

„Und dann wurden wir also Flüchtling,- also weggeschoben.“ (Brigitta, S.1, 30)

Die Situationsanalyse bezieht sich nicht nur „auf die Situationen im hier und jetzt, sondern immer auch auf die in ihnen enthaltene und sie mit konstituierende Vergangenheit und die auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte.“ (Zimmer, 1999, S. 76)

1. Einleitung

Geduldeten Flüchtlinge wurden in der jüngsten Vergangenheit qua eines fehlenden Aufenthaltstitels in Deutschland sozial und beruflich marginalisiert¹.

Der Bleiberechtsbeschluss der Innenministerkonferenz vom 17.11.2006 hat nun die Chance erhöht, für einen Teil der geduldeten Flüchtlinge, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen, ein Aufenthaltsrecht zu erlangen². So können diejenigen, die sich über lange Zeiträume im

¹ Bei den sogenannten geduldeten Flüchtlingen handelt es sich um Menschen, die ohne verfestigten Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, was bewirkt, dass sie über lange Zeiträume von bürgerlichen Rechten, wie z.B. dem Recht Geld durch Arbeit zu erlangen, durch Bildung Positionen zu erlangen, etc, abgeschnitten werden. Diese Nicht-Möglichkeit der personellen Einnahme der beschriebenen Rollen geht mit Exklusion einher (vgl. Kleve, 2000, S.51).

Da in modernen Gesellschaften über die Inklusion in Funktionssysteme, und nicht über Integration in lebensweltliche Gemeinschaften lebensnotwendige Ressourcen und Kapazitäten vermittelt werden (ebd., S.52) erscheint die Lage derer, die hiervon ausgeschlossen sind, besonders prekär.

Dies trifft auf die Situation der ca. 200 000 Flüchtlinge, die in Deutschland zum Teil über lange Zeiträume nur geduldet wurden, zu. Ihre prekäre Lage wurde immer wieder von Flüchtlingsverbänden, Journalisten und Helfern angemahnt. So heißt es z.B. in einer Broschüre des Flüchtlingsrates Berlin:

„Flüchtlinge, die eine Duldung besitzen, sind weitgehend rechtlos und leben vielfach unter erniedrigenden Bedingungen. Prinzipiell von Abschiebung bedroht, verbringen viele hier dennoch eine lange Zeit, manchmal sogar den Großteil ihres Lebens. (...) Mit einer Duldung zu leben heißt für die Betroffenen: Es besteht kein gleichrangiger Zugang zum Arbeitsmarkt, was in vielen Fällen, in Berlin und Ostdeutschland fast flächendeckend dazu führt, dass eine Arbeitserlaubnis nicht erteilt wird. In manchen Orten, z.B. Hamburg, werden vielfach explizite Arbeitsverbote verhängt. Besonders dramatisch ist die Situation für Jugendliche, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, aber nach Beendigung der Schule weder eine Arbeit aufnehmen oder eine Ausbildung beginnen dürfen. Vom Arbeitslosengeld II und dem System der Sozialhilfe ausgeschlossen, stehen den Geduldeten lediglich mindere Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz zu. (...) In der Mehrzahl der Bundesländer erhalten sie ihr Essen aus Lebensmittelpaketen oder bekommen Lebensmittel- und Kleidergutscheine bzw. Chipkarten. Die Verfügung über Bargeld wird ihnen weitgehend vorenthalten. Auch eine angemessene Krankenversorgung wird in der Praxis oft verwehrt. Anspruch auf eine Wohnung besteht nicht. Viele Geduldete, insbesondere in den großen Städten, hausen mit der gesamten Familie in einem einzigen Zimmer im Sammellager. Dies bedeutet nicht selten den Verlust jeglicher Intimsphäre. (...) An den entwürdigenden Lebensbedingungen der geduldeten Menschen ändert das neue Zuwanderungsgesetz nichts.“ (Pro Asyl, 2005, S. 17-18)

² In Berlin profitieren laut Innenminister Körting von den offiziell 8800 geduldeten Flüchtlingen rund 2500 von der Bleiberechtsregelung, die besagt, dass „Ausreisepflichtigen ausländischen Staatsangehörigen, die faktisch wirtschaftlich und sozial im Bundesgebiet integriert sind (...) auf der Grundlage des § 23 Abs.1 AufenthG ein Bleiberecht gewährt werden kann“, wobei der „Aufenthalt von Ausländern, die nach dieser Regelung keine Aufenthaltserlaubnis erhalten können (...) konsequent beendet werden“ muss (Bleiberechtsbeschluss der IMK vom 17.11.2006)

„Der weitere Aufenthalt von ausländischen Staatsangehörigen kann zugelassen werden, (...)“

Bundesgebiet aufhalten und bis zum 30.09.07 einen Arbeitsplatz, eine Ausbildung, Wohnraum und genügend deutsche Sprachkenntnisse nachweisen, auf die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis hoffen (Beschluss der IMK vom 17.11.2006).

Zudem kann Bleibeberechtigten nach dem Beschluß der Innenministerkonferenz bei Vorlage eines Arbeitsangebotes eine Arbeitserlaubnis erteilt werden, die sie zur Beschäftigung jeder Art berechtigt, also nicht auf einen bestimmten Ort oder Betrieb beschränkt werden darf (§ 9 Abs. 1 Nr.2 und Abs. 4 BeschVerfV). Darüber hinaus können Jugendliche und jungen Erwachsenen, die „in anerkannten Lehrberufen“ (ebd., Beschluss der IMK vom 17.11. 2006) einen Ausbildungsplatz finden, oder bereits gefunden haben, sowie erwachsene unverheiratete Kindern, die bei der Einreise minderjährig waren, eine Aufenthaltserlaubnis erhalten, „wenn es gewährleistet erscheint, dass sie sich auf Grund ihrer bisherigen Ausbildung und Lebensverhältnisse dauerhaft integrieren werden“ (ebd.).

Die als politische Kehrtwendung anmutenden Neuregelungen und neu eröffneten Chancen, zeigen jedoch bei genauerer Betrachtung, dass voraussichtlich nur ein relativ geringer Anteil der Flüchtlinge von ihnen profitieren kann.

Die jüngste Kritik an der Neuregelung bezieht sich vornehmlich darauf, dass die „dauerhafte Erwerbstätigkeit“ eine Voraussetzung für das Bleiberecht darstellt (Emmerich, 2006, S.17). Sie erklärt sich auch vor dem Hintergrund der angespannten Arbeitsmarktlage, da zu befürchten ist, dass viele derjenigen, die nun eine Arbeit aufnehmen müssen, kaum eine Chance haben, die Bedingungen, die sie zu einem Aufenthalt berechtigen könnten zu erfüllen. Hinzu kommt die angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt, die vor allem die Jugendlichen trifft, die nun eine Lehrstelle suchen.

Unklar bleibt auch, wie Menschen, die über lange Zeiträume von Förder- und Integrationsmaßnahmen ausgeschlossen wurden, sich innerhalb kürzester Zeit auf die neue Situation einstellen können, und wie es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die als geduldete Flüchtlinge in Deutschland aufgewachsen sind, gelingen kann, die neuen Herausforderun-

-wenn sie mindestens ein minderjähriges Kind haben, das den Kindergarten oder die Schule besucht, und sich am- Tag des IMK-Beschlusses- seit mindestens 6 Jahren ununterbrochen im Bundesgebiet aufhalten, in allen anderen Fällen, wenn sie sich am- Tag des IMK-Beschlusses- seit mindestens 8 Jahren ununterbrochen im Bundesgebiet aufhalten und (...) wenn sie in einem dauerhaften Beschäftigungsverhältnis stehen (...) und wenn der Lebensunterhalt der Familie am- Tag des IMK-Beschlusses- durch eine legale Erwerbstätigkeit ohne Inanspruchnahme von Sozialleistungen gesichert ist und zu erwarten ist, dass er auch in Zukunft gesichert sein wird. (...) Ausnahmen können zugelassen werden“ so z.B. „-bei Auszubildenden in anerkannten Lehrberufen“ (weitere Ausnahmen siehe Bleiberechtsbeschluss der IMK vom 17.11.06.).

gen anzunehmen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den langfristigen Folgen von Erfahrungen der Nichtanerkennung.

Die vorliegende Untersuchung kann einen Beitrag leisten, um die Lebens- und Problemlagen von Kinder und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien, die sich über lange Zeiträume mit ungesichertem Status hier aufgehalten haben und mit den Folgen der restriktiven Gesetzeslage leben mussten, besser zu verstehen. Darüber hinaus wird es möglich, die Hintergründe und somit auch die Chancen und Grenzen zukünftiger Entwicklungen, aber auch die Herausforderungen derjenigen, die jugendliche Flüchtlinge unterstützen, besser einzuschätzen.

Meine Untersuchung bezieht sich auf den Zeitraum vor dem Beschluss der Innenministerkonferenz und hat es sich zur Aufgabe gemacht, dem Mangel an Untersuchungen, die geduldete Flüchtlinge ins Zentrum des Interesses stellen³ entgegenzutreten und einen differenzierten Blick auf die Lebens- und Problemlagen von Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien zu ermöglichen. Ihre Relevanz ergibt sich auch aus der Herausforderung, den Schutz und die Förderung von (traumatisierten) Kindern und Jugendlichen, die über lange Zeiträume mit ungesichertem Aufenthalt in Deutschland gelebt haben oder hier aufgewachsen sind, in Zukunft optimaler zu gestalten. Angesichts der geänderten Rahmenbedingungen ist derzeit von besonderem Interesse, welche Folgen das Leben ohne gesicherten Aufenthalt für die Jugendlichen nach sich ziehen kann.

Diese Arbeit stellt darüber hinaus eine Ergänzung bestehender Untersuchungen dar, die sich auf die Situation minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge beziehen (vgl. Jordan, 2000, Neumann, et. al., 2003). Neben einer exemplarischen Spurensicherung soll dieses Vorhaben einen Beitrag zur Erforschung der Wirkweise von Macht und Ungleichheitsstrukturen auf das Individuum und zur Theoriebildung in diesem Zusammenhang leisten.

³ Ausnahmen stellen Untersuchungen von Christoph Leucht (2001) und Hilde von Balluseck (2003) dar. Während sich Christoph Leucht im Rahmen seiner Untersuchung mit Schulkarrieren von Roma-Flüchtlingskindern befasst, analysieren die Autoren der weitaus umfassenderen Studie, die von Hilde von Balluseck (2003) herausgegeben wurde, die Sozialisationsbedingungen und Akkulturationsstrategien von begleiteten und unbegleiteten Kindern und Jugendlichen, die als Flüchtlinge in Deutschland leben. Am Beispiel zweier Falldarstellungen, wird hier der Aufenthaltsstatus als eine wesentliche Variable für die Akkulturationsprobleme der Kinder herausgearbeitet (vgl. ebd., S.92). Darüber hinaus wird ein umfassender Überblick über die Unterstützungssysteme gegeben.

