

Schulsozialarbeit und Integrationsaufgaben.

Referat anlässlich der Eröffnungsveranstaltung „Soziale Arbeit und Lehramt – Konvergierende Professionen in der Schule?“ zum Magisterstudiengang Schulsozialarbeit der Katholischen Universität Eichstätt, 7.11.2016

Vorbemerkung

Was ist der Zweck der Schule? Die Kultivierung eines analytischen Verstands und die Pflege einer sich selbst reflektierenden Vernunft! Eine schöne Bestimmung, die im Alltag des Unterrichtens nicht immer sichtbar ist. Sie wird in der Funktion der Schule verdunkelt, durch belastende Emotionen blockiert, durch Macht und Aggressionen in den Beziehungen verhindert. Mit diesen Phänomenen hat die Schulsozialarbeit in vielerlei Form vor allem zu tun. Das ist nicht ihr Zweck, sondern ihre Tätigkeit ist ein Mittel um den Schulzweck zu realisieren. Aber sie bestimmt selbst, wie sie den Schulzweck definiert. In dieser Orientierung unterscheidet sie sich nicht vom Unterricht.

Die Formulierung des Themas hat mir genügend Spielraum gelassen, um Schwerpunkte zu setzen. Das ist auch notwendig, denn Schulsozialarbeit ist ein intensiv beackertes Gebiet und Integration ist ein weites Feld. Bezogen auf die verschiedenen Schulformen hat sich Schulsozialarbeit ausdifferenziert und zwischen Grundschule und Berufsbildenden Schulen unterschiedliche Formen entwickelt und heterogene Schwerpunkte gesetzt. An den Hochschulen und Universitäten hat die Schulsozialarbeit dann den Titel „psychotherapeutische Beratungsstelle“ oder „Fachschaft“ angenommen.

Ich möchte mich in meinem Beitrag auf die Berufsbildenden Schulen konzentrieren, denn sie sind in der Fachdebatte, soweit ich das übersehe, vernachlässigt. Wie so oft werden die Allgemeinbildenden Schulen in den Fokus genommen, die Berufliche Bildung steht immer noch im Schatten des Glanzes der bildungsbürgerlichen Allgemeinbildung. Doch nicht dieses sozialpädagogisch zu nennende Motiv treibt mich an, also die Zuwendung zu den Benachteiligten, sondern meine Behauptung, dass die Berufsbildenden Schulen eine komplexe Einheit bilden, die unter dem Gesichtspunkt der Integration die größte gesellschaftliche Relevanz hat.

Die Grundschule ist epochal reformiert und wird von allerlein Unsinn, wie zum Beispiel dem Schreiben nach Gehör, heimgesucht. Die Sekundarstufe 1 ist tausendfach modifiziert, wird nach jeder Landtagswahl mit neuen Schultypen angereichert und existiert in unüberschaubarer Vielfalt. Das Gymnasium ist Gottseidank nicht mehr das, was es einmal war, aber seine Selektionsfunktion ist ungebrochen. Insbesondere in der Sekundarstufe 1 ist Schulsozialarbeit in diese Selektionsfunktion eingebunden, durchaus mit Chancen sie abzumildern.

Aber die Berufsbildenden Schulen haben heute einen weiten Geltungsbereich vom Berufsvorbereitungsjahr bis hin zum Beruflichen Gymnasium. Sie vermitteln alle Abschlüsse und alle Abstiegs- sowie Aufstiegsmöglichkeiten. Sie wirken integrativ, weil sie auch schulisch gescheiterten Jugendlichen einen Wiedereinstieg in Bildungsprozesse ermöglichen und weil sie Jugendliche ohne jegliche formale Qualifikation aufzunehmen in der Lage sind. In dem Bundesland, aus dem ich komme, sind die Wege durch die Berufsbildende Schule vielfältiger als im gesamten Allgemeinbildenden Schulwesen. Die klassisch zu nennende Berufsschule im dualen Ausbildungssystem spielt noch eine Hauptrolle, aber

Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule I und II, Berufsoberschule und Duale Berufsoberschule, die Berufsoberschule II, die Höhere Berufsfachschule und das Berufliche Gymnasium offerieren qualifizierte Abschlüsse, freilich auch Abstiege.

