zu einem Arbeitskreis zusammen. In diesem Kreis wurde auch die Situation der so genannten auffälligen Jugendlichen im Stadtteil vermehrt thematisiert. Die Folge war, dass gemeinsam nach weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Jugendliche oder Gruppen gesucht wurde.

Entscheidender Grund für die hohe Akzeptanz dieser Angebote war, dass sie an Orten angesiedelt waren, wo die Jugendlichen in der Regel ihre Freizeit verbrachten, und dass sie nicht schon von anderen Gruppen Jugendlicher besetzt waren. Es waren gewissermaßen ihre Räume und hatten schon von daher eine

hohe Attraktivität. Fragte man die Jugendlichen, wieso sie diese Projektangebote lieber nutzten als andere Freizeiteinrichtungen, war zu erfahren, dass sie sich hier eher zu Hause fühlten und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für sie wichtige Gesprächspartner bei der Lösung von Problemen waren, über die man mit den Eltern nicht reden konnte. Andere Treffangebote dagegen wurden nur sporadisch besucht. Ein Mädchen formulierte dies so: „Das Jugendzentrum, da geh'n wir mal hin, wenn es da Action gibt oder wenn hier zu ist. Aber hier, das ist wie 'ne Familie, da sind wir zu Hause. Da kann man auch mit allem kommen und alles bequatschen.“

Die Treffangebote müssen, um akzeptiert zu werden, auch in ihren zeitlichen Rahmenbedingungen den Freizeitbedürfnissen der Jugendlichen entsprechen. An zwei Standorten wurde von den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern betont, dass die Öffnungszeiten direkt im Anschluss an die Schule beginnen sollten, um Jugendlichen, für die es nicht attraktiv war, mittags nach Hause zu gehen, eine Aufenthaltsmöglichkeit zu bieten. Darüber hinaus bestand auch Bedarf für eine Öffnung am Wochenende. Ein befragter Experte aus der Jugendarbeit beschrieb die Situation einiger Jugendlicher folgendermaßen: „Oft ist es der Fall, dass niemand zu Hause ist, dass beide Eltern berufstätig sind. Oft ist es der Fall, dass dann der Vater Schicht arbeitet und man um Gottes willen nicht nach Hause kommt, weil man denen zu laut ist, und dann gibt es eh nur Fetzerien in der Familie. [...] Oder man geht nicht nach Hause, weil wenn man zu Hause ist, bekommt man nur Arbeiten aufgedrückt. Man kann sich sowieso zu Hause nicht mit Freunden oder Freundinnen treffen, weil keine eigenen Zimmer unbedingt vorhanden sind. Die Zimmer sind dann nur Schlafzimmer für die ganzen Kinder, für mehrere Geschwister in der Regel.“

An zwei Standorten, an denen die Modellprojekte an vorhandene Freizeiteinrichtungen angebunden waren, gelang aber auch die Integration in bestehende Angebote. Die zentrale Voraussetzung dafür, dass die Migrantinnen und Migranten ein bestehendes Treffangebot nutzten, war, dass die Jugendlichen die Mitarbeiterinnen bereits von der Straße her gut kannten und akzeptierten. Die höherschwelligen räumlichen Rahmenbedingungen stellten unter dieser Voraussetzung kein Hindernis mehr dar. Die dann veränderte Besucherstruktur dieser Angebote erforderte

Veränderungen in der offenen Arbeit, beispielsweise in Bezug auf die relevanten Gesprächs- und Diskussionsthemen, Formen der Auseinandersetzung und Sanktionierung bei Regelverstoß (zum Beispiel keine Hausverbote mehr). Allerdings waren diese Veränderungen teilweise auch Anlässe für Konflikte, wenn sie nicht von allen Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen befürwortet wurden.

Nutzung von Ruhetagen – eine Chance im ländlichen Raum

In den ländlichen Regionen erwies sich das Aufsuchen Jugendlicher an öffentlichen Treffpunkten als wenig effektiv, dafür spielten aber offene Treffangebote in der mobilen Jugendsozialarbeit eine zentrale Rolle. Diese ermöglichten eine Kontinuität im Kontakt zu den Jugendlichen. Gerade auf dem Land mussten aufgrund der ungünstigen Verkehrsanbindung Treffangebote dort eingerichtet werden, wo sich die Jugendlichen aufhielten. Angestrebt wurde daher die Schaffung mehrerer Treffangebote in verschiedenen Dörfern beziehungsweise Kleinstädten. Hierzu kooperierten die Projekte mit anderen Trägern, um bestehende Treffangebote für die Zielgruppe zu öffnen oder neue zu initiieren.

Ein besonders erfolgreicher Weg, junge Migrantinnen oder Migranten an bestehende Angebote heranzuführen, bestand darin, vorhandene Einrichtungen an Ruhetagen für die Betreuung Jugendlicher ausländischer Herkunft zur Verfügung zu stellen. Dieses Angebot wurde von der Zielgruppe gut genutzt, da der betreffende Modellprojektmitarbeiter den Jugendlichen bereits aus der aufsuchenden Arbeit bekannt war. Mit der Zeit nahmen diese Jugendlichen die Treffangebote auch an anderen Tagen in Anspruch, sodass nach und nach eine Integration in das bestehende Angebot stattfand.

Allerdings kam es auch bei solchen Kooperationsangeboten in dem einen oder anderen Fall zu Konflikten, da die Integration einer neuen Zielgruppe zum Teil Auswirkung auf die Außenwahrnehmung des Angebotes – „[...] die machen nur was für Ausländer“ – und eine Verdrängung bisheriger Zielgruppen zur Folge hatte.

Ohne vorgefertigte Konzepte – Gruppenangebote im Freizeitbereich

Für die Zielgruppen des Programms war es typisch, dass sie verbindlichere Freizeitangebote nicht oder nur gelegentlich nutzten. Um Gruppenangebote so gestalten zu können, dass sie von den Jugendlichen angenommen werden, ist es eine zentrale Voraussetzung, deren Bedürfnisse und Interessen genau zu kennen und auf Veränderungen schnell reagieren zu können. Ein Experte aus der Jugendhilfe beschrieb dies so:

„Die sind hier im Stadtteil zu Hause, aber [...] die sind heute hier, morgen dort, und übermorgen gibts Krach dort. Und es ist die Frage, ob ich ihnen was anbieten kann oder ob sie irgendwo die Möglichkeit haben, was zu machen, was sie befriedigt. Und da muss ich schauen, was ist das. Und da muss ich von Anfang an dabei sein und an ihnen dran sein. Und mitkriegen, was haben sie für Bedürfnisse. Und dann gleich reagieren. Es kann ja morgen sein, dass was ganz anderes als Streetball und sonst was angesagt ist. Dann muss ich mich aber umstellen können und dafür auch die Möglichkeiten bekommen.“

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellprogramms erprobten eine Vielzahl unterschiedlicher Gruppenangebote, die eine größere Verbindlichkeit von den Jugendlichen verlangten als offene Treffs oder aufsuchende Arbeit (siehe Einschub, S. 162–163). Das Ausmaß der erforderlichen Verbindlichkeit variierte je nach Art der Gruppenangebote. Es gab niedrigschwellige Angebote im Freizeitbereich mit geringer Verbindlichkeit, wie Sportgruppen an den Treffpunkten der Jugendlichen im Freien (an Spiel- und Bolzplätzen oder in Parks), die schon sehr früh im Programmverlauf von den Jugendlichen gut angenommen wurden. Es gab aber auch Angebote, die eine beständige Mitarbeit und Zuverlässigkeit erforderten, wie Videoprojekte, Workshops und Gesprächsgruppen für Jungen und Mädchen. An diesen nahmen viele Jugendliche erst nach einer längeren Phase des Kontaktes mit den jeweiligen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern teil. Und solche Angebote wurden überwiegend auch erst in der zweiten Hälfte der Programmlaufzeit entwickelt.

Wie waren nun die Gruppenangebote gestaltet, die von als schwer erreichbar geltenden Migrant*innen angenommen wurden, obwohl sie vor Beginn des Modellprogramms andere

Angebote unterschiedlicher Freizeiteinrichtungen nicht, nicht mehr (Hausverbote) oder nur sporadisch genutzt hatten?