Mein Forschungsinteresse zielte zunächst darauf ab, möglichst vielschichtige Erkenntnisse über Bildungsverläufe⁴ und die Lebensplanung von Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien zu gewinnen, die ohne Aufenthaltstitel in Deutschland leben, bzw. gelebt haben.

Angesichts der vielfach als perspektivlos bezeichneten Lage der Jugendlichen nach dem Schulbesuch stellte ich die Frage, in welcher Weise sich die vorgefundenen Rahmenbedingungen (z.B. faktisches Ausbildungsverbot, Arbeitsverbot, etc.) auf die Perspektiventwicklung der Jugendlichen auswirken, und welche Handlungs- und Bewältigungsstrategien die Jugendlichen im Kontext der beruflichen Orientierung entwickeln.

Dem Interesse an den Hintergründen und Zusammenhängen der Perspektiventwicklung von Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien folgend, habe ich im Zeitraum 2001-2002 biographisch-narrative und problemzentrierte Interviews mit fünfzehn Jugendlichen durchgeführt, die in den 90er Jahren aus den Kriegsgebieten des ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland geflohen sind und über lange Zeiträume mit unsicherem Aufenthalt hier gelebt haben.

Parallel hierzu wurden im Sinne einer Datentriangulation sechs Interviews mit Beratern geführt, von denen zu erwarten war, dass sie über differenziertes und reflexives Wissen in diesem sozialpädagogischen Feld, bzw. diesem Feld der Sozialarbeit verfügen.

Allgemeiner formuliert wird es in dieser Untersuchung um das Ausloten der Folgen von Fluchtmigration auf die Perspektiventwicklung von Jugendlichen gehen. Darüber hinaus wird ermittelt, wie die Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen von den Helfern⁵ eingeschätzt werden. Die systemische Sichtweise ermöglicht es, den Blickwinkel der Helfer, die in einem System sozialer Ungleichheit agieren, vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Jugendlichen auszutarieren und pädagogische Perspektiven zu formulieren (vgl. Kapitel 2 ff).

⁴ Keilson weist bereits in seinem Werk zur sequentiellen Traumatisierung von jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden darauf hin, dass „die sozial-psychologische Bedeutung der unverschuldet verfehlten schulischen Karrieren“ (ebd. 1979, S. 84) nicht unterschätzt werden darf. Er stellt weiterhin fest, „dass (...) eingreifende geistig-seelische Erschütterungen auch eine defiziente Schulentwicklung zur Folge haben können, die das weitere Schicksal der Betroffenen letztlich auch auf sozial-kommunikativer Ebene prägt (...)“ (ebd. S. 86).

⁵ In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass hiermit auch Helferinnen gemeint sein können. Ich verzichte in den folgenden Ausführungen auf die Verwendung des Zusatzes „Innen“, insofern es sich nicht um Zitate handelt. Von Helferinnen, etc. wird gesprochen, wenn es sich nur um weibliche Personen handelt.

1.1. Ausgangspunkte

Im Zentrum meiner Untersuchung stehen Jugendliche, die in den 90er Jahren mit ihren Familien oder Teilen ihrer Familie vor dem Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland geflohen sind. Die Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien bildeten seit dem Ausbruch des Krieges in ihrer Heimat die größte Gruppe von Flüchtlingen in Europa (vgl. zu Ursachen und Verlauf des Krieges im ehemaligen Jugoslawien, z.B. Kühne/Rüßler, 2000, S. 519-523). Deutschland führte 1994 mit 350.000 geschätzten Flüchtlingen die Liste der Aufnahmeländer an (vgl. Information notes Jugoslavia, 1994). Nur ein Bruchteil von ihnen wurde jedoch über humanitäre Sonderkontingente aufgenommen. Zudem blieb der eigens für Bürgerkriegsflüchtlinge geschaffene § 32 a AuslG ungenutzt „weil Bund und Länder sich auf eine Umverteilung der Kosten nicht einigen konnten.“ (Kühne/Rüßler, 2000, S. 37). Dies hatte zur Folge, dass die Aufenthaltsmöglichkeit vieler Kriegsflüchtlinge, deren Schutzbedürftigkeit außer Frage stand, auf die faktische Nichtabschiebung reduziert blieb (vgl. Kugler, 1994, S.114-115).

Der weitaus größte Teil der Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien kehrte in die Heimat zurück. 1999 wurde die Zahl der in Deutschland lebenden Flüchtlinge aus Bosnien und Herzegowina noch auf ca. 33.000 Personen geschätzt. Im April 2000 lebten noch 9.713 Menschen aus Bosnien und Herzegowina und 11.316 jugoslawische Staatsangehörige (inkl. Kosovo) als Flüchtlinge in Berlin. Der größte Teil der bosnischen Flüchtlinge wird der vom UNHCR als besonders schutzbedürftig geltenden Härtefallgruppe zugeordnet, unter die z.B. traumatisierte Flüchtlinge fallen.

Im Schuljahr 1999/2000 besuchten 2.488 bosnische Kinder und Jugendliche die öffentlichen Schulen in Berlin (Rossbach, 2000). Aus der Statistik des Landesschulamtes ist zu ersehen, dass weitere 5298 Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien zu diesem Zeitpunkt allgemeinbildende Schulen in Berlin besuchten (vgl. Landesschulamt, 1999/2000). Allerdings wird aus den verfügbaren Daten nicht transparent, welchen Anteil hiervon Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien ausmachen.

Die Familien, denen oftmals nur unter großen Strapazen die Flucht nach Deutschland gelungen war, trafen hier auf ein System der sozialen Ungleichheit, das sich unter anderem in der

Erteilung oder dem Vorenthalt von Aufenthaltstiteln niederschlägt, mit denen unmittelbare Teilhabechancen verknüpft sind⁶.

Wurde von einem vorübergehenden Aufenthalt ausgegangen oder dieser angestrebt bzw. erwuchs aus den Fluchthintergründen kein nachweislich dauerhafter Aufenthaltsgrund für die eingereisten Personen, so erhielten sie in der Regel eine befristete Duldung, die immer wieder erneuert werden musste, wenn einer Abschiebung bzw. Rückkehr der betreffenden Personen triftige Gründe entgegenstand (vgl. zur Rechtsstellung von Flüchtlingskindern in der BRD, Peter, 2003, S.33 ff, Kühne/Rüßler, 2000, S. 75 ff).

Eine Duldung ist gleichsam kein Aufenthaltstitel und

„legalisiert nicht den Aufenthalt, sondern sie stellt ihn frei von Strafe und begründet lediglich die zeitweilige Aussetzung der zwangsweisen Durchsetzung der Ausreisepflicht (Abschiebung)“ (Peter, 2003, S. 51).

Die Duldung beschränkt den Aufenthalt der Personen auf das Gebiet eines Bundeslandes und kann mit weiteren Nebenbestimmungen versehen werden (vgl. ebd. S.51)⁷.

Viele der Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien, die im Jahr 2000/2001, also zu Beginn der Datenerhebung dieser Untersuchung, nach wie vor in Berlin lebten, verfügten zu diesem Zeitpunkt noch immer nicht über einen verfestigten Aufenthaltsstatus. Im Gespräch waren zu diesem Zeitpunkt sowohl die Rückführung der Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina (vgl. zu Plänen der Rückführung der Flüchtlinge aus Bosnien Herzegowina auch Kühne/Rüßler, 2000, S.81-83, Mihok, 2001, S.41 ff), wie auch die Überprüfung der Möglichkeiten einer Erteilung einer Aufenthaltsbefugnis⁸.

⁶ Der Ausschluß von staatsbürgerlichen Rechten stellt ein Strukturierungsprinzip sozialer Ungleichheit dar, dass sich erheblich auf die Teilhabechancen von geduldeten Flüchtlinge auswirkt. Darüber hinaus können weitere Strukturierungsprinzipien sozialer Ungleichheit benannt werden, die in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen interagieren (vgl. hierzu Balluseck, 2003, S. 21, Bezug nehmend auf Gümen, 2000, und Herwartz- Emden, 2000). So geht Hilde von Balluseck (2003), mit Bezug auf die Sozialisationsbedingungen von Flüchtlingskindern, auf die Kategorien Klasse und Schicht, Geschlecht, und Ethnizität ein (ebd., S.22 ff), wobei sie resümiert, dass soziale Ungleichheit „auf einer Interaktion von Schicht, Geschlecht, Ethnizität und den spezifischen Familiendynamiken“ (ebd., S. 32) basiert.

⁷ Mit dem Zuwanderungsgesetz, das am 1. Januar 2005 in Kraft getreten ist, sollte die Praxis der immer nur kurzfristig verlängerten Kettenduldungen abgeschafft werden. Das Gesetz eröffnet Geduldeten unter bestimmten Bedingungen die Chance eine befristete Aufenthaltserlaubnis zu erhalten. In einer Broschüre, die sich mit dem Bleiberecht von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien auseinandersetzt heißt es zu dieser Neuregelung kritisch: „Es kann aber schon aus Praktikabilitätsgründen keine Lösung für das Problem der 150 000 langjährig Geduldeten darstellen. Komplizierte Einzelfallprüfungen können eine unbürokratische Bleiberechtsregelung nicht ersetzen.“ (Pro Asyl, 2005, S.18)

⁸ Eine Aufenthaltsbefugnis wird für höchstens zwei Jahre erteilt, „kann aber verlängert werden, wenn entsprechende Gründe für den Aufenthalt weiter bestehen.“ (Angenendt, 1999, S.30)

Die Wohnsituation und sozialrechtliche Stellung der bosnischen Kriegsflüchtlinge wurde bereits von Brigitte Mihok ausführlich beschrieben (Mihok, 2001, S.79 ff). Für die Unterbringung der geduldeten Flüchtlinge in Wohnheimen wurden „Mindestanforderungen“ formuliert, an denen sich die meisten Wohnheimbetreiber orientierten (vgl. Mihok, S.80). So sollte z.B. für jede Person eine Wohnfläche von 6 qm, „für jedes Kind bis zu 6 Jahren eine Wohnfläche von mindestens 4 qm vorhanden sein und Gemeinschaftsräume zur Mitbenutzung zur Verfügung stehen“ (ebd., S.80). Für die Kinder sollte ein Spielzimmer zur Verfügung stehen. Für zehn Bewohner musste mindestens ein Abort und ein Handwaschbecken zur Verfügung stehen, sowie eine Dusche oder Wanne für fünfzehn Personen (ebd., S.80).