Gerade im ländlichen Raum sind die Berufsbildenden Schulen ein Zentrum der regionalen Bildungsermöglichung. Die Berufsbildende Schule Simmern im Hunsrück, die ich kürzlich besuchte (nebenbei ein Hinweis für die Freunde der empirischen Forschung: n also gleich 1), diese Schule bietet fachschulische Bildungsgänge für Altenpflege, Altenpflegehilfe, und Sozialwesen an, sie vermittelt berufliche Grundbildung ebenso wie den qualifizierten Sekundarabschluss 2, die Fachhochschulreife ganztägig oder berufsbegleitend in verschiedenen Fachrichtungen oder die allgemeine Hochschulreife. Im Berufsvorbereitungsjahr Sprache werden die jungen Flüchtlinge der ganze Region mit und ohne Schulerfahrung zusammengefasst und in das moderne Bildungssystem einsozialisiert – mit allen Vorzügen und Mängeln dieses Systems.

Durch wen wird dieses komplexe Gebilde zusammengehalten? Wer hat mit all den hundert Lehrern und Tausend Schülern zu tun? Natürlich die Hausmeister und das Schulsekretariat. Aber insbesondere durch die beiden Personen, die darüber hinaus ein eigenes Arbeits- und Besprechungszimmer haben: Der Schulleiter und die Schulsozialarbeiterin. Die Macht und die Kompetenzen sind selbstverständlich höchst ungleich verteilt. Da ist die Schule ein genaues Abbild der Gesellschaft. Für beide Funktionsstellen ist die Integration eine vorrangige Aufgabe. Der Schulleiter sichert den Erfolg, das formale Funktionieren und das Ergebnis, das die Schule an die Gesellschaft abliefern. Der Imperativ seiner Tätigkeit ist systemisch definiert. Die Schulsozialarbeiterin dagegen hat sich ihr Ansehen bei Lehrern und Schülern erarbeitet, ihre Tätigkeit wird von einer persönlichen Ausformung kommunikativer und psychosozialer Kompetenzen bestimmt. An den Rändern der Systemintegration des reibungslosen Ablaufes, für das der Schulleiter verantwortlich ist, sichert sie durch persönliche Anstrengung das Herausfallen von Schülern und Schülerinnen in deren Interesse an einem erfolgreichen Schulbesuch. Dass sie auch noch vielfach den Frust vieler Lehrkräfte auffängt, ist in einer Schule dieser Größenordnung schon gar nicht mehr zu erwarten, aber sie tut es.

Die beiden Arbeits- und Besprechungszimmer symbolisieren Orte der Integration. Wenn dabei von Integration gesprochen wird, dann nicht in dem migrationspolitisch eingeschränkten Sinn, sondern in einem soziologisch korrekten, nämlich universalistischen Sinn. Integration gehört wie Differenzierung, Segregation, Schichtung, Inklusion und Exklusion zu den soziologischen Grundbegriffen. Die Differenzierung des Begriffs beginnt mit der Unterscheidung von Sozial- und Systemintegration und wird häufig mit Formen der Solidarität in Verbindung gebracht. Üblich ist aber inzwischen die Einengung des Begriffs auf die Integration von Zuwanderern. Aber dies ist eine problematische Verkürzung. Denn die Struktur- und Integrationsprobleme der Gesellschaft, die auch ohne Migranten bestehen, geraten dabei aus dem Blick.

Ich möchte dafür ein Beispiel geben. In Hunderten von Dokumenten wird die unzureichende Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen aufgezeigt, manchmal auch bedauert oder kritisiert. So lange die Schulstatistik in der Vergangenheit auf eindeutige Kriterien zurückgegriffen hat, wurde der Bildungserfolg von Inländern und Ausländern verglichen. Über die Jahre haben 15% der ausländischen Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen, bei den inländischen Schülern lag die Quote bei 5 bis 6 %. Auf diese Differenz bezogen sich die Debatten mit

unterschiedlichen Erklärungen, die aber mit Sicherheit vor allem eine Wirkung hatten: das Problem des fehlenden Abschlusses bei den Ausländern zu platzieren. Sieht man sich die absoluten Zahlen an, ergibt sich folgendes Bild: Bei den Ausländern sind es 15.000 Jugendliche ohne Abschluss, bei den Deutschen sind es 52.000. Der Umfang des Problems, nämlich einer ergebnislosen Schulkarriere, ist umgekehrt proportional. Zwar wird im Übergangssystem der Berufsbildenden Schule manche Karriere, vor allem mit Hilfe der Schulsozialarbeit, in eine erfolgreiche Perspektive umgebogen. Aber die deutsche Gesellschaft hat erfolgreich ihre Problemdefinition auf die Ausländer gelenkt. Die Integrationsdiskussion verlagert sich auf die Zu- und Einwanderer. Die wissen gar nicht, wofür alles sie gut sind.