In unserem Programm begünstigten folgende Faktoren das Annehmen von Gruppenangeboten durch die Zielgruppe:

- *Angebote mit den Jugendlichen entwickeln*: Die größte Akzeptanz durch die Jugendlichen erhielten Gruppenangebote, die in engem Kontakt mit ihnen konzipiert wurden. Jugendliche in bereits bestehende Angebote zu integrieren gelang dagegen nur teilweise. Und Gruppenangebote, die nach einer lediglich kurzen Befragung der Jugendlichen oder nur aufgrund von Gesprächen mit anderen Fachkräften entwickelt wurden, nutzten eher Jugendliche, die auch andere, höherschwellige Angebote annahmen. Die eigentliche Zielgruppe wurde von so entwickelten Angeboten verfehlt. Das galt beispielsweise für Freizeit- und Förderangebote an Hauptschulen im ländlichen Raum, wo nicht die Strategie mehrfacher Zugänge griff.
- *Eigene Räume*: Räumlichkeiten, die die Jugendlichen als ihre empfanden, da sie für sie und mit ihnen gestaltet wurden, erwiesen sich von Vorteil für die Durchführung von Gruppenangeboten. Viele Konflikte, die in anderen Einrichtungen die Arbeit erschwerten, wie Zerstörung der Einrichtung oder Klauen von Einrichtungsgegenständen und Material, fielen in diesen Fällen entweder ganz weg oder waren nur in sehr reduzierter Form vorhanden. Dies wurde nach Einschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch dadurch gefördert, dass im Rahmen dieser Gruppenangebote mit Konflikten anders umgegangen wurde.
- *Konflikte anders lösen*: Hausverbote, wie sie die Zielgruppe des Programms in anderen Einrichtungen durchaus erfahren hatte, wurden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Modellprogramms vermieden. Zum einen gab es weniger Konfliktsituationen, als sie in anderen Einrichtungen durch dieselben Jugendlichen provoziert wurden. Zum anderen suchten die Sozialpädagoginnen und -pädagogen bei auftretenden Konflikten nach Lösungen, die die Jugendlichen weiterhin in die Einrichtung integrierten. In den wenigen Fällen von Entwendung (Getränke) oder Beschädigung (Bemalen

der Wände) gaben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Jugendlichen Gelegenheit, anonym den finanziellen Schaden zu begleichen beziehungsweise die beschädigten Räume selbst zu renovieren und damit den Schaden wieder auszugleichen. Konflikthanlässe, wie die Zerstörung von Projekträumen oder Einrichtungsgegenständen, traten nach Aussagen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter seltener auf, da die Jugendlichen stolz auf ihre Räumlichkeiten waren und Respekt vor den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die sich für sie engagiert hatten, zeigten. Büroeinrichtungen und Computer der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren in der Mehrzahl der Projekte den Jugendlichen zugänglich, wurden aber innerhalb der Programmlaufzeit nie entwendet oder beschädigt. Nach Einschätzung von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern war hier vermutlich auch die gemeinsame Nationalität von Jugendlichen und Fachkräften von Vorteil. Die Beurteilung der Betreuungsperson im Sinne von „der ist einer von uns“ oder auch die Sorge um den eigenen Ruf innerhalb der ethnischen „community“ wirkten sich hier möglicherweise positiv aus.

- *Angebote flexibel verändern:* Die Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter berichteten häufig von der Notwendigkeit, kurze Zeit erfolgreiche Angebote an Veränderungen in der Cliquenzusammensetzung, an den „Generationswechsel“ innerhalb einer Gruppe oder an den sich verändernden schulischen oder beruflichen Status anzupassen und zu korrigieren. Ein Projektmitarbeiter beschrieb eine solche Veränderung: „Es kamen plötzlich immer mehr Jüngere in den Park. Anfangs hatten wir vor allem mit älteren Jugendlichen zu tun, die die Schule abgebrochen oder ohne Abschluss verlassen hatten, rumhingen, sich teilweise mit Deals oder Ähnlichem schnell Kohle verdienen wollten. Unsere Aufgabe war es, das Schlimmste zu verhindern oder sie auch mal zur Polizei zu begleiten und ihnen ein Mindestmaß an Regeln nahe zu bringen. Und dann kamen vermehrt Siebtklässler, die nachmittags nicht so recht wussten, was sie machen sollten. Das wurde dann eine ganz andere Arbeit, so mehr präventiv. Wir haben mit ihnen Badminton gespielt, sie haben uns über Probleme in der Schule oder mit der Praktikumsuche erzählt, und wir haben mit ihnen mehr im Vorfeld gearbeitet, sie unterstützt, damit sie später ihren Schulabschluss schaf-

fen.“ Flexibel verändert werden mussten beispielsweise auch Sportangebote. Während Fußball nahezu ein Dauerbrenner war, gab es für Volleyball oder Streetball mal ein größeres, mal ein geringeres Interesse.

- *Mit den Jugendlichen die Voraussetzungen für Gruppenangebote erarbeiten:* Um Jugendliche für diese höherschwellige Form von Angeboten zu gewinnen, war ein relativ langer zeitlicher Vorlauf notwendig, in dem eine Vertrauensbasis geschaffen wurde, und die Bereitschaft der Jugendlichen wuchs, sich auf Regeln und Verbindlichkeiten einzulassen. Deshalb nahm die Zahl der Gruppenangebote im Laufe des Programms deutlich zu. Über die intensive Arbeit mit den Jugendlichen in der Phase des Kontaktaufbaues und der Kontaktstabilisierung verbesserten sich auch deren soziale Kompetenzen und Basisqualifikationen – eine Voraussetzung für die Teilnahme an höherschwelligen Angeboten, wie beispielsweise Hausaufgabenhilfe. Sehr lange, intensive Vorarbeit erforderte auch die Umsetzung der Idee, einzelne Jugendliche, zu denen zunächst nur über aufsuchende Arbeit Kontakt bestand, an einer Bildungsurlaubsmaßnahme teilnehmen zu lassen. Es handelte sich in diesem Fall um eine Gruppenfahrt mit jungen Erwachsenen ins Ausland. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen erhofften sich davon Lernprozesse auf Seiten der Jugendlichen. Mit der Teilnahme an dem Bildungsurlaub standen diese vor der Aufgabe, sich in eine Gruppe zu integrieren, die nicht ihre eigene Clique war, Regeln, Vereinbarungen und Termine einzuhalten und sich in einer fremden Umgebung zurechtzufinden. Im weitesten Sinne sind dies Voraussetzungen, die für eine spätere berufliche Integration von Nutzen sein würden. Eine Sozialpädagogin beschrieb im Nachhinein ihre Bedenken, ob die Jugendlichen trotz gemeinsamer Vorbereitung (Einhalten von Terminen und Gruppenbeschlüssen, die eigene Rolle in der Gruppe hinterfragen, Veränderungen aushalten können und anderes) an den Maßnahmen teilnehmen würden: „Wir dachten zwischendurch, sie packen es nicht – oder wir schaffen es nicht –, die haben viel zu viel Schiss, sich ohne ihre bekannten Strukturen zu bewegen, vor allem ohne ihre Clique, in der sie ihre feste Rolle haben. Und bis zuletzt waren wir uns nicht sicher, ob sie zum Abfahrtstermin erscheinen oder nicht. Aber sie kamen.“

- *Verständnis der „ausländischen“ Jugendkultur:* Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die selbst einen Migrationshintergrund vorweisen konnten und dieselbe Sprache wie die Jugendlichen sprachen, hatten einen Vertrauensvorsprung vor deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Durch die gemeinsame Sprache taten sie sich leichter, auf muttersprachliche Nebenbemerkungen zu reagieren, Texte beliebter türkischer Musikgruppen zu verstehen und deren Inhalte beispielsweise zu problematisieren. Sie hatten damit auch einen besseren Zugang zur Gefühlswelt der Jugendlichen.
- *Niedrigschwelligkeit der Angebote:* Auch bei Gruppenangeboten war die Niedrigschwelligkeit der Angebote förderlich für die Akzeptanz von Seiten der Jugendlichen. So stellte sich heraus, dass zu einem Sportangebot, das auf Wunsch der Jugendlichen entwickelt wurde, sehr viel weniger kamen, wenn es an eine Turnhalle gebunden war, als wenn die regelmäßigen Zusammenkünfte auf der Wiese eines öffentlich zugänglichen Spielplatzes stattfanden. Das Kennzeichen von Niedrigschwelligkeit bestand auch darin, die Gruppen nicht zu schließen, sondern für Freunde und Freundinnen offen zu halten.

Einschub

Gesprächsgruppen – ein Beispiel für gelungene Gruppenarbeit

An einem Standort fanden an regelmäßigen Terminen drei Gesprächsgruppen statt. Diese wurden von den Sozialpädagoginnen und -pädagogen jedoch nicht als solche bezeichnet und waren nicht als geschlossene Gruppe konzipiert – beides war der Akzeptanz durch die Jugendlichen förderlich. Es handelte sich um eine Mädchengruppe, eine Jungengruppe und eine geschlechtsgemischte Gruppe. Die Gruppen wurden von einem festen Kern von Jugendlichen kontinuierlich genutzt. An den Mädchen- beziehungsweise Jungentagen war das Haus jeweils für das andere Geschlecht geschlossen. Es nahmen im Durchschnitt zirka fünfzehn Jugendliche an einem Treffen teil, an einzelnen Terminen kamen bis zu dreißig. Jedes Mal stand ein konkretes Thema im Mittelpunkt: Gewalt im Alltag, Drogen, männliches und weibliches Rollenverständnis, Religion, politische Einstellungen und anderes mehr. Voraussetzung für das Gelingen dieser thematischen Auseinandersetzungen und der oft heftigen Diskussionen war die gute

Vertrauensbasis zwischen den Jugendlichen und der Mitarbeiterin und dem Mitarbeiter, die selbst Migrationserfahrungen hatten. Beide griffen regelmäßig Themen oder Einstellungen der Jugendlichen auf, die sie aus deren Bemerkungen oder Sticheleien herausgehört hatten, und stellten sie zur Diskussion. Durch diese Gespräche wurden die Jugendlichen zum Hinterfragen ihrer Einstellungen angeregt. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen erfuhren gleichzeitig viel über die Sichtweisen und Problemlagen der Jugendlichen und konnten entsprechende Unterstützungsangebote entwickeln. Die räumlichen Nachteile dieses Projektes – Büro und Aufenthaltsraum waren nicht getrennt, es herrschten beengte Verhältnisse, es war kein Platz für die sonst üblichen Attraktionen in offenen Treffangeboten – erwiesen sich für den Erfolg dieser Gesprächsgruppen sogar als günstig. Da keine der beliebten Gerätschaften, wie Kicker oder Billard, zur Verfügung standen, nutzten die Jugendlichen den Raum wie ihr Wohnzimmer: Sie saßen auf dem Sofa und unterhielten sich oder machten zusammen Spiele. Die Nutzung der Kochgelegenheit im Büro führte zu heftigen und produktiven Diskussionen über das Mann-Frau-Bild der Jugendlichen, ermöglichte aber auch entspannte gemeinsame Essenssituationen.