Stefan Thimmel hat in seiner 1994 veröffentlichten Studie zur Unterbringung von Flüchtlingen und Asylbewerbern am Beispiel Berlin dargestellt, dass der überwiegende Teil der Unterkünfte in Stadtrandlage und in Gewerbegebieten liegt, so dass eine Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz nicht garantiert ist. „Zudem wird festgestellt, dass die Heime, oft Container und Fertigteilhäuser, vorwiegend ehemals gewerblich genutzte Gebäude wie Produktions- und Verwaltungsbauten, Krankenhäuser und Kasernen sind.“ (Mihok, 2001, S. 80-81, Bezugnehmend auf Thimmel, 1994, S. 41). Seit dem 1.Juni 1997 wurden die Sozialhilfeleistungen für die Flüchtlinge um etwa 20% unter dem Regelsatz gesenkt. Zusätzliche Leistungen wie Zuschüsse für Kleidung und Schulbedarf sowie das Weihnachtsgeld wurden gestrichen. Die Zubilligung einer Erstausrüstung bei der Einschulung der Flüchtlingskinder oblag dem Ermessensspielraum des zuständigen Sozialamtes. Darüber hinaus wurde den Familien eine Sozialmarke für die öffentlichen Verkehrsmittel nicht mehr zugestanden, obgleich sie diese für die regelmäßigen Behördengänge benötigten (vgl., Mihok, 2001, S. 81)⁹. In Berlin galt gemäß §15, Abs.1 des Schulgesetzes, dass für Flüchtlingskinder bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres der Schulbesuch verpflichtend ist (vgl. Schulgesetz, 1980 und Leitfaden, 1995, S.7)¹⁰. Die Fortsetzung der Schulausbildung über die Schulpflichtgrenze hinaus, gestaltete sich mancherorts aufgrund aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen kompliziert. Die Berliner Senatsverwaltung hat jedoch den Schulzugang in einem Fall, bei dem es um einen Schulbesuch über das 16. Lebensjahr hinaus ging, mit dem „Menschenrecht auf Bildung“ begründet, so dass eine weitergehende Zugangsmöglichkeit zur Schulbildung für junge Flüchtlinge in Berlin als verbindlich eingeschätzt wurde (vgl. Kinderflüchtlinge aktuell, 2000, S.17). Nach Beendigung der Schule bzw. dem Erfüllen der Schulpflicht mussten die Jugendlichen mit

⁹ Die zuständigen Sozialämter befanden sich oft nicht in den jeweiligen Wohnbezirken, sondern überwiegend in anderen Bezirken (ebd., Mihok, S. 81).

besonderen Hürden bei der Ausbildungssuche rechnen. Aufgrund der Nichterteilung einer Arbeitserlaubnis, die Voraussetzung für eine Berufsausbildung ist, wurden sie in der Regel auf den schulischen Qualifikationssektor verwiesen.

In ihrem Buch „Zurück nach Nirgendwo“, beschreibt Brigitte Mihok (2001) die Situation bosnischer Roma-Flüchtlinge in Berlin und fasst die Situation der Jugendlichen wie folgt zusammen:

„Während die Situation der Kinder meistens vom Wohnumfeld, den Schulbedingungen und den familiären Zusammenhängen geprägt ist, haben die Jugendlichen meist andere Probleme, die aus der „verordneten“ Perspektivlosigkeit resultieren. Die Quote der 15- 19 jährigen Jugendlichen, die eigentlich eine Ausbildung machen müssten, liegt bei 8,9 Prozent. Bis August 1998 wurde die Duldung der Bürgerkriegsflüchtlinge mit zwei Vermerken abgestempelt: „Selbstständige Erwerbstätigkeit oder vergleichbare unselbstständige Tätigkeit nicht gestattet.“ Und „Aufnahme eines Studiums oder einer sonstigen Berufsausbildung nicht gestattet.“ (vgl. ebd. S. 90)

Auch die Erteilung des Stempels „Arbeitsaufnahme erlaubt, wenn Arbeitserlaubnis vom zuständigen Arbeitsamt erteilt wurde“, der in der folgenden Zeit Hoffnungen aufkeimen ließ, versprach noch lange keinen Ausbildungsplatz im dualen System, da deutsche Bewerber bevorzugt behandelt wurden (vgl. ebd. S.91 und zur Rechtslage, Peter, 2003, S.72).

Die Folgen, die sich aus den Einschränkungen und der Nichterteilung einer Arbeitserlaubnis für junge Flüchtlinge bzw. die Kinder von Flüchtlingen in der Praxis oft ergeben haben, werden kritisch eingeschätzt:

„Für viele Jugendliche geht es nach dem in Deutschland erreichten Haupt- oder Realschulabschluß nicht mehr weiter. Sie werden fallengelassen und müssen sehen, wie sie zurecht kommen. Da es eine gezielte Betreuung für sie nicht gibt, besteht die Gefahr, dass der eine oder andere aus Neugier kriminell wird.“ (Mihok, 2001, S.91)

In den 1998 und 1999 aufgezeichneten Berichten betroffener Eltern (vgl. ebd., S.119 ff) beschreibt ein Interviewpartner die Auswirkungen der fehlenden Partizipationsspielräume im Qualifikationssektor für seine Kinder und illustriert damit die Konsequenzen, die sich aus dieser Lebenssituation konkret ergeben können:

„Wir haben zwei Kinder, die hier zur Schule gegangen sind, mein Sohn hat die 10. Klasse beendet, hat den Realschulabschluß erhalten, aber leider erlaubt es ihm die deutsche Regierung nicht, dass er sich weiterbildet. Was ihm wirklich sehr schwer fällt. Wir haben eigentlich große Ambitionen für unsere Kinder. (...) Ich möchte es noch einmal sagen, dass es uns wirklich sehr schwer fällt unsere Kinder nach der 10. Klasse nicht mehr weiterbilden zu lassen. Denn, mit 10 Schulklassen, was haben sie schon Großes erreicht? Wir sind nicht zufrieden damit. Das ist wie eine Kreuzung. Jetzt sind wir irgendwo nirgend-

¹⁰ Zu Änderungen des Schulgesetzes siehe Schulgesetz (Juli 2004).

wo. Und wir haben das wirklich nicht so geplant. So wie auch andere Menschen das mit ihren Kindern tun. Aber wir werden kämpfen, wir werden nicht dableiben, wo wir jetzt sind. Wir werden nach Möglichkeiten suchen, um in die Kinder zu investieren, damit sie sich bilden können.“ (Herr Osmanovic, ebd., S.124)

Weitere Veröffentlichungen kritisieren die Situation der Jugendlichen, die bei der Einreise schon älter sind oder nicht die erforderlichen Vorkenntnisse mitbringen, wie folgt:

„Soweit sie wegen fehlender Voraussetzungen, Sprachschwierigkeiten bzw. ihres Alters nicht mehr in das allgemeine Schulsystem eingegliedert werden können (...), sind viele über entscheidende Jahre hinweg quasi zur Untätigkeit verurteilt.“ (Lang, 1991 zitiert nach Holzapfel, 1999, S.171)

In einer Bestandsaufnahme zur Lebenssituation der ex-jugoslawischen Flüchtlinge in München gehen die Autoren von einer politischen Entscheidung zur Nicht-Integration junger Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien aus (vgl. Informations- und Koordinationsstelle, 1995, S. 9)¹¹. Diese Annahme wird auch durch die bereits an anderem Ort erwähnte Studie von Kühne/Rüßler (2000) gestützt, die die „Politik der Ausgrenzung und Integrationsvermeidung“ (S.33) der Bundesrepublik beschrieben haben

Dem Schulbesuch wird in der Literatur über Flüchtlingskinder (vgl. Neumann, 2003, Balluseck, 2003) vielfach eine wesentliche orientierungstiftende, stabilisierende Rolle zugesprochen, wengleich auch auf mögliche Schwierigkeiten, die sich für die Kinder und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien im Kontext des Schulbesuchs ergeben können, hingewiesen wird. So sehen in einer Studie von Balluseck (2003) die hier befragten Kinder die Schulen zwar als Instanz an, „über deren Besuch sie sich Zugang zu Bildung, Ausbildung und einer bezahlten Tätigkeit erhoffen“ (ebd., S. 178), gleichzeitig wird ihre Motivation jedoch „an der durch die täglichen Diskriminierungserfahrungen verschärften Realität der Familiendynamik, an den Milieus, in denen sie sich gezwungenermaßen bewegen wie an der Armut in der sie leben.“ (ebd., S. 178) gebrochen. Während ein großer Teil der Probleme und Schwierigkeiten, mit denen Flüchtlingskinder in der Schule konfrontiert sind, als „typisch für minderjährige MigrantInnen, die nicht zur Mittel oder Oberschicht der Einwanderer gehören“ (ebd., S. 178) angesehen wird, birgt der unsichere Aufenthaltsstatus zusätzliche Unsicherheiten und Restriktionen, „denen die jungen Flüchtlinge oft ausgesetzt sind, so lange sie denken können“ (ebd., S. 178-179). So bewirkt z.B. die Residenzpflicht, dass die Teilnahme an Klassenfahrten be-

¹¹ Eine Initiative, die sich für das Bleiberecht von Kindern und Jugendlichen Flüchtlingen einsetzt, die in Deutschland eine Schule besucht haben, spricht von der völkerrechtswidrigen Behandlung von Flüchtlingskindern in Deutschland, die eine Verletzung der UN-Kinderrechtskonvention darstellt, weil ausländerrechtliche Bestimmungen über das Kindeswohl gestellt werden. (vgl. Website der Initiative “Hier geblieben”, www.hier.geblieben.net, Stand 2005).

bzw. verhindert wird, zudem schürt der eingeschränkte Zugang zu Bildung und Ausbildung im Anschluss an den regulären Schulbesuch für die betroffenen Kinder zusätzlich die Angst „keine Zukunftsperspektive zu haben“ (ebd., S. 179).

Da in der deutschen Schule vornehmlich auf Erfahrungen, Inhalte, Verhaltensformen und die Sprache der deutschen Mittelschicht zurückgegriffen wird, um Wissen und Kulturtechniken zu vermitteln¹², haben „es alle Kinder, die nicht diese Normen, Erfahrungen und Verhaltensweisen und sprachlichen Fähigkeiten von ihrem familiären Hintergrund her mitbringen, schwerer, die beiden Systeme in ihrer Person zu integrieren“ (ebd., S. 177). Abschließend wird zusammengefasst, dass „die Rahmenbedingungen der sozialen Ungleichheit im allgemeinen und des Flüchtlingsstatus im besonderen starke Hemmnisse für eine erfolgreiche Schulkarriere“ (Balluseck, 2003, S. 182) von Kindern aus Flüchtlingsfamilien darstellen.