Die projektive Verdrängung von Strukturproblemen wird noch deutlicher, wenn man die Tatsache der Armut in dieser Gesellschaft hinzunimmt. Dann zeigt sich nämlich, wie das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt in einer Panelstudie herausgearbeitet hat, dass in der migrantischen Bevölkerung die Bildungswege aus der Armut heraus zahlreicher und erfolgreicher sind als in der einheimischen Bevölkerung. In diesem Bevölkerungsteil sind nämlich erschöpfte Familien, sozialer Abstieg, berufliche Auszehrung und resignativer Anstrengungsverlust häufiger als in den Familien, die durch Migration ihr Schicksal verbessern wollen. In den nach der Migration folgenden Generationen wird deshalb der Bildungserfolg zahlreicher, aber auch die soziokulturelle Marginalisierung, die durch soziale, mediale und politische Diskriminierung hervorgebracht wird.

Diese Beobachtungen führen zurück zum systematischen Sinn des Integrationsbegriffs und zur Bedeutung der Schulsozialarbeit. Die Schule ist eine parapädagogische Institution der Leistungsauslese und der Einübung in die Regeln der Gesellschaft. Gesellschaftliche Anforderungen an jedes Individuum mildert sie als Schonraum ab, daraus resultieren pädagogische Imperative. Als Teil des Systems der Moderne rationalisiert sie aber Beziehungen unter dem Gesichtspunkt der strategischen Effektivität. Sie setzt dabei die normativen, auf liebevoller Zuwendung und solidarischen Handlungen beruhenden sozialen Motive voraus und verbraucht sie gleichzeitig mehr, als sie sie hervorbringen kann. Diese auflösende und verbrauchende Verbindung von System- und Sozialintegration braucht gerade in neoliberal umgebauten Gesellschaften und ihren Institutionen die Zufuhr von kommunikativem Handeln, von persönlicher Zuwendung und subjektorientierter Reflexion. Genau dies kann die Schulsozialarbeit. In ihr kommt Sozialpädagogik auf ihren Begriff.

Integration ist die Leistung der Schulsozialarbeit, weil sie der Schule einen Reflexionsgewinn verschafft und kommunikative Kapazitäten aufbaut. Deshalb gibt es immer mehr Schulsozialarbeit. Dabei geht es nicht nur, vielleicht sogar am wenigsten, um die Einstellung von Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen. Es geht darum, Spielraum für Nachdenken und Aufarbeiten von unbearbeiteten Konflikten zu schaffen und die Individuen, wenn man es theatralisch formuliert, mit den Anforderungen der Schule zu versöhnen. Diese Aufgabe stellt sich in allen Schularten, besonders aber in der Berufsbildenden Schule, die die Widersprüche der Gesellschaft am stärksten in einer Schulform zusammenführt. Denn die technischen Anforderungen vieler Lerngegenstände lassen sich am besten in strategische Handlungsanforderungen transformieren, präferieren einen Lehrmodus der bedingungslosen sachlichen Alternativlosigkeit. Diese Art von Pädagogik hat fast den Stand der digitalen Möglichkeiten von Null und Eins erreicht, realisiert also die Signatur des Zeitalters und bereitet hervorragend auf die europäische Demokratiekultur vor. Die Kultur der Berufsbildenden Schulen ist besonders spannungsvoll, weil die Ordnungen der Betriebe

ebenso in sie hineinwirken wie die Ordnungen der gelehrten Fächer und dann, zuletzt, die Ordnung der didaktischen Formierung. Das pädagogische Handeln mit seiner Parteilichkeit für den Schüler steht quer zu diesen durchstrukturierten Ordnungen und hat es deshalb besonders schwer. Eine einzigartige Chance für Schulsozialarbeit – aber wie stark müsste sie sein?!

Wie dem auch sei – die Schulsozialarbeit hat nicht nur in den Berufsbildenden Schulen einen Schwerpunkt gefunden in der Unterstützung der Lehrkräfte und der Schüler und Schülerinnen im Berufsvorbereitungsjahr Sprache, in das heute sehr viele Jugendliche mit Fluchterfahrung eingeschult werden. Zweifellos ist der Erwerb der deutschen Sprache eine elementare Notwendigkeit für diese Jugendlichen. Das wissen sie selbst am besten. Wenn man ihnen dies immer wieder erklärt, sind sie zunächst erstaunt darüber, dass man ihren subjektiven Willen nicht zur Kenntnis nimmt. Gehen die Ermahnungen, sie müssten doch um ihrer selbst willen vor allem Deutsch lernen, weiter, dann reagieren sie bisweilen mit der bloßen Verweigerung, hervorgerufen nicht auf der Ebene der sachlichen Anforderungen, sondern des Widerstands auf der Beziehungsebene. Weil sie die ständigen Ermahnungen als respektlos empfinden.