Ohne feste Mädchentage geht es nicht!

Insbesondere in der Mädchenarbeit wurde von den Mitarbeiterinnen immer wieder betont, dass die aufsuchende Arbeit um kontinuierliche Frauen- beziehungsweise Mädchengruppen ergänzt werden musste, damit die gewonnenen Kontakte aufrechterhalten werden konnten. Aber auch von den Mädchen wurde deutlicher als von Jungen der Wunsch formuliert, Räume und Zeiten für eine geschützte Freizeitgestaltung zur Verfügung zu haben.

Da offene Freizeitangebote für beide Geschlechter insgesamt relativ wenig von Mädchen nichtdeutscher Herkunft genutzt wurden, boten die Projekte reine Mädchengruppen an, so genannte Mädchen- oder Frauentage. Diese Angebote beschränkten sich immer auf einen Nachmittag in der Woche. Regelmäßigkeit des Angebotes war hier von zentraler Bedeutung. Nach Erfahrung der Projektmitarbeiterinnen kamen die Mädchen sonst sehr bald nicht mehr in die Treffräume und mussten erneut aufgesucht werden. Insbesondere in den Sommermonaten, wenn Aktivitäten auch außerhalb des Treffs stattfanden, mussten

die Projektmitarbeiterinnen darauf achten, regelmäßige Treffen im Mädchenraum zu organisieren, da nicht alle Mädchen an externen Unternehmungen teilnehmen durften.

Die Möglichkeiten der Mädchen, speziell auf sie ausgerichtete Angebote zu nutzen, hingen nicht zuletzt von den räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen ab. So musste in der Regel gewährleistet sein, dass sich in der Zeit einer Mädchengruppe keine Jungen in der Einrichtung befanden, damit die Eltern den Mädchen den Besuch des Freizeittreffs erlaubten. Die Gruppenarbeit sollte darüber hinaus am frühen Nachmittag stattfinden, damit die Mädchen auch in den Wintermonaten noch nach Hause kamen, bevor es dunkel wurde. Neben diesen Rahmenbedingungen war aber auch das Vertrauen der Eltern in die Sozialpädagoginnen eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Mädchen an den Gruppenangeboten teilnehmen durften. Elternarbeit spielte daher in der Mädchenarbeit eine wesentlich wichtigere Rolle als sonst im Programm.

Die Inhalte der Gruppenangebote entschieden über die Hauptzielgruppe der Mädchenarbeit. Die traditionell erzogenen Mädchen waren durch Angebote erreichbar, die den Rollenvorstellungen der Familie entsprachen, wie Nähkurse oder Seidenmalereikurse. Mädchen, deren Eltern mehr Freiräume zugestanden, waren beispielsweise interessiert an Tanz- und Theaterworkshops (siehe Einschub, S. 165–166), Schminkkursen und gemeinsamen Ausflügen. Solche Ausschließungsprozesse gibt es natürlich immer in Jugendtreffs. In der Mädchenarbeit war diese „Vereinbarkeitsproblematik“ jedoch noch etwas anders gelagert. Jungen ausländischer Herkunft hatten in der Regel mehr Wahlmöglichkeiten für die Freizeitgestaltung insgesamt, und sie hatten innerhalb des Treffangebotes, sofern es mehrere Öffnungstage in der Woche gab, Alternativen. Das galt für die Mädchenarbeit nicht. Der Kontakt zu Mädchen, die nicht am Mädchentag kamen, konnte dann nur über aufsuchende Arbeit aufrechterhalten werden.

Einschub

Workshops und Videoprojekte – Bearbeitung schwieriger Themen durch Kreativität

Gute Erfahrungen wurden in dem Modellprogramm auch mit Workshops für Mädchen beziehungsweise junge Frauen gemacht. Es waren Workshops zu Selbstverteidigung, Gesundheitsfragen, Aufklärung, Verhütung, Tanzen und Theater. Sie fanden entweder an Wochenenden oder in den Schulferien statt und richteten sich jeweils an eine feste Gruppe von Mädchen, zu denen bereits ein guter Kontakt durch die aufsuchende und offene Arbeit aufgebaut worden war. Die Themen waren den Mitarbeiterinnen im Verlauf ihrer gemeinsamen Arbeit deutlich geworden und setzten an Fragen, Interessen und an dem Unterstützungsbedarf der Mädchen an. Der Tanz- und Theaterworkshop etwa bot Mädchen beziehungsweise jungen Frauen, denen es schwer fiel, sich in der Gruppe verbal zu äußern, Gelegenheit, ihre Sicht und auch ihre Probleme spielerisch und szenisch darzustellen. Für die Mitarbeiterin wiederum bot sich hierüber ein Fundus an Anknüpfungspunkten für ihre weitere Projektarbeit. Denn die Mädchen verdeutlichten im Tanz- und Theaterworkshop ihre Sichtweisen auf Alltagssituationen und ihre Probleme als junge Frauen so unverblümt, wie es die Sozialpädagogin, die den Workshop durchführte, nicht erwartet hatte. Für die Erlaubnis, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen, war in vielen Fällen ein enger Kontakt zu den Eltern notwendig – wie so häufig in der Arbeit mit Mädchen nichtdeutscher Herkunft. Zum Gelingen der Veranstaltungen trug bei, dass entsprechend der Themen programmexterne Fachkräfte für die Durchführung der Workshops engagiert werden konnten und eine Stammgruppe von Mädchen gemeinsam mit der Projektmitarbeiterin als Bezugsperson teilnahm.

In ähnlicher Weise wie der Tanz- und Theaterworkshop ermöglichten es auch Videoprojekte, schwierige oder tabuisierte Themen anzusprechen. Allerdings berichtete die Projektmitarbeiterin an einem Standort, dass es gerade mit den von ihr betreuten kurdischen und türkischen Mädchen nicht ganz leicht war, ein solches Vorhaben umzusetzen. Zunächst einmal war ein gemeinsames Videoprojekt von Mädchen und Jungen geplant. Die Jungen weigerten sich aber, mit Mädchen aus ihrem Kulturkreis einen Film zu drehen, da es unschicklich wäre, wenn man sie auf Bildern sehen könnte. Daher drehten die Sozialpädagoginnen und -pädagogen einen Videofilm mit den Jungen und Mädchen, die nicht Türkinnen oder Kurdinnen waren, und einen zweiten mit den „ausgeschlossenen“ Mädchen. Die Videogruppe der Mädchen

erforderte als ersten Schritt die Einholung der Erlaubnis durch die Eltern. Voraussetzung dafür, dass die Mädchen gemeinsam einen Film drehen konnten, war die Zusicherung, dass dieser nur unter Ausschluss der männlichen Öffentlichkeit gezeigt würde. Damit blieb den Mädchen zwar die Außenwirkung, die die Jungen über öffentliche Filmveranstaltungen im Jugendtreff und im Regionalfernsehen gezeigte Ausschnitte erzielten, verwehrt. Das Videoprojekt wurde aber – so die Mitarbeiterin – für die Mädchen dennoch ein Erfolg: Die Mädchen drehten einen Liebesfilm und übernahmen darin auch die männlichen Rollen. Durch die Filmarbeit wurden zuvor tabuisierte Themen, wie Liebe, Partnerschaft und Sexualität, angesprochen und konnten bei Gesprächen in der Gruppe weiterbearbeitet werden.

Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe – zu hochschwierig?

Das Modellprogramm wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass junge Migrantinnen und Migranten nach wie vor nicht die gleichen Chancen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt haben wie deutsche Jugendliche, sie aber auch durch die Maßnahmen der Jugendsozialarbeit nicht im notwendigen Maße erreicht werden. Daher legten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter einen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Unterstützung der beruflichen Integration der Jugendlichen.