Christoph Leucht (2001) geht in seiner Diplomarbeit, in der er sich mit Bildungskarrieren von (Roma-)Flüchtlingskindern befasst, davon aus, dass die Bildungschancen der Kinder „von wenigstens drei verschiedenen gesellschaftlichen Krisensituationen strukturell belastet werden“ (ebd., S. 64), so dass das Ergebnis seiner Analyse der schulischen Rahmenbedingungen lautet:

„Zum einen befindet sich die staatliche Schulbildung allgemein in der Krise, für deren Inhalt einmal der Widerspruch zwischen der homogenisierenden Perspektive des öffentlichen Schulwesens und der multikulturellen gesellschaftlichen Realität verantwortlich ist. (...) Zum zweiten wird das Recht der Flüchtlingskinder auf adäquate schulische Förderung durch die bundesdeutsche Flüchtlingspolitik in essentiellen Punkten untergraben (...). Drittens werden die Chancen der Kinder aus Romafamilien in der Institution Schule auf eine strukturelle Weise durch antiziganistische Ressentiments beeinträchtigt.“ (Leucht, ebd., S. 64-65).

¹² Bereits bei der Einschulung von Migrantenkindern werden Sprachkenntnisse und kulturelle Unterschiede „zum Aufhänger für Strategien direkter Diskriminierung. Dazu zählt auch die Zuweisung von ausländischen Kindern in separate Vorbereitungs-, Förder- oder Auffangklassen (...) als Maßnahme positiver Diskriminierung“ (vgl. Gomolla, 2000, S.55). Vor dem Hintergrund vielfach nachgewiesener Mechanismen der Benachteiligung und Exklusion von Migrantenkindern in der Schule, die in den institutionellen und organisatorischen Strukturen und Handlungsabläufen der Schule verankert sind, wurden Ideen der Verbesserung der Schulqualität aller Kinder angeregt, die auch als Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft dienen könnten (vgl. ebd., S. 67). Die Forderungen nach einer aktiven Antidiskriminierungspolitik auch im Bildungssektor (ebd.), weichen derzeit Forderungen der verstärkten Integration von Migranten, die sowohl vor dem Hintergrund der Bildungsmisere nach Pisa aber auch vor dem Hintergrund, der seit dem 11. September aufkeimenden Ängste gerechtfertigt werden.

Im Hinblick auf die berufliche Orientierung bieten die Schulen keine spezifischen Angebote für Jugendliche mit unsicherem Aufenthalt¹³. Das bedeutet, dass diese auf andere Beratungsangebote angewiesen sind.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessierte mich, wie die Jugendlichen den Schulbesuch, aber auch die offerierten Angebote der Berufsorientierung und –beratung wahrnehmen und welche Lebenspläne, oder –visionen, aber auch Handlungs- und Bewältigungsstrategien sie unter den gegebenen Bedingungen entwickeln (können). Der systemischen Sichtweise folgend sollte darüber hinaus ermittelt werden, auf welche handlungsleitenden Kenntnisse, bzw. Vorstellungen die Berater zurückgreifen und unter welchen Gesichtspunkten sie ihr Angebot gestalten¹⁴. Auf einer allgemeineren Ebene betrachtet, stellen sich Fragen zur Wirkweise benachteiligender Strukturen, institutioneller Diskriminierung und rechtlicher Ausgrenzung auf das Individuum.

1.1.1. Migrationsursachen, -prozesse und Auswirkungen auf die Kinder

Um die spezifischen Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen, die sich über entscheidende Jahre ohne verfestigten Aufenthaltstitel in Deutschland aufhalten bzw. aufgehalten haben, einer differenzierteren Betrachtung zu unterziehen, ist es sinnvoll in Erfahrung zu bringen, in welcher Weise sich ihr Migrationshintergrund und ihre Lebenssituation von dem/der anderer Migranten unterscheidet. Diese Migrationsursachen und –hintergründe werden hier nur erwähnt, da sie in bestehenden Untersuchungen bereits ausführlich dargestellt worden sind (z.B. Stipic, 1994, Kühne/Rüßler, 2000).

Den Ausgangspunkt des Aufbruches der Familien bildeten die kriegerischen Auseinandersetzungen im ehemaligen Jugoslawien, vornehmlich in der ersten Hälfte der 90er Jahre.

„Zerstörungen, Menschenrechtsverletzungen und eine gigantische Fluchtbewegung verweisen auf die grausamen Begleiterscheinungen und Folgen dieses Krieges. Hunderttausende wurden getötet und verletzt. Mehrere Millionen Menschen aus den ehemaligen Republiken flüchteten, bzw. wurden vertrieben.“ (Kühne/Rüßler, 2000, S.520)¹⁵.

¹³ Für Migrantenjugendliche gibt es jedoch in den Arbeitsämtern spezielle Berufsberater, sogenannte Ausländerbeauftragte der Berufsberatung (vgl. Attia, et al. 2000 und Experteninterviews Kapitel 4 ff).

¹⁴ Wie bereits deutlich geworden ist, verfolgt diese Untersuchung nicht das Ziel die weitergehende Angebotsstruktur im sozialen Sektor darzustellen, hier möchte ich auf bestehende Untersuchungen verweisen (z.B. Balluseck 2003, Verewey, 2001, Jordan, 2000, Bräutigam, 2000, Kühne/Rüßler, 2000).

¹⁵ Als Kriegsverbrechen bekannt geworden sind u.a. die so genannten ethnischen Säuberungen durch Vertreibungen und Deportationen und die gezielte, systematische Vergewaltigung von Frauen (vgl. Kühne/Rüßler, 2000, S.520 nach Calic, 1996, S.9).

Die Familien mussten ihre Heimat verlassen, weil sie sich dort nicht mehr sicher gefühlt haben. Viele derer, die sich zur Flucht entschlossen haben, waren „spezifischer Verfolgung, körperlicher und psychologischer Art ausgesetzt“ (Perren-Klingler, 2001, S.130), oder wurden mit direkten Gewalt- und Verlusterfahrungen konfrontiert. Die Flucht selbst war häufig nicht planbar, gefährlich und gekennzeichnet von großen Strapazen. Hinzu kam die Trennung von -und die Sorge um Angehörige und Freunde. Nicht selten erreichten die Familien nur auf Umwegen ein relativ sicheres Aufnahmeland, das bereit war ihren Verbleib vorläufig zu gestatten bzw. zu dulden.

Iva Stipic, die eine Diplomarbeit über die Lebensbedingungen der Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien in Berlin geschrieben hat, beschreibt „die unfreiwillige und oft überstürzte Flucht, die zum Verlassen des Landes zwingt“ (ebd., 1994, S.15), als einen intensiv erlebten „Vorgang von besonderer Dynamik“ (ebd., S. 15), wobei den Betroffenen die Tragweite ihrer Flucht „erst nach ihrer Ankunft in Deutschland bewusst wurde“ (ebd., S. 22). In Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren wie z.B. der Schwere der Traumatisierung im Kriegsgeschehen bzw. auf der Flucht und der anhaltenden Bedrohung im Falle einer Rückkehr, durchliefen die Betroffenen im Aufnahmeland sich unterschiedlich darstellende Übergangs- und Entscheidungsphasen, die zu einer Motivbildung hinsichtlich des Verbleibs im Aufnahmeland, bzw. zum verstärkten Rückkehrbestreben führten¹⁶.

Stellte das Erreichen des Zufluchtslandes für einen Großteil der schutzsuchenden Personen zunächst eine Erleichterung dar, rückten in der folgenden Zeit zunehmend andere Probleme ins Blickfeld, z.B. dann, wenn der Aufenthalt sich ausweitete und einer Rückkehr entscheidende Gründe entgegenstanden. So ergaben sich für diejenigen, die nicht, bzw. noch nicht zurückkehren wollten, bzw. konnten daraus Probleme, dass ihnen stets das „Transitorische, Uneigentliche, Unerwünschte ihres Aufenthaltes (...) vor Augen geführt“ (Kühne/Rübler, 2000, S.39) wurde. Die Betroffenen litten zunehmend unter der vielfach ausgrenzenden aufenthaltsrechtlichen Situation, der ständigen Drohung einer Rückführung, der isolierenden Unterbringung in Wohnheimen oder dem Arbeitsverbot.

¹⁶ Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich der migrationsbedingte Übergang in ein anderes System im Besonderen für Fluchtmigranten mit unsicherem Aufenthalt, als ein „überaus komplizierter, lang andauernder und schwieriger Prozess (...)“ (Han, 2000, S. 179) darstellen kann, Die neue Lebens- und Biographienplanung der Flüchtlingsfamilien hängt unter anderem entscheidend davon ab, wie schnell bzw. ob überhaupt die existenziellen Verunsicherungen beseitigt werden können (vgl. hierzu auch Han, ebd. Bezug nehmend auf Eisenstadt, 1953). Auch der Prozess des Ablösens von einer bekannten Umwelt wird hiervon berührt.

Die Situation der Familien mit ungesichertem Aufenthalt hing auch von der Rückführungspolitik in Deutschland ab. Da die politischen Entscheidungen im Falle der Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina auf der Annahme basierten, „dass Bosnien-Herzegowina ein integraler und souveräner Staat sei“ wurde von der uneingeschränkten Möglichkeit der Rückkehr ausgegangen, „wenn nicht freiwillig dann zwangsweise“ (Mihok, 2001, S 41). Die tatsächliche Situation im Land sprach jedoch im Besonderen einer Repatriierung von Minderheiten¹⁷ entgegen, da Defizite in der Sicherheit, bei der Regelung der Eigentumsfrage und in der allgemeinen Rechtssicherheit befürchtet wurden (vgl. Mihok, S. 41)¹⁸.

Die folgenden Ausführungen veranschaulichen, dass es sinnvoll ist, fluchtbedingte Migrationprozesse in ihrer sequenziellen Abfolge zu erfassen.

Betrachten wir anschließend die langfristigen Folgen, die primäre Traumatisierungen im Kriegsgeschehen oder auf der Flucht nach sich ziehen können, so zeigt sich auch hier, dass sich unterschiedliche Faktoren, so z.B. die Lebensbedingungen im Exil, die familiäre Situation etc. auf die Verarbeitung primärer Traumatisierungen und der folgenden „fluchtbedingten Belastungen“ (Stipic, 1994, S. 25) auswirken.

1.1.2. Die sequentielle Traumatisierung

Keilson (1979) hat sich in seinem Werk mit der Situation jüdischer Kriegswaisen in den Niederlanden befasst und in diesem Zusammenhang drei traumatische Sequenzen der Verfolgung definiert, die im folgenden kurz in ihrer zeitlichen Abfolge vorgestellt werden sollen, da sie als Orientierungsrahmen dienen können, um die Abfolge und das Erleben der Sequenzen Kriegsgeschehen, Verfolgungssituation, bzw. Flucht und Lebenssituation im „Aufnahmeland“ zu erfassen.