Die Forderung, die Sprache erwerben zu müssen, ist ohnehin nicht eine pädagogische. Pädagogisch reflektiert steht das freundliche Wort am Anfang. Es muss nicht die Willkommenskultur der Teddybären sein, im Gegenteil. Es muss das freundliche Wort sein, das sich durchhält, gerade in den Schwierigkeiten der Ebenen und das die Klarheit eines Interesses an der Entwicklung des Jugendlichen um seiner selbst willen zum Ausdruck bringt. Empirisch kann man dies im Alltag jeder Schule beobachten, in manchen Schulen ist es stärker realisiert als in anderen. Je mehr es fehlt, braucht man die Schulsozialarbeit – freilich auch nur eine, die das, was sie von anderen erwartet, auch selbst realisieren kann, nämlich kommunikative Zuwendung und Bereitstellung von Reflexionsräumen.

Aber mit den Berufsvorbereitungsklassen Sprache sind wir thematisch bei der üblicherweise gemeinten Bedeutung von Integration. Sie bezieht sich auf die Integration von zugewanderten Personen. Dass es sich um Personen handelt ist die erste wichtige Erinnerung in diesem Zusammenhang, denn normalerweise ist nur von Gruppen, Kollektiven und Massen im Plural die Rede. Allein diese Modifikation schafft Raum für pädagogisches Nachdenken. An die Stelle des Kollektivbildes tritt der individualisierende Blick auf das Kind und den Jugendlichen. Mit diesem Beginn einer pädagogischen Reflexion möchte ich Platz schaffen für einen produktiven Umgang mit Migrationsfolgen. Denn gerade in der hysterisch aufgeheizten Stimmung nach dem Sylvester 2015 sind vor allem Kollektivbilder verstärkt worden, die die konventionellen Stereotypen ins Gigantische gesteigert haben. Das Bild von der Überflutung, von brechenden Dämmen gegen die Invasion oder die Verbindung von Gewalt, Terror und jungen Flüchtlingen ist so stark geworden, dass alles, was politisch über lange Zeit undenkbar war, mühelos durchgesetzt werden kann. Im Notfall, wenn er nur erklärt ist, ist der kurze Prozess legitimiert. Das Verlangen des österreichischen Außenministers nach dem Schießbefehl gegen Flüchtlinge ist nur die ultima ratio einer Grenzsicherung, die streng nach nützlichen und unnützen Zuwanderern unterscheidet. Die Etablierung von Gefängnissen für Flüchtlinge in Griechenland, die Abwehr von Flüchtlingen durch brutale Internierung in Libyen mit europäischer Hilfe oder die ungeprüfte Ausweisung von Flüchtlingen in den türkischen Staat des *Imperators* – alle diese Maßnahmen dienen dem Kampf gegen Flüchtlinge. Die Funktionalisierung der Entwicklungspolitik zum Mittel der Migrationsverhinderung stärkt die Diktaturen Afrikas, beliefert die Herrscher mit Waffen und stattet sie mit Geld aus, das diese im Zweifelsfall wieder in die Schweiz schaffen. Alle diese

und weitere Maßnahmen opfern die europäischen Werte, von denen so viel die Rede ist, auf dem Altar einer perversen Lebensweise. Denn die unbeschwerten Kreuzfahrten im Mittelmeer sind wichtiger als die Leichen der Flüchtlinge, auf die man dabei mühelos hinunterschauen kann. Der Profit mit den Waffenlieferungen an Saudi Arabien ist der Zentralwert dieser Gesellschaft, der es gleichgültig ist, dass seit Jahren ein brutaler Krieg von Saudi Arabien gegen die Bevölkerung des Jemen geführt wird.

Aber ich möchte mich trotz oder vielleicht wegen dieses gesellschaftlichen und politischen Rahmens für pädagogische Überlegungen zur Schulsozialarbeit auf die Aspekte konzentrieren, die mir für die Formatierung eines pädagogischen Handelns wichtig erscheinen.