Nun impliziert zwar der Ansatz mobiler Jugendsozialarbeit auch die Entwicklung niedrigschwelliger Treffangebote und weiterführender Gruppenangebote im eigenen Projekt, aber zumindest für Angebote der Jugendberufshilfe legt der Kerngedanke des Modellprogramms eine Drehscheibenfunktion nahe, das heißt eine Weitervermittlung der Jugendlichen an bestehende Beratungs- und Förderangebote sowie in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Nach Abschluss des Modellprogramms konnte aber für alle Projekte festgestellt werden, dass sich eine Drehscheibenfunktion für einen großen Teil der Jugendlichen nicht so einfach umsetzen ließ.

Eine Weitervermittlung scheiterte teilweise daran, dass solche schwierigen Jugendlichen, deren Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss als gering einzuschätzen waren, nicht in Förderkurse oder vergleichbare Maßnahmen aufgenommen wurden. Bei Mädchen waren Weitervermittlungen in Kurse

und Maßnahmen vor allem dann schwierig, wenn diese zu weit vom Wohnort der Eltern entfernt stattfanden. Weitervermittlungen scheiterten aber auch daran, dass bestehende Angebote zu hochschwierig beziehungsweise zu voraussetzungsreich waren – beispielsweise hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen oder der notwendigen Basisqualifikationen der Jugendlichen.

Insbesondere aber zeigte sich, dass in Fällen, in denen die Integration in Angebote der Jugendberufshilfe oder in Ausbildung zunächst erfolgreich verlief, die Jugendlichen den eingeschlagenen Weg oft über kurz oder lang wieder abbrachen.

Welche Strategien entwickelten die Projekte, um solchen Schwierigkeiten beziehungsweise Herausforderungen zu entgehen?

Um Jugendliche in vorhandene berufsbezogene Angebote zu vermitteln und Abbrüche zu vermeiden, erwiesen sich in der Einzelfallhilfe vor allem zwei Aspekte als wichtig:

- Zum einen unterstützten die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter die Jugendlichen auch während des Besuches berufsvorbereitender Maßnahmen, einer betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildung oder auch begleitend zur Erwerbsarbeit. Da die Jugendlichen dann weniger regelmäßig und zum Teil auch gar nicht mehr die Freizeittreffpunkte oder auch die offenen Treffs besuchten, mussten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Kontakte aktiv (über Telefonate oder Verabredungen) aufrechterhalten. Es zeigte sich, dass eine weitere Betreuung nicht so sehr in der Anfangszeit als vielmehr nach einigen Wochen oder Monaten notwendig war, um Abbruch und seine negativen Folgen zu vermeiden.
- Zum anderen erwiesen sich enge Kooperationen mit der Jugendberufshilfe als förderlich. So verbesserte die Befürwortung der Aufnahme einer oder eines bestimmten Jugendlichen in ein berufsbezogenes Angebot durch den Träger der Maßnahme die Chance auf eine Teilnahme (das galt auch für Angebote, deren Besetzung durch das Arbeitsamt gesteuert wurde). Zudem erhöhte sich durch eine Kooperation zwischen den Projekten und den Angeboten der Jugendberufshilfe aufgrund des Vertrauens, das die Jugendlichen „ihren“ Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern entgebrachten, auch

die Bereitschaft der Jugendlichen, entsprechende Maßnahmen zu nutzen. Bei sich abzeichnenden Schwierigkeiten und Konflikten konnte außerdem durch Absprachen zwischen Maßnahmeleitung und Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern frühzeitig zusätzliche Unterstützung angeboten werden.

Diese Bemühungen auf Seiten der Modellprojekte erwiesen sich aber nicht als ausreichend, vor allem dann, wenn die vorhandenen Angebote zu hochschwellig waren und die teilweise nicht unerheblichen sprachlichen Defizite ausländischer Jugendlicher nicht berücksichtigten. Daher entwickelten die Projekte eigene berufsbezogene Angebote, die von den Jugendlichen sehr gut angenommen wurden. Dafür gab es unterschiedliche Gründe: Es zeigte sich, dass bei schul- und berufsbezogenen Angeboten teilweise eine höhere zeitliche und räumliche Flexibilität gegeben sein musste, als dies üblicherweise der Fall ist. Beispielsweise wurde die flexible bedarfsbezogene Nachhilfe für einzelne Schülerinnen und Schüler in den Räumen des zum Projekt gehörenden Treffs sehr gut wahrgenommen. Dagegen war eine Vermittlung in die feste Hausaufgabenhilfe ein paar Straßen weiter nicht möglich, weil eine regelmäßige Teilnahme erforderlich gewesen wäre und die Jugendlichen die dortigen Maßnahmebetreuer wie auch die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht oder kaum kannten. Die projekteigenen Angebote mussten aber aus Kapazitätsgründen auf Jugendliche beschränkt bleiben, die kurz vor einem „[...] Rausschmiss aus der Schule oder einem Bußgeldverfahren standen“ (Projektmitarbeiterin). An einem anderen Standort wurde eine Nachhilfegruppe, die sogar von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Modellprojektes mit betreut wurde, aus Gründen zu hoher Verbindlichkeit von der Zielgruppe des Projekts ebenfalls nicht angenommen. So wurde dort ein „flexibles Nachhilfeangebot“ in der Form entwickelt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler für einen bestimmten Zeitraum in einzelnen Fächern in die feste Gruppe aufgenommen wurden. Mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Nachhilfegruppe wurde vorbesprochen, wieso eine derart unübliche Öffnung des Angebotes notwendig war. Die Migrant*innen bekamen dadurch die Chance, beispielsweise einen gefährdeten Schulabschluss doch noch zu schaffen.

Überhaupt wurden die Angebote von den Zielgruppen des Programms besser genutzt, wenn sie stärker individuell an die

konkreten Erfordernisse der Jugendlichen angepasst wurden und von ihnen wenig Transferleistungen verlangten. Zum Beispiel wurden bei einem Berufsorientierungsprojekt Betriebe, die auch anschließend die Praktikumsplätze zur Verfügung stellten, zu Gesprächen mit den Jugendlichen eingeladen (siehe Einschub, S. 169–170).

Einschub

Konkret und wirkungsvoll: Ein Kooperationsprojekt mit Betrieben

Das „Berufsfindungsprojekt“ war das einzige Kooperationsprojekt mit Betrieben im gesamten Programm. Es entstand in Zusammenarbeit mit einem Projektmitarbeiter, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gemeindeverwaltung, anderen Organisationen der Jugendarbeit sowie dem Rotaryclub:

Der Mitarbeiter des Modellprojektes wandte sich an den Bürgermeister einer Gemeinde, um zu besprechen, welche Möglichkeiten für die berufliche Förderung von Jugendlichen ausländischer Herkunft es aus dessen Sicht gebe und ob man gemeinsam neue Initiativen entwickeln könne. Der Bürgermeister war zu dieser Zeit auch Vorsitzender des örtlichen Rotaryclubs. Er schlug dem Rotaryclub vor, sich in diesem Zusammenhang zu engagieren. Förderlich für die Kooperation mit Betrieben waren die Klubmitgliedschaft der Betriebsinhaber und die soziale Orientierung des Rotaryclubs im Rahmen des Gemeinwesens. Zudem hatte die Gemeindeverwaltung, deren Integrationsbemühungen bisher vor allem auf Aussiedler ausgerichtet war, Interesse an dem öffentlichkeitswirksamen positiven Signal eines Angebotes, das Jugendlichen aller Nationalitäten zugänglich sein sollte. In diesem Projekt konnten durch eine engagierte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Betrieben Berufswahlprozesse der Jugendlichen unterstützt und ein Bewerbungstraining durchgeführt werden. Darüber hinaus boten die Betriebe den teilnehmenden Jugendlichen Praktikumsplätze mit einer zeitlichen Dauer von einigen Monaten bis zu einem Jahr an. Einige der Jugendlichen wurden anschließend sogar in den Betrieben eingestellt. Für die Jugendlichen war interessant, sich durch dieses Training bei den Betrieben genau über ein Berufsbild informieren und ein Praktikum absolvieren zu können. Die Themen der Informations- und Trainingsangebote waren auf die zuvor im Gespräch geklärten Interessen der Jugendlichen zugeschnitten. Nach Einschätzung des Projektmitarbeiters war der für die Jugendlichen erkennbare praktische Bezug eine wesentliche Voraussetzung für ihre Motivation

und Teilnahmebereitschaft. Außerdem war es für die Jugendlichen auch dadurch leichter, an diesem hochschwelligem Angebot teilzunehmen, dass der Projektmitarbeiter selbst sowie die Leiterin der Nachhilfegruppe des Projektes als Bezugspersonen an diesem Berufsfindungsprojekt mitwirkten (vergleiche auch Menzer 1998, S. 71 ff.).

An einem anderen Standort wurde ein individuelles Bewerbungstraining für einzelne Jugendliche im Hinblick auf jeweils ein ganz konkretes Berufsfeld durchgeführt (siehe Einschub, S. 170–171).