¹⁷ „Der vom UNHCR und OHR eingeführte Begriff „Minderheitenrückkehr“ bezieht sich auf die Rückkehr von Bosniern, Kroaten und Serben, die nach den Kriegshandlungen in ihre Heimatorte zurückkehren wollen, dort aber nun aufgrund der ehemaligen lokalen ethnischen Komposition eine Minderheit seien, obwohl sie im gesamtstaatlichen Rahmen als „konstitutives Volk“ (Dayton Abkommen vom 15.12.1995, Annex 4 (...)) gelten.“ (Mihok, 2001, S. 42).

¹⁸ Bei der „Minderheitenrückkehr“ der bosnischen Roma-Flüchtlinge wird im Besonderen problematisiert, dass die Roma juristisch gesehen „in keiner der beiden ethnischen Großeinheiten Bosnien-Herzegowinas als ethnische oder nationale Minderheit anerkannt“ waren und vor dem Hintergrund, dass die ethnische und religiöse Zugehörigkeit „zum alles bestimmenden Faktor bei der Staatsbildung geworden ist“ (Mihok, S. 42), zu befürchten war, dass die Roma „egal wohin sie zurückkehren, nur eine geduldete, wenn nicht gar ausgegrenzte Minderheit“ (Mihok, S. 42) sein würden.

Die erste Sequenz umfasst nach Keilson „die Zeitspanne im Anschluß an den Überfall“ (ebd., S. 56), die „die ängstliche Erwartungsspanne der kommenden Untaten“ (ebd., S.57) beinhaltet. Diese Sequenz ist auch durch „das plötzliche Verschwinden von Angehörigen, Bekannten, Freunden, Spiel- und Schulkameraden“ geprägt. Über „die erzwungene Isolierung“ hinaus, dominieren Erfahrungen der panischen „Auflösung der eigenen vertrauten Umgebung“ (ebd. S. 57).

Die zweite traumatische Sequenz ist für die Kinder und Jugendlichen gekennzeichnet durch die direkte Lebensbedrohung, die Rechtlosigkeit ihrer Situation, das Ausgeliefert sein an eine feindliche Umgebung, „die im stressorischen Sinne zu verstehenden Dauerbelastungen wie Entbehrung, Hunger, Krankheit; ferner eindeutig die psychologischen Erlebnisqualitäten der „generellen Bedrohlichkeit“, wie Zermürbung, Infragestellung und Vernichtung mitmenschlicher Verhaltensweisen (...) durch die Konfrontation mit der brutalen Macht, dem Grauen und dem Tod. Dazu kommt das plötzliche Abbrechen und Aufhören jeglicher geregelter Spiel-, Lern,- und Bildungsmöglichkeit als ein die kindliche Entwicklung besonders belastendes Moment.“ (vgl. ebd. S. 57)¹⁹.

Die dritte traumatische Sequenz, die Keilson als „Nachkriegsperiode“ mit massiv-kumulativem Charakter beschreibt, wird mit dem Verweis auf Erkenntnisse aus der Stress-theorie in ihrer extremen Belastungsdimension zu erfassen versucht. In diesem Zusammenhang kommt Keilson auf die zeitliche Dimension des leib-seelischen Zermürbungsprozesses als einem „Element der Total- und Dauerbelastungen“ (ebd., S. 60)) zu sprechen, wobei es bei den Versuchen, die erlittenen Traumata retrospektiv aufzuarbeiten, zu neuen Schädigungen kommen kann.

Hilde von Balluseck (2003) spricht von der sekundären Traumatisierung der Familien im Exil, die sich aus der Gefahr der Ausweisung (ebd., S. 81), aber auch aus den Lebensbedingungen und der strukturellen Benachteiligung ergibt. In Anlehnung an Becker (1999, S.172) werden als mögliche Sequenzen des Traumatisierungsprozesses der Aufenthalt im Exil unter den genannten Bedingungen und die erzwungene Rückkehr ins Herkunftsland benannt (vgl. Balluseck, 2003, S.78).

¹⁹ Die zweite Dimension dieser beschriebenen Sequenz bezieht sich auf die Kriegspflegekindschaft, die weitere Probleme nach sich zieht (vgl. Keilson, ebd.).

1.1.2.1. Auswirkungen von primären Traumatisierungen

Das Wissen um die zerstörerische Kraft traumatischer Erfahrungen führt zu der Frage nach den langfristigen Auswirkungen von Krieg, Verfolgung und Gewalt auf Kinder, denn einem

„traumatischen Ereignis ausgesetzt zu sein, ist für Kinder auch besonders schwierig, weil das dadurch evozierte neue Modell der Welt mit einem inneren Modell verbunden werden muß, das sich ohnehin ständig ändert.“ (Osofsky, 2003, S.173).

Diese Auswirkungen wurden unter anderem von Ahmad und Rudolph (1999) beschrieben:

„Durch das Erleben von Gewalt in Kriegen, bei Verfolgung und Misshandlung verinnerlichen Kinder die Überzeugung, dass der Mensch, sein Leben und damit auch die eigene Person wertlos seien: Hilflosigkeit und Angst während der Geschehnisse lösen Wut, weitere Ängste und Rachegefühle aus. Die Identifikation mit dem Aggressor begünstigt bei den Kindern das Gefühl der eigenen Stärke und Macht. Andererseits wirkt sich die Verinnerlichung der abwertenden Haltung des Täters negativ auf das Selbstwertgefühl und die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz aus“ (ebd., S. 585)

Die Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf die kindliche Entwicklung sind jedoch schwer zu generalisieren, wenn wir Entwicklung als einen Prozess verstehen, der regressive und progressive Elemente enthält und in dem sich unterschiedlichste Entwicklungslinien beeinflussen, aber auch konstitutionelle Faktoren und Umweltfaktoren eingreifen (vgl., Bräutigam, 2000, S.28, Endres und Moisel 1998)²⁰.

Bei Immigrantenkinder im Vorschulalter sind Entwicklungsstörungen weit weniger bekannt als Lernstörungen, was damit in Zusammenhang gebracht wird, dass die Eltern sehr oft die Probleme ihrer Kinder unterschätzen. (vgl. Bräutigam, 2000, S. 30).

„Schulkindern, die auf Grund ihres Reifegrades mehr Bewältigungsstrategien zu Verfügung haben, reagieren (...) auf traumatische Ereignisse eher mit Konzentrationsschwierigkeiten und gesteigerter Hyperaktivität, als mit emotionalen Störungen.“ (ebd., S. 30 nach Montgomery, 1998).

„Die Trennung von wichtigen Bezugspersonen scheint eine der zentralen traumatischen Erfahrung für Kinder zu sein“ (Bräutigam, 2000, S. 30). Endres und Moisel (1998) weisen daraufhin, dass „die Folgen von dauerhafter oder vorübergehender Trennung in hohem Maße von der Qualität des Milieus abhängen, in dem das Kind nach der Trennung lebt, und dass sich Kinder unter sehr günstigen äußeren Bedingungen dann auch weitgehend normal entwickeln könnten.“ (Bräutigam, ebd., S. 31-32).

²⁰ Es bestehen jedoch Erkenntnisse, „dass Kinder und Jugendliche in ihrer entwicklungsbedingten Vulnerabilität besonders nachhaltig auf Traumatisierungen reagieren.“ (vgl. Leutzinger-Bohleder, 2003, S.112, in Anlehnung an Osofsky, 2003)

Eine posttraumatische Belastungsstörung, die sich „durch direkte Traumatisierung, Beobachtung oder verbale Vermittlung eines traumatischen Ereignisses entwickeln kann“ (Bräutigam, 2000, S.33, in Anlehnung Saigh, 1989, 1990) drückt sich bei Kindern in Überregbarkeit, Vermeidungsverhalten und dem Wiedererleben des Traumas aus (ebd., S.34, in Anlehnung an Smith/ Perrin/ Jule, 1998). Heemann, et al. (1998) differenzieren zwischen spezifischen und unspezifischen Symptomen, die von Barbara Bräutigam (2000) wie folgt zusammengefasst wurden.

Zu den spezifischen Symptomen zählen demnach:

„Ängste vor Situationen und Personen, die mit dem Trauma in Verbindung gebracht werden, auf das Trauma bezogene Alpträume (vgl. Schredl & Palmer, 1997) und die Reinszenierung des Traumas in Form von Wiederholungsspielen sowohl genereller oder partieller Mutismus (vgl. Vogelsang, 1996).“ (Bräutigam, ebd., S.34)

Zu den unspezifischen Symptomen zählen:

„generelle Trennungsängste und Angst vor der Dunkelheit, Einschlafstörungen und eine Zunahme an Alpträumen, psychosomatische Symptome, Verschlechterung der Schulleistungen und aggressives Verhalten.“ (Bräutigam, ebd., S.34)

wobei

„politische Verfolgung sowie Kriegserfahrungen nicht als einmalige traumatische Ereignisse anzusehen sind und in der Regel nicht nur das Individuum, sondern die gesamte Familie betreffen können.“ (Bräutigam, ebd., S.49)

In diesem Zusammenhang erscheint es plausibel die Verkettung der Reaktionen einzelner Familienmitglieder zu betrachten (vgl., ebd., S.49), wobei die Reaktionen, je jünger die Kinder sind, eng mit denen der Eltern zusammenhängen (vgl. Bräutigam, 2000, S.34-35, Bezugnehmend auf Heemann et al, (1998) und Minzi, (1991)).

1.1.3. Sozialisation und Interaktion

Wenden wir uns der Analyse von Sozialisationsprozessen²¹ von Migrantenkindern und Jugendlichen zu, erfordert dies laut Bendit (1997), der sich in einer Forschungsarbeit mit dem

²¹ Der Begriff Sozialisation hat sich erheblich gewandelt. „Neuere Ansätze der Sozialisation gehen davon aus, dass das Individuum nicht nur sozialisiert wird, sondern dass es eigenaktiv handelt und sich die Handlungsfelder bzw. Institutionen aussucht, die es zur Verwirklichung seiner Ziele und für die individuelle Entwicklung für angemessen und brauchbar hält“ (Hoffmann/Merkens, 2004, S.9). Dieser Blickwinkel wird dadurch gestützt, dass sich „Sozialisation als lebenslanger Prozess“ (Popp, 2004, S. 131, Bezugnehmend auf Hurrelmann, 2002) im Wechselspiel von Anlage und Umwelt, innerer und äußerer Realität vollzieht, wobei dieses explizit als „interaktives“ formuliert wird (Popp, 2004, S. 131, Bezugnehmend auf Hurrelmann, 2002).

Zusammenhang von beruflicher Ausbildung und Lebensbewältigung bei jungen Arbeitsmigranten in Deutschland beschäftigt hat,

„ein Modell, das die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlicher Umwelt und aktivem Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtungen setzt und die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Entwicklung von Identität bzw. die aktive Rolle des Individuums im Aneignungsprozess seiner Umwelt hervorhebt“ (ebd., S. 100).