Schließlich wurde im Bereich Schulsozialarbeit auch eine „sozialpädagogische Hausaufgabenhilfe“ angeboten, die sich im Laufe der Projektzeit von einer traditionellen Hausaufgabenhilfe zu einer Gruppe entwickelte, in der Sprachförderung, gegenseitiges Kennenlernen und Integration in eine Gruppe Gleichaltriger im Vordergrund stand. Damit reagierten die Sozialpädagoginnen und -pädagogen auf einen stark gewachsenen Anteil so genannter Seiteneinsteiger, also Jugendlicher, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und noch wenig Deutschkenntnisse haben. Um auch sie schulisch zu unterstützen, wurde das Angebot „Hausaufgabenhilfe“ stark auf die Bedürfnisse dieser Jugendlichen zugeschnitten.

Für all diese verbindlicheren Förderangebote galt, dass eine erfolgreiche Annahme durch die Jugendlichen nicht zuletzt davon abhing, dass die Sozialarbeiterinnen und -arbeiter des Modellprogramms selbst diese Maßnahmen mit betreuten oder zumindest als Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung standen.

Einschub

Individuelles Bewerbungstraining – aufwändig, aber erfolgreich

An einem Standort entwickelten die Sozialpädagoginnen und -pädagogen in enger Kooperation mit einem Schulsozialarbeitsprojekt des eigenen Trägers ein individuelles Bewerbungstraining für die Jugendlichen, die durch Aufsuchen erreicht worden waren. Der Hintergrund dafür war, dass das bestehende Bewerbungstraining von den Jugendlichen nicht richtig genutzt wurde. Für die Schülerinnen und Schüler war dieses Angebot eine Pflichtveranstaltung der Schule. Die dadurch

bedingten hohen Teilnehmerzahlen ließen nur wenig Spielraum, auf die jeweils unterschiedlichen und komplexen Problemlagen der Migrant*innen Jugendlichen sowie auf deren mangelnde sprachliche Kompetenzen ausreichend einzugehen. Darüber hinaus fehlte den Jugendlichen oftmals die Einsicht in die Notwendigkeit beziehungsweise den Nutzen eines solchen Trainings und von daher auch die Bereitschaft, sich ernsthaft darauf einzulassen. Nach Aussagen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter wurde dieses Training, wenn es in den Räumen des Projektes stattfand und auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt wurde, gut angenommen – die größte Hürde für die Jugendlichen war es wohl, den vereinbarten Termin für ein solches Training auch einzuhalten.

Das flexible Bewerbungstraining hatte zusätzlich noch den Vorteil, dass es auch Jugendlichen angeboten werden konnte, die die Schule bereits verlassen hatten.

Die Erfahrungen zeigen insgesamt, dass offensichtlich an der Schnittstelle zwischen mobiler Jugendsozialarbeit und dem Übergangssystem Schule–Beruf Handlungsbedarf besteht, um schwer erreichbaren ausländischen Jugendlichen die Annahme und erfolgreiche Nutzung höherschwelliger Angebote zur beruflichen Orientierung, Vorbereitung und Qualifizierung zu ermöglichen. Hierzu bedarf es nicht zuletzt engerer Kooperationen zwischen mobiler Jugendsozialarbeit, Jugendberufshilfe, Schulen, Arbeitsämtern und Betrieben. Allerdings erwiesen sich solche Kooperationen in diesem Programm insgesamt als schwierig. In der Einzelfallhilfe gab es jedoch viele positive Ansätze und Erfahrungen. Verbindlichere und dauerhafte Kooperationsformen gelangen dagegen nur mit Schulen (siehe Einschub, S. 171–172), trägerintern mit der Jugendberufshilfe, etwa beim individuellen Bewerbungstraining und der flexiblen Nachhilfe, und nur in einem Fall mit Betrieben, gar nicht dagegen mit Kammern, Verbänden und dem Arbeitsamt.

Einschub

Rappen für die Schule – ein Rapkurs als Wahlpflichtfach

„Man muss denen was zutrauen. Sie müssen sich selbst etwas zutrauen, man muss denen zeigen, dass sie sich was zutrauen“, meinte einer der von uns befragten Experten über die Zielgruppe des Modell-

programms. Mit diesem Ansatz arbeitete RAP – ein Kooperationsprojekt zwischen einem der Modellprojekte und einer Hauptschule. Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und Lehrkräfte entwickelten hier die Idee, ein Angebot zu gestalten, das etwas mehr Verpflichtung und Kontinuität von den Jugendlichen erfordert als der Besuch des Beratungscafés an der Schule. Es entstand das Wahlpflichtfach „Rapkurs“ als ein Angebot für die Jugendlichen, die schwer für herkömmliche Wahlfächer der Schule motiviert werden konnten. Es setzte an den Interessen der Jugendlichen an, stärkte sie in ihrem Selbstbewusstsein und bot ihnen die Möglichkeit, Gefühlen und Erlebnissen Ausdruck zu verleihen und gleichzeitig eine schulische Verpflichtung zu erfüllen.

Der Rapkurs fand in den Diskoräumen des Modellprojektes statt. Für die fachliche Anleitung wurde ein jugendlicher Rapper gewonnen. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie die Lehrerin begleiteten die Veranstaltungen eher im Hintergrund (vergleiche Möllmann und Krüger 1998, S. 34 ff.). Für den Kurs schrieben die Jugendlichen Liedtexte und wurden dadurch sicherer im Schreiben – in türkischer, deutscher, englischer und italienischer Sprache. Die Texte waren zum Teil Anlass für intensive Gespräche zwischen Schülerinnen, Schülern und Fachkräften des Projektes. Lehrkräfte äußerten sich erstaunt über die ihnen bis dahin nicht bekannten Seiten, die sie an einzelnen Schülerinnen und Schülern während des Kurses entdeckten: den Mut, ihre Texte vor der ganzen Gruppe zu präsentieren, ihre hohe Motivation und ihr Engagement, so lange an der Darbietung zu arbeiten, bis sie mit ihr zufrieden waren, sowie die Bereitschaft, lange Texte auswendig zu lernen. Eine positive Nebenwirkung dieses Angebotes war, dass die Schülerinnen und Schüler darüber die Räumlichkeiten des Modellprojektes und seine weiteren Angebote kennen lernten. Teilweise nutzten sie in der Folge auch Beratungs- oder Gruppenangebote des Projektes.

Bikulturelle Teams – eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit Migrantinnen und Migranten?

In diesem Modellprogramm sollte auch der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss der Einsatz bikultureller Teams auf die Arbeit mit jungen Migrantinnen und Migranten hat und ob dies eine wichtige Voraussetzung dafür ist, junge Migrantinnen und Migranten zu erreichen. In den Großstädten gelang es, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausländischer Herkunft zu ge-

winnen. In den ländlichen Regionen und der Mittelstadt fanden sich keine entsprechenden Bewerberinnen oder Bewerber. Dort wurde versucht, dieses Defizit durch die Anstellung von Honorarkräften mit nichtdeutschem kulturellem Hintergrund auszugleichen.

Insgesamt wurde in den Projekten die Erfahrung gemacht, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit nichtdeutschem Hintergrund andere Zugangsmöglichkeiten zu den Jugendlichen (zum Teil auch zu ihren Eltern) hatten. Worin dieser andere Zugang lag, den alle Projekte bestätigten, lässt sich schwer allgemein fassen, da die jeweiligen Mitarbeiterkonstellationen an den beteiligten Standorten sehr unterschiedlich waren und nur in einem Fall während der gesamten Programmlaufzeit tatsächlich ein festes bikulturelles Team hauptamtlich Beschäftigter angestellt war. Dennoch kann festgestellt werden, dass bestimmte Erfahrungen von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aller Projekte geteilt wurden.

Unabhängig von dem konkreten Herkunftsland spielte allein der gemeinsame Migrationshintergrund von Jugendlichen und Fachkräften eine wichtige Rolle. Bereits die Tatsache, dass die Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter nichtdeutscher Herkunft eigene Migrationserfahrungen hatten, schuf offensichtlich ein gewisses Vertrauen darauf, dass deren Einschätzungen und Ratschläge aus den besonderen Erfahrungen resultieren, die mit dem Leben in einem anderen Land verbunden sind. Beispielsweise konnten solche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Jugendlichen oftmals leichter vermitteln, dass biografisches Scheitern nicht allein fremdverursacht und eine Fixierung auf Fremdverursachung oft wenig hilfreich ist, um Probleme konstruktiv anzugehen. So beschrieb ein Mitarbeiter, dass Jugendliche, mit denen er arbeitete, teils dazu neigten, Missgeschicke oder Scheitern vorschnell ethnischer Diskriminierung zuzuschreiben. Nach seiner Einschätzung war das zum Teil gerechtfertigt, meist hatten die Jugendlichen aber selbst einen Teil der Verantwortung dafür zu tragen. Dies einzusehen war nach Einschätzung des Mitarbeiters eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen ihren eigenen Lebensweg zielstrebig und engagierter umsetzen konnten. Entsprechende Argumente wurden offensichtlich von den Jugendlichen leichter akzeptiert, wenn sie von ihm, der selbst ein Ausländer ist, kamen, da sie

nicht mit dem Verweis auf den anderen kulturellen Hintergrund abgelehnt werden konnten.

Teilweise erleichterte der Migrationshintergrund der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch die Kontaktaufnahme zu Jugendlichen, wobei es offensichtlich von Vorteil war, wenn Jugendliche und Fachkräfte aus dem gleichen Herkunftsland stammten. In diesen Fällen vereinfachte bereits die Kenntnis der Sprache der Jugendlichen den Zugang zu ihnen im Rahmen der Erstkontakte. Ein gemeinsamer kultureller Hintergrund der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Jugendlichen erleichterte es darüber hinaus, das Rollenverständnis von Männern und Frauen und das Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen kritisch zu thematisieren. Solche Kritik wurde von den Jugendlichen eher angenommen, wenn sie von dem ebenfalls türkischen Mitarbeiter vorgetragen wurde statt von dessen deutschen Kollegen desselben Projektes. Der gemeinsame kulturelle Hintergrund erwies sich auch in der Mädchenarbeit als wichtige Komponente. Den Erfahrungen aus zwei Projekten nach konnte damit ein gewisser Vertrauensvorsprung von Seiten der Eltern gewonnen werden. Dies galt insbesondere für die Zugangsmöglichkeiten zu Mädchen aus traditionell orientierten Familien. Hier konnte der gemeinsame kulturelle Hintergrund dazu beitragen, die Bedenken der Familie zu reduzieren, dass durch das Projekt zu „moderne“ und aus elterlicher Sicht unerwünschte Einflüsse auf die Mädchen genommen würden.

Der Migrationshintergrund erleichterte aber nicht generell den Zugang zu den Zielgruppen ausländischer Jugendlicher, sondern führte auch zu Selektionsprozessen. Je nach spezieller Migrationsgeschichte und kulturellem Hintergrund sowie der politischen und weltanschaulichen Einstellung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beziehungsweise der Honorarkräfte gelang der Zugang zu bestimmten Teilgruppen ausländischer Jugendlicher derselben Nationalität besser oder schlechter. An einem Standort wurde die Erfahrung gemacht, dass mit zwei türkischen Honorarkräften jeweils andere Zielgruppen türkischer Jugendlicher besser erreicht wurden. Aus einem anderen Standort wurde berichtet, dass die Mitarbeit eines sehr traditionell orientierten türkischen Mitarbeiters nicht ohne Auswirkung auf die Mädchenarbeit blieb. Solange dieser Mitarbeiter im Projekt war, gelang es nicht, streng erzogene

ausländische Mädchen zu erreichen, während dies später – nachdem ein Personalwechsel stattgefunden hatte – möglich wurde.

Teams, die sich aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutscher und ausländischer Herkunft zusammensetzten, machten die Erfahrung, dass es die deutschen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Umgang mit Ämtern und Bürokratie vergleichsweise leichter hatten. Hier fand bisweilen eine Arbeitsteilung statt. Aus einem Projekt mit bikulturellem Team stammt die Erfahrung, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von den Jugendlichen jeweils gezielt in ihrer besonderen Kompetenz – Migrationserfahrung einerseits, Vertrautheit mit dem deutschen Schul- und Ausbildungssystem andererseits – angesprochen wurden. Daneben hatten solche gemischten Teams den Vorteil, über die Kollegin beziehungsweise den Kollegen das eigene Wissen über und Verständnis für kulturelle Hintergründe zu erweitern. Dieser gegenseitige Lernprozess verlief jedoch nicht immer konfliktfrei.

Es wurde innerhalb des Programms auch deutlich, dass neben der Nationalität und dem kulturellen Hintergrund die Verankerung der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in den Strukturen der Region beziehungsweise des Stadtteils durch vorangegangenes berufliches oder ehrenamtliches Engagement einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die konkrete Gestaltung der Projekte hatten. Für die Arbeit mit den Jugendlichen und die Akzeptanz der Angebote war vor allem entscheidend, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter innerhalb der jeweiligen ethnischen Community bekannt und anerkannt waren. Allerdings gilt auch hier, dass die Bekanntheit und die jeweilige politische Einstellung von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern die Zugangsmöglichkeiten zu manchen potenziellen Zielgruppen erleichtern, zu anderen erschweren oder verhindern können.

Ein Patentrezept gibt es nicht – notwendig ist die Bereitschaft zu neuen Wegen

Insgesamt gelang es den Projekten der mobilen Jugendsozialarbeit, mit niedrigschwelligen Zugangswegen und freizeit-

und berufsbezogenen Förderangeboten junge Migrantinnen und Migranten zu erreichen. Das galt sowohl für die in der Öffentlichkeit eher auffälligen Gruppen männlicher Jugendlicher als auch für zugewanderte Mädchen, die weniger an öffentlichen Plätzen oder in Freizeitheimen anzutreffen sind. Und es galt für die Großstädte ebenso wie für die Mittelstadt und auch die ländlichen Regionen.

Eigene, neu entwickelte Angebote der Projekte waren vor allem deshalb erfolgreich, weil dabei die kulturellen Hintergründe der Jugendlichen, die ihnen von den Familien zugestandenen Handlungsspielräume und deren Erwartungen, aber auch ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen berücksichtigt werden konnten. Dabei spielten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Honorarkräfte mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle. Durch sie wurden verschiedene Zugänge zu den Jugendlichen (beispielsweise über die ethnischen Communitys oder die Familien) möglich, die deutschen Fachkräften verwehrt blieben. Auch konzeptionelle Fragen betreffend, wurden durch diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter spezifische Perspektiven eingebracht, die dann auch in die Entwicklung zielgruppenadäquater Angebote einfließen.

Allerdings konnten sich die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter nicht auf den Erfolge ihrer erprobten Strategien ausruhen. Freizeitangebote wie auch die berufsbezogenen Förderangebote mussten immer wieder dem sich verändernden Bedarf auf Seiten der Jugendlichen – zunehmendes Alter, Veränderung biografisch zentraler Themen, Entstehung neuer potenzieller Zielgruppen und Wegfall bestehender Zielgruppen durch Integration in die Arbeitswelt, Heirat – angepasst werden. Darüber hinaus stellten alle Projektmitarbeiterinnen oder -mitarbeiter fest, dass sie bewusst darauf achten mussten, sich nicht zu sehr auf die Einrichtung von Treff- und Gruppenangeboten zu konzentrieren, sondern durch kontinuierliches Aufsuchen für neue Zielgruppen offen zu bleiben. Die intensive Arbeit mit bestimmten Zielgruppen band im Programmverlauf zunehmend Kapazitäten in der Einzelfallhilfe und für Gruppenangebote. Daher mussten die Projekte einer gewissen Eigendynamik entgegenwirken, um Schließungsprozesse der eigenen Angebote gegenüber neuen Zielgruppen zu vermeiden. An einem Standort wurden sogar die Anteile der Arbeitszeit für die unterschiedlichen Aufgabenbereiche schriftlich dokumentiert, um bei einem

Absinken des Anteils aufsuchender Arbeit rechtzeitig und gezielt reagieren zu können.

Letztendlich gibt es kein Patentrezept dafür, wie Angebote gestaltet sein müssen, um Migrantinnen und Migranten zu erreichen. Allerdings machen die Erfahrungen in diesem Modellprogramm deutlich, dass man unterschiedliche Zielgruppen schwer erreichbarer Jugendlicher ausländischer Herkunft nur gewinnen kann, wenn die Bereitschaft vorhanden ist, immer wieder zu überlegen, welche Jugendliche man nicht erreicht und welche noch nicht erprobten und vielleicht unkonventionellen Zugangswege man entwickeln könnte, um an sie heranzukommen. Diese Reflexion und Offenheit zu institutionalisieren und immer wieder neue Wege und Ansätze zu erproben war vielleicht die wichtigste Voraussetzung dafür, dass ein breites Spektrum an Jugendlichen erreicht wurde.

So sind Aufsuchen an Schulen und Aufsuchen im familiären Umfeld wenig verbreitete Zugangswege in der mobilen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Über diese Zugangswege konnten vor allem zugewanderte Mädchen erreicht werden, die sich kaum an öffentlichen Treffpunkten oder in Freizeitheimen aufhalten. Auch der hohe Stellenwert der Elternarbeit in der aufsuchenden Arbeit mit Mädchen in diesem Modellprogramm widerspricht geradezu dem Grundsatz der mobilen Jugendsozialarbeit aufgrund der parteilichen Haltung für die Jugendlichen, Eltern nur in der Einzelfallhilfe und auf Wunsch der Jugendlichen zu kontaktieren. Nach den Erfahrungen in den Modellprojekten erwies sich aber gerade die Elternarbeit als hilfreich, um auch sehr streng und nach traditionellen Wertvorstellungen erzogene Mädchen zu erreichen. Ihre Handlungsspielräume konnten auf der Grundlage eines wachsenden Vertrauens der Eltern in die Arbeit der Sozialpädagoginnen und -pädagogen erweitert und die Erlaubnis für die Teilnahme ihrer Töchter an Gruppenangeboten und anderen Aktivitäten erwirkt werden. Beides wäre nach Einschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne intensive Elternarbeit nicht in dem erreichten Umfang möglich gewesen. Darüber hinaus konnten solche Mädchen auch mit schul- und berufsbezogenen Förderangeboten, die üblicherweise nicht zum Spektrum der Angebote mobiler Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit zählen, besonders gut erreicht werden. Offensichtlich erhielten sie die Erlaubnis ihrer Eltern zur Teilnahme an Gruppenangeboten

wesentlich leichter, wenn diese der Qualifizierung dienen, als an reinen Freizeitangeboten. Da solche schul- beziehungsweise berufsbezogenen Angebote im Rahmen des Programms aber immer sozialpädagogisch begleitet wurden und Raum für Gespräche ließen, konnten den Mädchen auch weiterführende Hilfe und Unterstützung (zum Beispiel bei Fragen der Gesundheitsvorsorge, Verheiratung) angeboten werden.