Das Ziel eines derartigen Ansatzes ist es „das komplexe und vielschichtige Gefüge an Bedingungen“ zu erfassen „die eine Sozialisation in multikulturellen Zusammenhängen ausmacht“ (ebd.)²². Darüber hinaus wird in einer aktuellen Untersuchung von Meng (2004) auf die Bedeutung von Erfahrungen der Ausgrenzung und Nichtanerkennung „für die Erklärung bestimmter Selbstkonstruktionen“ (Meng, 2004, S. 58) und Verhaltensweisen und auf die Bedeutung sozialer Prozesse hingewiesen²³. Für den interaktionistischen Blickwinkel spricht zudem,

²² Merle Hummrich (2002) kritisiert, dass in der zurückliegenden Migrationsforschung oftmals eine Perspektive der „Gender Blindness“ (Hummrich, S. 16) eingenommen wurde, „unter der Frauen nur als Töchter oder Ehefrauen von Migranten erschienen und in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe als inaktiv galten. In der Gender-Forschung hingegen galten Frauen mit Migrantinnenstatus, auch wenn sie in Deutschland geboren waren, als entwurzelt und ihre Biographie aufgrund der patriarchalen und traditionellen Strukturiertheit der Familien als krisenanfällig.“ (ebd., S. 16, Bezug nehmend auf die Veröffentlichungen von König, 1989 und Rosen/Stüwe, 1985). Die Auseinandersetzung mit amerikanischen Forschungsarbeiten mündet in der Annahme, stereotype Sichtweisen zu überwinden und sich in empirischen und theoretischen Analysen nicht nur auf eine Perspektive (Geschlecht, Ethnie oder Milieu) zu beschränken, sondern vielmehr die komplexen Formen sozialer Ungleichheit, sowie die Verarbeitung von Ungleichheitserfahrung einzubeziehen (vgl. ebd., S. 19, siehe zu ihrer Herangehensweise Kapitel 1.2.). In diesem Zusammenhang rücken auch „subjektive Verarbeitungskompetenzen“ in den Fokus der Betrachtung (ebd., S. 21, Bezug nehmend auf eine Untersuchung von Gutiérrez Rodríguez (1999), bei der dieser Aspekt, so Hummrich, eher zurücktritt). Allgemein kann gesagt werden, dass „Geschlechterverhältnisse als Kategorie der Hervorbringung sozialer Ungleichheit, wie auch ethnische und soziale Herkunft, Milieu oder Behinderung, zu den zentralen, früh erfahrenen Sinnstrukturen gehören, die in sozialisatorische Interaktionen eingebracht werden“ (Popp, 2004, S. 132).

²³ Frank Meng (2004), der sich in einer Transparenzstudie mit islam(ist)ischen Orientierungen und gesellschaftlicher Integration in der zweiten Migrantengeneration beschäftigt hat, erklärt diesen Anspruch unter anderem vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit der Kulturkonflikthypothese, und dem Stellenwert von Anerkennung für die Selbstverortung von Individuen. Er weist die Kulturkonflikthypothese unter anderem vor dem Hintergrund zurück, dass sie der zweiten Migrantengeneration antagonistische Erwartungshaltungen kollektiv zuschreibt. „Sie basiert auf einem von sozialen Prozessen abgelösten Kulturverständnis entlang ethnischer Grenzen“ (ebd., S. 53, vgl. zur Kulturkritikhypothese und zur Kritik am Integrationsbegriff auch, Kapalka, 1986). Darüber hinaus konstatiert Meng, „dass wenn wir Identität als „die zentrale integrative Verknüpfung von individueller und gesellschaftlicher Ebene“ (Meng, S. 57 zitiert nach Keupp, 1996, S.28) betrachten, „Nichtanerkennung (...) eine Zurückweisung dieser Möglichkeit zum Ausdruck“ (Meng, ebd., S. 57) bringt, dies dann die unmittelbare Selbstverortung in der Gesellschaft betrifft (vgl. Meng, ebd.). Unabhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen, wie z.B. „Erwartungen, Kompetenzen und Ressourcen“ (ebd., S. 57), die das Erleben und die Verarbeitung von Nichtanerkennung von Zugehörigkeit mitbestimmen, wird somit, „die persönliche Identität durch die Wahrnehmung von ethnischer Stigmatisierung, Rassismus und Nicht- Anerkennung herausgefordert“ (ebd., S. 57). Meng (2004) gibt darüber hinaus zu bedenken, dass die Einbeziehung der Folgen gesellschaftlicher Nicht-Anerkennung auf die Identitätsbildung und die Selbstverortung in der Gesellschaft ebenso die Gefahr von stereotypen Darstellungen einer sozial homogene Gruppe birgt (ebd., S. 55). Honneth (1994) plädiert für die Unterteilung gesellschaftlichen Lebens in drei Interaktionsphären, denn „es liegt offenbar auf der Hand, Formen der sozialen Integration danach zu unterscheiden, ob sie auf dem Weg emotionaler Bindungen, der Zuerkennung von Rechten oder der gemeinsamen Orientierung an Werten zustande kommt.“ (ebd., S. 152). Die Be-

dass sich „geschlechtsspezifische und geschlechtshierarchische Sozialisationsprozesse (...) über soziale Interaktionen aufbauen“ (Böhnisch/Winter, 1993, S. 17).

Gehen wir exemplarisch von der Theorie von Georg Herbert Mead aus, der als Wegbereiter des symbolischen Interaktionismus gilt, kann allgemein formuliert werden, dass die „Bewusstseins- und Identitätsbildung des Menschen prinzipiell auf die gesellschaftlichen Erfahrungen zurückzuführen“ sind, „die sie in unterschiedlichen interaktionellen Handlungskontexten machen“ (Han, 2000, S. 185, Bezug nehmend auf Mead, 1991). Hinzu kommen in der neueren Sozialisationsforschung Fragen, die sich auf die Realitätsverarbeitung und Realitätserzeugung beziehen lassen (vgl. Popp, 2004, bezugnehmend auf Hurrelmann, 2002)²⁴.

Betrachten wir Sozialisationsprozesse zudem als Prozesse „des Aufbaus und der Bildung der sozial handlungsfähigen Persönlichkeit“ (ebd., Böhnisch/Winter, S. 13) in den „altersmäßig frühen Phasen des Lebenslaufs von der Kindheit bis zum Eintritt in den Erwachsenenstatus“ (ebd.) rückt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz (vgl. hierzu auch Balluseck, 2003, S. 83) und hier im Besonderen die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern in unser Blickfeld. Aus der kulturvergleichenden Perspektive werden „Vorstellungen, Konsequenzen und Traditionen im Zusammenleben mit Kindern sowie Interaktionsräume und Interaktionsmöglichkeiten, die Kinder unterschiedlicher Kulturen haben“ (Ahnert, et al. 1995, S.78) vergli-

deutung von sozialer Anerkennung kann in unterschiedlichsten Zusammenhängen überprüft werden (vgl. zur Bedeutung sozialer Anerkennung auch Taylor, 1993, Honneth, 1994, Todorov, 1996, Badawia, 2002). Bezug nehmend auf die Säuglingsforschung kann gesagt werden, dass der Mensch „nicht nur die Befriedigung seiner Bedürfnisse anstrebt, sondern außerdem noch deren Anerkennung. Dieser Kampf um Anerkennung spielt sich in der Interaktion ab“ (Dornes, 1999, S. 139). Jessica Benjamin (1990) vergleicht Anerkennung „mit jenem wichtigen Element der Photosynthese (...), nämlich dem Sonnenlicht, das die Energie für die dauernde Transformation der pflanzlichen Substanz liefert“ (ebd., S. 25).

²⁴ Mead konstruiert in seinen theoretischen Überlegungen ein „self“, eine Ich-Identität, die zu einem Teil durch die Wertvorstellungen und Erwartungen der Gesellschaft geprägt und bestimmt wird (das sogenannte „me“), während der andere Teil, der hiervon nicht besetzt ist (das sogenannte „I“), die individuelle Freiheit und die Initiative symbolisiert. „Die Identität besteht sowohl aus dem „I“ wie aus dem „me“ „(Mead, 1991, S. 324). Popp (2004) versucht sich, in dem sie unter anderem auf Mead (1968) Bezug nimmt, einem Sozialisationsmodell der Geschlechtersozialisierung als aktiven Prozess zwischen Realitätsverarbeitung und Realitätserzeugung anzunähern. Sie geht davon aus, dass ein „wichtiger Bestandteil generierter und internalisierter Repräsentationen“ (ebd., S. 130) die Geschlechtszugehörigkeit ist, „die im „self“ oder der Ich-Identität aus den Bildern und Vorstellungen der Anderen und der Selbstwahrnehmung synthetisiert wird“ (ebd.). Die Autorin kommt vor dem Hintergrund von Goffmans Konzept der Interaktionsordnung und Geschlechterarrangements (1994) im Verlauf ihrer Ausführungen darauf zu sprechen, dass die „Individuen (...) durch sozialisatorische Interaktionen im Zuge der Subjektwerdung die Vorstellung dessen, was einen Mann/eine Frau ausmacht“ (Popp, ebd., S. 133) übernehmen und im Zuge dieses Prozesses eine Geschlechtsidentität entwickeln (vgl., ebd.). „Denn auch sozialisatorische Interaktionen vollziehen sich vor dem Hintergrund einer Interaktionsordnung und wirken auf Verhaltensmuster. Für diese Ausdrucksform hat Goffmann den Begriff „Genderismus“ als individuelles, jedoch geschlechtsklassengebundenes Verhalten verwendet.“ (ebd.) Pops theoretischen Überlegungen münden unter anderem in der Aussage, dass im „Prozess von Realitätskonstruktion und -verarbeitung, Selbst- und Fremdsozialisierung (...) durch *Genderismen* unterstützte Geschlechterarrangements und Interaktionsordnungen aufrecht erhalten bzw. modifiziert“ (S. 139) werden.

chen, die voneinander abweichen können²⁵. In diesem Zusammenhang kann auf die Prozesshaftigkeit von Kultur wie von Identität (vgl. Auernheimer, 1995, S. 110) hingewiesen werden. So bringt auch der Prozess der Migration für die Familien in vielen Bereichen Veränderungen mit sich, auf die sie reagieren müssen und die sich auch auf die Sozialisation der Kinder auswirken²⁶.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Interaktionen von Jugendlichen mit ihrer sozialen Umwelt, sowie die Bewältigungsstrategien von Kinder und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien in Abhängigkeit von einem komplexen, prozesshaften Wirkungsgefüge zu analysieren sind (vgl. Balluseck, 2003, S. 21 ff und Kapitel 1.2.).