Während sich niedrighschwellige Zugangswege und Gruppenangebote, die im Kontakt mit den Jugendlichen entwickelt wurden, in diesem Modellprogramm als erfolgreich zeigten, erwies sich der Anschluss an bereits bestehende Angebote der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe oftmals als schwierig. Die Fachkräfte in den Projekten entwickelten daher auch eigene berufsbezogene Förderangebote, obwohl dies üblicherweise nicht als Aufgabe der mobilen Jugendsozialarbeit angesehen wird. Die dafür erforderlichen Kompetenzen gewannen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor allem durch Kooperationen mit Fachkräften aus der Jugendberufshilfe oder mit Fachpersonal, das als Honorarkräfte eingestellt wurde. Da es aber auf Dauer gesehen nicht in erster Linie Aufgabe der mobilen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit sein kann, durch niedrighschwellige berufsbezogene Angebote schwer erreichbare Jugendliche an bestehende Angebote, an Ausbildung und Erwerbsarbeit heranzuführen, bedarf es unseres Erachtens Initiativen, bestehende Angebote der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe stärker für die Zielgruppe junger Migrantinnen und Migranten zu öffnen.

Anmerkungen

1

Das Programm war zwar bundesweit ausgeschrieben worden, aufgrund der höheren Ausländeranteile in den westdeutschen Regionen wurden jedoch keine ostdeutschen Standorte berücksichtigt.

2

An dieser Stelle muss allerdings betont werden, dass der Befragungszeitpunkt so gewählt war, dass die Projekte schon einige Zeit mit den Jugendlichen gearbeitet hatten. Der berufsbiografische Status der Jugendlichen ist daher zu einem Teil schon durch die Projektarbeit mit beeinflusst worden.

3

Die Modellprojekte waren insgesamt an drei der sechs Standorte eng an bestehenden Einrichtungen angebunden. In zwei Fällen waren dies offene Freizeittreffs, in einem Fall ein Jugendgemeinschaftswerk. In den übrigen Standorten gab es mit den Einrichtungen des eigenen Trägers in erster Linie Kooperationen über gemeinsame Teamsitzungen und Absprachen.

Literatur

- Haubrich, Karin & Frank, Kerstin (2000). Vom Aufsuchen zur beruflichen Integration. Evaluationsstudie zum Bundesmodellprogramm „Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft“. DJI-Arbeitspapier 1–156. München: Eigenverlag.
- Menzer, Axel (1998). Schwerpunkte der Mobilen Jugendarbeit mit jungen Menschen ausländischer Herkunft im Rhein-Hunsrück-Kreis. In Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) (Hrsg.), Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft. Beiträge zur aufsuchenden Jugendsozialarbeit aus dem BMFS-FJ-Modellprogramm (S. 67–75). Bonn: Eigenverlag.
- Möllmann, Gabriele & Krüger, Andreas (1998). Höchst – Mobil – Beispiele unserer praktischen Arbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) (Hrsg.), Mobile Jugendsozialarbeit für junge Menschen ausländischer Herkunft. Beiträge zur aufsuchenden Jugendsozialarbeit aus dem BMFS-FJ-Modellprogramm (S. 27–37). Bonn: Eigenverlag.

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning

Jahrgang 1944, Studium der Soziologie in Köln und Linz/Donau; seit 1981 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik an der Universität Essen; 1987 bis 1991 Leiterin des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweisprachendidaktik (IMAZ); seit 2001 Rektorin der Universität Essen; unter anderem Mitglied der Kommission zum zehnten Kinder- und Jugendbericht, des Bundesjugendkuratoriums, zahlreicher Beiräte im Migrationsbereich. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund, Schulsituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Übergang von der Schule in den Beruf.

Kerstin Frank

Jahrgang 1964, Diplompädagogin, Diplomsozialpädagogin; Dozentin an der Fachakademie für Sozialpädagogik, freiberufliche Sozialwissenschaftlerin. Arbeitsschwerpunkt: Aus- und Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher; Themenschwerpunkte: Mädchen- und Jungenarbeit, interkulturelle Pädagogik.

Prof. Dr. Franz Hamburger

Jahrgang 1946, Studium der Soziologie, Pädagogik und Philosophie in Heidelberg und Köln; seit 1978 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Mainz; 1995 bis 1997 Ausländerbeauftragter an der Universität Mainz; Mitbegründer des Instituts für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism); unter anderem Mitglied des Kuratoriums für das Kultur- und Doku-

mentationszentrum Deutscher Sinti und Roma in Heidelberg; unter anderem im Redaktionsbeirat der Zeitschrift Migration und Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Minderheiten, Hilfen zur Erziehung, Weiterentwicklung der präventiven, ambulanten und teilstationären Hilfen.

Karin Haubrich

Jahrgang 1965, Diplomsoziologin; seit 1993 am Deutschen Jugendinstitut tätig. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitung von Bundesmodellprogrammen, Programmevaluation, Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe, regionale Vernetzung der Jugendhilfe, Jugendliche im Übergang Schule-Beruf.

Dr. Yasemin Karakaşoğlu

Jahrgang 1965, Turkologin und Erziehungswissenschaftlerin; zurzeit als wissenschaftliche Assistentin im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik an der Universität Essen tätig. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich, Bildungssituation von Migrantenkindern und -jugendlichen, Islam als Sozialisationsfaktor muslimischer Jugendlicher in Deutschland.

Christel Sperlich

Jahrgang 1952, Journalistin mit dem Schwerpunkt Soziales, Kinder, Jugend und Familienpolitik; vorrangig für das Fernsehen tätig.

Kristin Teuber

Jahrgang 1963, Diplompsychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V.; verantwortlich für den Arbeitsbereich Fachveranstaltungen. Themenschwerpunkt: Diverse Themen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der stationären Erziehungshilfen.

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) gehört zum Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorfvereins und ist sozialwissenschaftlich und beratend tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Fachpublikationen, Fachveranstaltungen sowie praxisbegleitende Forschungsprojekte. Aufgabe des Instituts ist es, die Praxis der SOS-Einrichtungen im Kontext aktueller jugendhilfe- und sozialpolitischer Entwicklungen zur Diskussion zu stellen.

SPI-Publikationen

Zu unseren Publikationen gehören das Fachmagazin „SOS-Dialog“, die „SPI-Schriftenreihe“ und die Materialienbände „Außer der Reihe“. In unregelmäßigen Abständen initiieren wir Buchprojekte und geben sie in Zusammenarbeit mit renommierten Verlagen heraus. Über unsere Veröffentlichungen informieren Sie unser Publikationsprospekt beziehungsweise unsere Internetseiten (www.sos-kinderdorf.de/spi).

Das Fachmagazin „SOS-Dialog“ erscheint jährlich. In jedem Heft wird unter der Rubrik „Forum“ ein thematischer Schwerpunkt behandelt. In weiteren Rubriken finden Sie Beiträge zu aktuellen Themen und Fragen der Jugendhilfe sowie praxisbezogene Beiträge aus der Arbeit von SOS-Einrichtungen. SOS-Dialog wird derzeit kostenfrei abgegeben. Wir nehmen Sie gerne in unseren Verteiler auf.

In der SPI-Schriftenreihe geben wir jährlich drei bis vier Bände heraus. Wir unterscheiden dabei:

- Autorenbände, in denen Autorinnen und Autoren zu einem aktuellen Thema Position beziehen,
- Praxisbände, in denen wir Themen aus der Praxis von SOS-Einrichtungen aufgreifen,
- Dokumentationen von Fachtagungen, sofern das Tagungsthema für die breite Fachöffentlichkeit von Interesse ist.

Diese Publikationen sind nicht im Buchhandel erhältlich. Für alle ab 2002 erscheinenden oder neu aufgelegten Bände der SPI-Schriftenreihe erbitten wir eine Beteiligung an den Herstellungskosten in Höhe von 3,50 € zuzüglich Versandkosten.

Wenn Sie sich in den Verteiler der SPI-Schriftenreihe aufnehmen lassen, senden wir Ihnen die Bände jeweils automatisch zu.