Von besonderem Interesse für diese Untersuchung ist die Frage wie sich die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern in Flüchtlingsfamilien gestalten. Barbara Bräutigam (2000) hat in ihrer Forschungsarbeit, die von Danieli (1984) in einer familienbetonten Studie mit Holocaustüberlebenden entwickelten Familientypen zusammengefasst, die als Orientierungsrahmen dienen können:

„„Victim families“ wiesen eine besonders symbiotische Struktur auf, in denen ein Klima der Überbehütung und Konzentration auf physisches Leiden herrschte. Kinder in diesen Familien mussten oft die Aufgabe übernehmen, ihre Familie zu `retten`, in jedem Fall sehr viel Verantwortung übernehmen. In den „fighter families“ hatten die Eltern oft schon

²⁵ So wurden z.B. in den Interaktionsmustern in der Mutter-Kind-Interaktion bei deutschen und russischen Müttern „hochsignifikante Intensitätsunterschiede gefunden, die kulturell zugeordnet werden können“ (ebd., S. 79), zudem waren auch die Interaktionsmittel kulturell deutlich verschieden (vgl. ebd. S.79). In dieser Untersuchung wurden unter anderem kulturspezifische Erziehungs- und Fürsorgekonzepte diskutiert, um dann Zusammenhänge „zwischen den tradierten Erziehungskonzepten der russischen und deutschen Kultur, der in diesen Kulturen entwickelten familiären Lebensweisen sowie konkret erfassten Wertungen und Einstellungen der Mütter“ (ebd., S. 79) herauszuarbeiten. Die Autoren beschreiben sowohl die tradierten russischen Erziehungskonzepte bei denen unter anderem „religiöse Vorstellungen über gegenseitige Hilfe und Brüderlichkeit im Sozialisationsprozess einen hohen Stellenwert“ (ebd. S.78) erreicht haben, wie auch tradierte deutsche Erziehungskonzepte, die dagegen als „rational- pragmatisch“ (ebd., S. 78) beschrieben werden. Auch staatlich propagierte Erziehungskonzepte, die sich in öffentlichen Institutionen (Kindergärten, Schulen, etc.) widerspiegeln, differieren in unterschiedlichen Systemen. So waren z.B. in den letzten Jahrzehnten im Osten Deutschlands sowie im Russland der ehemaligen Sowjetunion propagierte Erziehungskonzepte, „in ihrem Wesen kollektivistisch orientiert, auf ein kindliches Defizit-Modell bezogen sowie durch überzogene Vorstellungen über die Formbarkeit der kindlichen Entwicklung (...) geprägt“ (Ahner, et. al.,1995, S. 78). Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse kommt es in diesen Bereichen zu Modifikationen, die sich auch in der erzieherischen Praxis niederschlagen. „Die Schwierigkeit der Schule sich auf kulturelle Vielfalt, auf den interkulturellen Dialog und eine multiperspektivische Bildungskonzeption einzulassen, dürfte auch mit ihren historischen *Funktionen im Prozeß der Nationalbildung und der Modernisierung* zusammenhängen.“ (Auernheimer, ebd., S. 221). Institutionelle Merkmale von Schule spiegeln sich auch in einem „heimlichen Lehrplan“ wieder. „Die Frage ist, was Minderheitenangehörige und Schüler der Majorität unter der Hand durch die institutionelle Ordnung und das Lehrervorbild lernen.“ (ebd., S. 222)

²⁶ Georg Auernheimer beschreibt die „Neuorientierung, wie sie mit der radikalen Veränderung der Lebensweise aufgrund von Migration oder aus ähnlichen Anlässen immer erforderlich wird“ (ebd., S. 113), die „ohne die Anknüpfung an kulturelle Traditionen ebenso wenig zu leisten“ ist „wie ohne deren Transformation.“ (ebd., S. 113)

während des Krieges und der Verfolgung eine Kämpferidentität entwickelt. Die Kinder sollten davon profitieren und eine ähnliche `Identität` erlangen; es herrschte ein Zwang permanent aktiv zu sein. In „numb families“ dominierte eine Atmosphäre der Abgestumpftheit und des Niedrighaltens sämtlicher Emotionen. Die Eltern waren besonders wenig resonanzfähig für die Kinder, letztere sollten die Eltern von zu starken äußeren Reizen abschirmen und sie schützen. Bei der letzten Gruppe, „families of those who made it“ gab es vor allem den Wunsch, doch noch nachträglich über die Nazis zu siegen. Die Eltern (...) vermittelten ihren Kindern einen starken Erfolgsdruck, der oft mit einer vollkommenen Verleugnung psychischer oder physischer Konsequenzen einherging.“ (ebd., Bräutigam, S. 63)

Da die Jugendlichen, die im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen, ebenso wie ihre Eltern, auf traumatisierende Erfahrungen zurückblicken (vgl. hierzu Kapitel 1.1. und zu Auswirkungen primärer Traumatisierung auf die Kinder 1.1.2.1.) ist anzunehmen, dass in diesen Familien weitere Faktoren in die Familiendynamik und Interaktionen zwischen Eltern und Kindern einfließen²⁷.

Zudem wirken sich die Rahmenbedingungen im Exil und die damit einhergehenden Einschränkungen der Handlungsmöglichkeiten von geduldeten Flüchtlingen, die bereits an anderem Ort dargestellt wurden, auf die Familien aus (vgl. Kapitel 1.1. und 1.1.1.)²⁸. Im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Untersuchung interessieren uns die sozialen Erfahrungen der Jugendlichen, die auch vor dem Hintergrund der eingeschränkten Entfaltungsmöglichkeiten, so z.B. den eingeschränkten Möglichkeiten der Rollenübernahme „im gesellschaftlich institutionalisierten Sinne“ (Badawia, 2002, S. 73, Bezug nehmend auf Mead, 1991) analysiert werden müssen.

1.2. Anhaltspunkte in der Migrationsforschung

Im Folgenden möchte ich einige Betrachtungsweisen und Forschungsergebnisse erwähnen, die meine Herangehensweise und Fragestellungen teilweise inspiriert oder mich zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den eröffneten Themen angeregt haben.

²⁷ Aus der Säuglingsforschung wissen wir bereits, „dass Kind und Eltern sich gegenseitig beeinflussen“ (Benjamin, 1990, S. 222, Bezug nehmend auf Stern, 1974, vgl. hierzu auch Dornes, 1999, S.29).

²⁸ In diesem Zusammenhang muss die Aufgabe der (aufnehmenden) Gesellschaft definiert werden. Sehen wir diese darin, in einem Wechselwirkungsverhältnis mit dem Einzelnen „die Entstehung der individuellen Identität zu stiften und dementsprechend den Prozessrahmen dafür zu schaffen“ (ebd., Badawia, 2002, S. 72, Bezug nehmend auf Mead, 1991) kommt den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Interaktionspartnern eine wesentliche Rolle zu. Die Jugendlichen müssen sich in diesem Rahmen „mit den Möglichkeiten und Grenzen eines von der Herkunftsfamilie unabhängigen Lebens“ (Bendit, 1997, S.97) auseinandersetzen können.

Hier ist zunächst das Werk „Lebensentwürfe im Exil/Biographische Verarbeitung der Fluchtmigration iranischer Frauen in Deutschland“ von Tahere Agha (1995) zu nennen, in dem die Autorin versucht, die herkömmliche Darstellung des leidenden Flüchtlings einer differenzierteren Betrachtung zu unterziehen. Einen Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Annahme, dass die Exilerfahrung unter bestimmten Bedingungen auch die Chance zu einer persönlichen Entwicklung bieten kann (vgl. ebd., S.24). Einen weiteren Blickwinkel nimmt eine Studie ein, in der Flüchtlingsbiographien im Spiegel der Bildungsinstitutionen der aufnehmenden Gesellschaft analysiert werden (Neumann, et al., 2003). In dieser Studie wird unter anderem der Versuch unternommen, diskriminierende Mechanismen und Strukturen offenzulegen, auf die minderjährige unbegleitete Flüchtlinge treffen. Beide Untersuchungen schreiben den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Kontexten eine wesentliche Bedeutung zu. So verweist Tahera Agha (1995) in Anlehnung an Schütz (1977) und Simmel (1992) darauf, dass zur Bewältigung einer Krise, wie sie der biographische Einschnitt der Emigration darstellt, auch günstige gesellschaftliche Bedingungen gehören, die diesen Prozess fördern und der Emigrant „nicht als einer behandelt wird, den man nur widerwillig duldet“ (Agha, 1995, S.24, nach Simmel 1992). Sie geht davon aus, dass die Wiederherstellung eines geordneten Lebens im Exil vor allem davon abhängig ist, „wie die Handlungskompetenz eines Flüchtlings durch die Verlaufskurve der Flucht einerseits und die Rahmenbedingungen seines Exils andererseits, beeinflusst wird.“ (Agha, ebd., S.146) Ihr Blickwinkel schließt die Chancen der Neubewertung und Reflexion der eigenen Vergangenheit und die Entwicklung neuer biographischer Entwürfe ein (vgl. ebd., S. 25)²⁹.

In Rahmen der Studie von Neumann, et al. (2003) stellt Heike Niedrig (ebd.) in ihrem Beitrag die „fünf Dimensionen der Fremdbestimmung im Flüchtlingsraum“ (ebd., S. 397) dar, dabei bezieht sie sich auf Interviews mit unbegleiteten Flüchtlingsjünglichen und ihren Betreuern sowie Beobachtungen aus der Alltagsbegleitung einzelner Flüchtlingsjünglicher. Bezugnehmend auf die theoretische Analyse der gesellschaftlichen und institutionellen Strukturie-

²⁹ Agha beschreibt in ihrer Untersuchung die Erfahrungsverarbeitung erwachsener Flüchtlinge. Sie geht davon aus, dass die ursprüngliche Motivation der Betroffenen, „mit der sie in ihr Exil gekommen sind“ (ebd., S.25) von ihnen nicht über einen längeren Zeitraum unverändert aufrecht erhalten werden kann. In diesem Zusammenhang spielen Entscheidungen und Motive der Betroffenen und andererseits „politische und soziale Möglichkeiten und Hindernisse, mit denen sie in der Aufnahmegesellschaft konfrontiert werden“ (ebd.) eine Rolle. Die Migranten „verändern sich durch die Interaktionen mit den Einheimischen und rufen gleichzeitig auch Veränderungen hervor.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund kann das Exil auch als ein Transformationsprozess verstanden werden, in dem eine Neukonstruktion der subjektiven Wirklichkeit erforderlich wird, die eine Neuinterpretation der alten Wirklichkeit erfordert (Agha, S. 25, in Anlehnung an Berger/Luckmann, 1991, S.139 ff).

nung des Flüchtlingsraums³⁰ (ebd., S. 397) werden folgende Dimensionen der Fremdbestimmung erwähnt:

- „1. Kontrolle über die Platzierung des Körpers im Raum
2. Eingriffe in die körperliche Integrität
3. Beschränkung der sozialen Integration und Selbstbestimmung
4. Reglementierung von Biografie- und Identitätskonstruktionen
5. Erzeugung von permanenter Angst und Unsicherheit“ (ebd., S. 397).