Fachmagazin SOS-Dialog

Elternarbeit, Heft 1993
Ausbilden statt Ausgrenzen, Heft 1995
Perspektiven von Beratung, Heft 1996
Jungenarbeit, Heft 1998
Kinderarmut in Deutschland, Heft 1999
Hilfeplanung, Heft 2000
Jung und chancenlos?, Heft 2001
Selbstbestimmt leben! Aber wie?, Heft 2002

SPI-Schriftenreihe

Autorenbände

„Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe.
Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte“
Mit Beiträgen von Norbert Struck; Klaus Münstermann;
Elfriede Seus-Seberich
Autorenband 1, 1999, Eigenverlag

Ulrich Bürger
„Erziehungshilfen im Umbruch.
Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen
im Feld der Hilfen zur Erziehung“
Autorenband 2, 1999, Eigenverlag

Heiner Keupp

„Eine Gesellschaft der Ichlinge?“

Zum bürgerschaftlichen Engagement von Heranwachsenden“

Autorenband 3, 2000, Eigenverlag

„Heimerziehung aus Kindersicht“

Mit Beiträgen von Klaus Wolf; Wolfgang Graßl, Reiner Romer,

Gabriele Vierzigmann; Norbert Wieland

Autorenband 4, 2000, Eigenverlag

„Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle“

Mit Beiträgen von Dieter Greese; Ludwig Salgo; Thomas Mörs-

berger; Reinhold Schone; Johannes Münder, Barbara Mutke

Autorenband 5, 2001, Eigenverlag

„Migrantenkinder in der Jugendhilfe“

Mit Beiträgen von Franz Hamburger; Ursula Boos-Nünning,

Yasemin Karakaşoğlu; Christel Sperlich; Kristin Teuber; Karin

Haubrich, Kerstin Frank

Autorenband 6, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 3,50 €)

Praxisbände

„Alles unter einem Dach“

Einblicke in das SOS-Mütterzentrum Salzgitter

Mit Beiträgen von Gabriele Vierzigmann; Hannelore Weskamp

Praxisband 1, 2000, Eigenverlag

„Zurück zu den Eltern?“

Erfahrungen mit systemischer Familienarbeit in Haus Leucht-

turm, einer heilpädagogischen Kinderwohngruppe mit Sozial-

therapie, SOS-Kinderdorf Ammersee

Mit Beiträgen von Kathrin Taube, Gabriele Vierzigmann;

Kathrin Taube; Manfred Spindler

Praxisband 2, 2000, Eigenverlag

„Erziehen lernen“

Die Teilzeitausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin an

der Fachschule der Sophienpflege in Tübingen

Mit Beiträgen von Rudolf Günther, Bernd A. Ruoff; Bernd

A. Ruoff, Barbara Gollwitzer; Doris Kraux; Kordula Briemle;

Eckhard Thiel; Karin Schäfer

Praxisband 3, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 3,50 €)

Dokumentation

„Sozialraumorientierung auf dem Prüfstand“

Rechtliche und sozialpädagogische Bewertungen zu einem

Reformprojekt in der Jugendhilfe.

Mit Beiträgen von Johannes Münder; Wolfgang Hinte;

Hubertus Schröer; Reinhard Wiesner; Burkhard Hintzsche;

Bernd Hemker; Peter Schmid

Dokumentation 1, 2001, Eigenverlag

Außer der Reihe

Johannes Münder

„Sozialraumorientierung und das Kinder- und Jugendhilferecht“

Rechtsgutachten im Auftrag von IGfH und SOS-Kinderdorf e.V.

Materialien 1, 2001, Eigenverlag (Schutzgebühr 2,50 €)

„Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme
praktischen Handelns“

Mit Beiträgen von Johannes Münder; Kristin Teuber; Hans

Thiersch; Ullrich Gintzel; Margit Seidenstücker; Inge Göbbel,

Martin Kühn; Ilse Wehrmann

Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-

Kinderdorf e.V.

Materialien 2, 2002, Eigenverlag (Schutzgebühr 2,50 €)

SPI-Buchprojekte

Johannes Münder (1998)
„Alleinerziehende im Recht – Ein Rechts- und Praxisratgeber“
Herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im
SOS-Kinderdorf e.V.
2., völlig neu bearbeitete Auflage. Münster: Votum

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
(Hrsg.) (2000)
„Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität
von Mütterzentren“
Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

Kristin Teuber, Sigrid Stiemert-Strecker & Mike Seckinger
(Hrsg.) (2000)
„Qualität durch Partizipation und Empowerment – Einmischungen
in die Qualitätsdebatte“
Tübingen: dgvt-Verlag

SPI-Fachartikel

Reinhard Rudeck (1998)
„Ich finde es beschissen und es tut mir weh! (Tom 14). Andreas
Lorenz berichtet aus seiner Arbeit mit Jungen. Ein Interview“
SOS-Dialog 1998, 17–21

Gabriele Vierzigmann & Reinhard Rudeck (1998)
„Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechtsbewußten
Jugendhilfe“
SOS-Dialog 1998, 4–7

Gabriele Vierzigmann (1998)
„Ich versuche den Kids einen Artikulationsraum zu geben.
Lebensweltorientiertes Handeln in der offenen Jugendarbeit“
SOS-Dialog 1998, 39–43

Elfriede Seus-Seberich & Reinhard Rudeck (1999)
„Arm und nicht glücklich. Arme Kinder in der Familienberatung“
SOS-Dialog 1999, 27–33

Gabriele Vierzigmann (1999)
„Daß die sich so kümmern, das ist schon irre!‘ Wohin, wenn
nichts mehr geht? Zur Arbeit mit obdachlosen Jugendlichen.“
Sozialmagazin, 10, 18–25

Gabriele Vierzigmann (1999)
„Die fachpolitische Perspektive. Wo bewegt sich das Modell-
projekt SOS-Jugenddienst im Kontext der sozialpädagogischen
Hilfen?“
Sozialmagazin, 10, 26–28

Wolfgang Graßl, Reiner Romer & Gabriele Vierzigmann (2000)
„Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der
Sicht der Kinder“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.),
Heimerziehung aus Kindersicht (S. 40–61), Autorenband 4 der
SPI-Schriftenreihe

Reinhard Rudeck (2000)
„Beratung im öffentlichen Raum. Zwischen sozialer Unter-
stützung und lebensweltorientierter Beratung“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.),
Die Rückkehr des Lebens in die Öffentlichkeit: zur Aktualität
von Mütterzentren (S. 136–151).
Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag

Mike Seckinger, Sigrid Stiemert-Strecker & Kristin Teuber
(2000)
„Partizipation und Empowerment – neue Aspekte für die Quali-
tät psychosozialer Arbeit(?)“
In K. Teuber, S. Stiemert-Strecker & M. Seckinger (Hrsg.),
Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen
in die Qualitätsdebatte (S. 7–15).
Tübingen: dgvt-Verlag

Kristin Teuber, Sigrid Stiemert-Strecker & Mike Seckinger (2000)
„Widersprüche, Utopien, Realitäten – Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion“
In K. Teuber, S. Stiemert-Strecker & M. Seckinger (Hrsg.), Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte (S. 131–138).
Tübingen: dgvt-Verlag

Kathrin Taube & Gabriele Vierzigmann (2000)
„Zur Rückführung fremduntergebrachter Kinder in ihre Herkunftsfamilien“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Zurück zu den Eltern? (S. 6–15), Praxisband 2 der SPI-Schriftenreihe

Gabriele Vierzigmann (2000)
„Visionen brauchen Raum: Der Neubau“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Alles unter einem Dach (S. 7–27), Praxisband 1 der SPI-Schriftenreihe

Simone Kreher & Wolfgang Sierwald (2001)
„Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekommen ...“ Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit
SOS-Dialog 2001, 40–47

Thomas Rau & Gabriele Vierzigmann (2002)
„Auf dem Weg zu einem neuen Stadtteil. Der SOS-Gemeinwesen-Treffpunkt in der Schalthaussiedlung in Merzig“
SOS-Dialog 2002

Kristin Teuber (2002)
„Migrationssensibles Handeln in der Jugendhilfe“
In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Migrantenkinder in der Jugendhilfe (S. 75–134), Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe

Gabriele Vierzigmann (2002)
„Mein Kind lebt im Heim – Petra Loderer berichtet über Elterngruppenangebote des Stadtjugendamtes München. Ein Interview“
SOS-Dialog 2002

SOS-Kinderdorf e.V.

SOS-Kinderdorf e.V. ist ein freier, gemeinnütziger Träger der Kinder- und Jugendhilfe, der sich auf der Basis lebensweltorientierter und partizipativer Ansätze Sozialer Arbeit insbesondere für sozial benachteiligte Kinder, Jugendliche und ihre Familien einsetzt.

In der Bundesrepublik Deutschland unterhält der SOS-Kinderdorfverein 51 Einrichtungen mit angeschlossenen Projekten: Kinderdörfer, Jugendeinrichtungen, Beratungsstellen, Berufsausbildungszentren, Behindertendorfgemeinschaften und Mütterzentren (Stand 7/2001).



SOS
KINDERDORF