Die unterschiedlichen Dimensionen überschneiden sich theoretisch und im Erleben der Jugendlichen (ebd., S.397). In den anschließenden Ausführungen kommt die Autorin auch auf die Bewältigungsstrategien im Flüchtlingsraum zu sprechen, wobei sie darauf hinweist, dass die Bewältigungsstrategien sich nicht unabhängig von den Lebensbedingungen erklären lassen (ebd., S. 409).

Den Blickwinkel erweiternd nehmen zwei aktuelle Untersuchungen (Hummrich, 2002, Balluseck, 2003) die drei Ungleichheit stiftenden Kategorien Klasse, Geschlecht und Ethnizität in ihre Betrachtung auf. Merle Hummrich (2002), die Bildungsbiographien studierender Migrantinnen rekonstruiert hat, sieht sowohl eine einseitige Orientierung an Defiziten und Problemen in Migrantinnenbiographien wie eine einseitige Orientierung an Chancen als hinfällig an (vgl. ebd., S. 330). Sie verfolgt den Anspruch, nicht nur die objektiven Bedingungen, sondern auch die Bedeutung subjektiver Erfahrungen zu analysieren (vgl. ebd., S.22). Hummrich sieht in der Subjektkonstruktion, die zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt wurde, den „Ausdruck eines biographischen Prozesses, in dem Migrantinnen sich vor dem Hintergrund der Familie, schulischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionierung verorten müssen und damit zum Ausdruck bringen, wie sie ihre biographischen Erfahrungen verarbeitet haben.“ (ebd., S. 9) Vor dem Hintergrund der These, dass sich objektive Bedingungen der Sozialstruktur nicht unmittelbar auf die Persönlichkeitsstruktur auswirken, sondern neben den objektiven Bedingungen auch individuelle Erfahrungen eine bedeutsame Rolle für die Subjektkonstruktion zukommen (ebd., S. 11), fragt sie nach den individuellen Erfahrungen, die die Selbstkonstruktion der Jugendlichen mitbestimmen und „nach dem Umgang des Individuums mit den spezifischen Ansprüchlichkeiten an eine Subjektkonstruktion, wie sie sich in der Biogra-

³⁰ Schroeder versucht in derselben Studie den Begriff des „Flüchtlingsraumes“ zu definieren und weist in diesem Zusammenhang auf das erweiterte Netz der „Einkerkerung“, welches sich um die Flüchtlinge im „transnationales Raumgefüge“ (ebd., S. 386) knüpft, hin. Demnach konstituiert sich der Flüchtlingsraum nicht lediglich durch „totale Institutionen“, sondern erscheint als „panoptischer Funktionszusammenhang, der (...) ein Netz der Einkerkerung um die Flüchtlinge knüpft und, (...) dessen Territorium nicht durch die Grenzen der Herkunfts- und Ankunftsgesellschaft gegeben ist, sondern sich als ein komplexes transnationales Raumgefüge konstituiert.“ (ebd., S. 386)

phie vermittelt und durch unterschiedliche Handlungskontexte stellen, sowie (...) nach der individuellen Umsetzung eigener Vorstellungen mit Bezug auf den Handlungskontext.“ (ebd., S. 23) Die Autorin geht davon aus, dass Sozialisations- und Transformationserfahrungen sich ganz allgemein als soziale Prozesse darstellen, die durch zeitliche Ablaufstrukturen gekennzeichnet sind (ebd., S.25, Bezug nehmend auf Schütze, 1996), wobei die Erfahrungsverarbeitung nicht nur unter dem Blickwinkel „der Handlungsstrukturierung, sondern auch unter dem der chaotischen Entstrukturierungspotentiale und der Entfaltungsdynamiken und –mechanismen lang andauernden Erleidens betrachtet werden muß“ (Schütze, 1996, S. 149 zitiert nach Hummrich, S. 34)). Zudem trägt Hummrich einer ambivalenten Subjektverortung Rechnung, in dem sie die „am (eurozentrischen und androzentrischen) Autonomieideal orientierte Perspektive“ (ebd., S.25) zu überwinden sucht und „die Fragilität der sozialen Realität in Bezug auf normative und rational-kalkülisierende Erwartungssicherheit“ (ebd., S. 26, Bezug nehmend auf Schütze, 1996, S.153) ins Bewusstsein hebt. Die Autorin kommt unter anderem zu dem Ergebnis, dass Migrantinnen im Laufe ihrer Bildungsbiographie erfahren, „dass sie als handelnde Subjekte weniger anerkannt werden als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, insbesondere diejenigen, die aus der Mittel und Oberschicht kommen.“ (ebd., S.314). Die Leistung aufstiegsorientierter Migrantinnen im schulischen Kontext sieht sie vor allem darin, „dass sie aufgrund von Diskriminierungserfahrungen keinen Rückzug antreten und in Passivität verfallen“ (ebd., S. 319)³¹.

Während sich Hummrich der Analyse der Sozialisations- und Transformationserfahrungen und -verarbeitung bildungserfolgreicher Migrantinnen zuwendet, analysiert Hilde von Balluseck gemeinsam mit anderen Autoren (Balluseck, 2003) die Sozialisationsbedingungen und Akkulturationsstrategien minderjähriger Flüchtlinge und eröffnet den Blick für die Chancen und Grenzen der Unterstützungssysteme, z.B. Kindergärten, Schulen und weitere Instanzen sozialer Arbeit, sowie Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge und politische Initiativen. In den Ausführungen zur Schulsituation von Flüchtlingskindern weisen die Auto-

³¹ Im Rahmen ihrer Untersuchung weist sie zudem mehrfach darauf hin, „dass in der Schule ein normativ determiniertes Autonomieideal herrscht, das sich vor allem darin konkretisiert, dass zu diesem Autonomieideal alternative Handlungs- oder Lebensentwürfe nicht akzeptiert werden.“ (ebd., S. 319) Das eigene Leben wird vor dem Hintergrund des Rationalismus der Moderne auch in der Schule zu einer selbstverantwortlichen Leistung gemacht, „die langfristig geplant und zu verschiedenen Zeitpunkten des Lebens bilanziert wird.“ (vgl., ebd., S. 319, Bezug nehmend auf Fend, 1988) Das Zusammenwirken von Diskriminierung und Rückzug gestaltet sich nicht, so Hummrich, als Ursache-Wirkung Zusammenspiel, vielmehr ist von einem Wechselwirkungsverhältnis zwischen Diskriminierung und Rückzug auszugehen. Ein hohes Krisenpotential ergibt sich „wenn die Muster intersubjektiver Anerkennung auch in der Familie gefährdet sind, weil die Familie selbst nicht stabil ist.“ (...) „Der Handlungsspielraum, der einer Person durch die Eltern zugestanden wird, ist wesentlich von dem Verarbeitungsmodus der elterlichen Transformation“ (ebd., S.263) mitbestimmt.

ren auf die erhöhte „Diskrepanz zwischen den Erwartungen in den nahweltlichen Beziehungen, also der Familie, und den Erwartungen im öffentlichen Raum“ (ebd., S.176, Bezug nehmend auf Nohl, 2001) hin, wobei sich diese Diskrepanz bei Kindern mit ungesichertem Aufenthalt noch erhöht, da „die Kinder in ständiger Unsicherheit über ihren Status in der Gesellschaft leben.“ (ebd., S. 176) Als familiale Faktoren, „die die Auswirkungen des unsicheren Aufenthaltsstatus auf die Kinder und damit die Akkulturationsstrategien prägen“ (ebd., 2003, S. 83), werden der Grad der Traumatisierung, der Bildungshintergrund der Eltern, Integrationsangebote der deutschen Gesellschaft, Familienstruktur und -diskurse und das Geschlecht des Kindes sowie die Stellung in der Geschwisterreihe benannt (ebd., S. 83). In dieser Untersuchung wird unter anderem auf die Bedeutung der „subjektiven Konstruktionsleistungen von Kindern und Jugendlichen“ hingewiesen, die „wie andere in schwierigen Lebenslagen“ erhöhte Leistungen erbringen müssen, „um ihre Biographie chancenreich zu konstruieren“ (ebd. 2003, S.21, Bezug nehmend auf Klocke/Hurrelmann, 2001).

Im Zusammenhang mit der Perspektiventwicklung der Jugendlichen kann ergänzt werden, dass allen Jugendlichen in modernen Gesellschaften, die unter anderem eine zunehmende Entnormativierung, Unübersichtlichkeit, Pluralisierung aber auch Individualisierung mit sich bringen (vgl. Krappmann, 1997, S.81), enorme Konstruktionsleistungen abverlangt werden, da sie auf die Anforderung stoßen, sich zunehmend selber einen Lebenssinn zu konstruieren, um „Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“ (Stiksurd/Wobit, 1985, S. 88, nach Lerner, 1984) zu werden³².

Angesichts der vielfältigen Anforderungen, die sich an Jugendliche in modernen Gesellschaften stellen, kann die Frage formuliert werden, wie es Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien gelingen kann, einen aktiven Part im Prozess ihrer Sozialisation und Perspektiventwicklung einzunehmen

1.3. Zur Gliederung der Arbeit

Ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist es, die forschungsleitenden Fragen im Forschungsprozess zu konkretisieren und weitere relevante Themen aus der Empirie zu erschlie-

³² Vgl. hierzu auch Hilde von Balluseck (2003), die Bezug nehmend auf Honig (1999) und Leu/Krappmann (1999) darauf hinweist, „dass Kinder und Jugendliche nicht nur durch ihre Umstände geprägt werden, sondern, dass sie selbst einen erheblichen Anteil daran tragen, wie die sie beeinflussenden Faktoren, von ihnen verarbeitet, bewertet und in Handlungsstrategien umgesetzt werden.“ (Balluseck, ebd, S. 21). Bezug nehmend auf Bourdieu (1987) wird auf die Bedeutung des sozialen und kulturellen Kapitals von sozial benach-

ßen. Entscheidend ist der Anspruch, nicht von Hypothesen auszugehen, sondern diese ebenso wie theoretische Überlegungen im Prozess der Datenerhebung und –analyse zu entwickeln.

Im Kapitel 2 werden die wesentlichen Forschungsschritte transparent gemacht und erklärt.

Im Kapitel 3 „Perspektiven junger Flüchtlinge“ werden die Spuren des sozial erlittenen Leidens und der Bewältigungsstrategien der Jugendlichen verfolgt, während im Kapitel 4 die Deutungsfolien und Handlungsstrategien der Berater, auf die die Jugendlichen treffen, nachvollzogen werden.

Im Kapitel 5 werden vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse abschließend pädagogische Perspektiven eröffnet.

teiligten und stigmatisierten Kindern und Jugendlichen hingewiesen, das eine entscheidende Rolle spielt, wenn es darum geht, dass sie ihre Biographie chancenreich konstruieren (ebd., S.21).