Für die erste Beobachtung greife ich den Gedankengang zur Macht der Kollektivbilder wieder auf. Sie bezieht sich auf die Aufnahme von Flüchtlingen seit dem „Zuwanderungsjahr“ 2015. Insbesondere in der Wahrnehmung von Kindern und unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen beherrscht die Annahme von Traumata die kollektive öffentliche Anamnese. Auch diejenigen, die keinen jungen Flüchtling kennen oder mit ihm arbeiten, können sich auf Grund der Medienbilder und des öffentlichen Meinungsbildes sicher sein, dass **traumatische Belastungen** die Lebenssituation der Flüchtlinge kennzeichnen. Die Bilder, die die Medien transportieren, fokussieren nur auf dramatische Situationen, deren Bewältigung dem Beobachter als schier unmöglich erscheint. Zumindest müssten die Fliehenden in irgendeiner Weise „beschädigt“ sein. Die Formulierungen „viele sind traumatisiert“ oder „oft ist mit Flucht ein Trauma verbunden“ setzen die mediale Anamnese in eine scheinbar plausible Diagnose um. Für diejenigen, die in die pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen einsteigen, bedeutet das öffentlich markierte Vorausrteil eine Belastung, wissen sie doch, dass pädagogische Konzepte nur sehr begrenzt sind und tatsächliche therapeutische Bedarfe nicht abdecken können.

Betrachtet man die herrschende Wahrnehmung, dann kann man ihre Besonderheit vor allem auf die lebensweltliche Fundierung der Wahrnehmungsmuster zurückführen. Im eigenen Erfahrungshorizont erscheinen die Bilder der Flucht als schrecklich, sie aktivieren Bewältigungsängste und, im Falle eines empathischen Nachvollzugs, starke Gefühle des hilflosen Ausgesetztseins. Weil in der Struktur der eigenen Lebenswelt die Ressourcen für die Bewältigung großer Belastungen noch nicht erlebt wurden, wird als einziges Bewältigungsmuster das des Traumas projiziert. In diesem Bild sind Ambivalenzen beseitigt, eine gefühlsbetonte Sicht auf das Kind überdeckt eine rationale Analyse. Das einzelne Kind kann nur noch als Fall von Hilfsbedürftigkeit wahrgenommen werden. Gegen diese Einseitigkeit soll ein pädagogisches Prinzip gesetzt werden, dass jedes Kind in seiner Handlungsfähigkeit, seinen Potentialen und Grenzen betrachtet werden soll. Die Schlussfolgerung lautet: Pädagoginnen und Pädagogen sollen bei ihrem Handwerk bleiben. Sie sind keine Therapeuten. Aber sie sind für die Gewährleistung von Schutzraum und Sicherheit für das Kind wichtiger denn je. Dies steht schon im Gegensatz zur erklärten Politik der Erzeugung von Unsicherheit für die Flüchtlinge, die neuerdings durch die Bank nur die einjährige Sicherheit des subsidiären Flüchtlingsstatus erhalten.

Traumata und die Posttraumatischen Belastungsstörungen sind aber **keine Erfindung**. Nach Vergewaltigung, anderen Gewaltverbrechen und Kriegstraumata erkranken bis zu einem

Drittel der Betroffenen an einer Posttraumatischen Belastungsstörung. Jörg M. Fegert und andere beobachten anhand einer systematischen „Übersicht zu Langzeitverläufen von Kriegsflüchtlingen, dass alle Studien höhere Raten an psychischen Auffälligkeiten berichteten; je methodisch aufwendiger jedoch die Diagnostik in den Studien war, desto geringer fiel die Rate an psychischen Störungen aus“ (Fegert u.a. 2015, S. 383). Die erste aktuelle Untersuchung in einer Erstaufnahmeeinrichtung in München kommt zu dem Ergebnis, dass 22% der untersuchten syrischen Kinder und Jugendlichen unter einer Posttraumatischen Belastungsstörung litten und 16% unter einer Anpassungsstörung. Viel ausgeprägter sind andere gesundheitliche Beeinträchtigungen, und für die Therapie dieser Probleme wirkt sich der über lange Zeit verhinderte Zugang zu ärztlichen Leistungen extrem schädlich aus.

Für die pädagogische Arbeit ergeben sich aus diesen Beobachtungen zwei Schlussfolgerungen. So wie im Falle von Kindesmissbrauch benötigen Pädagogen und Pädagoginnen eine geschulte Sensibilität für die Wahrnehmung der Umstände, mit denen die Kinder nicht mehr zurechtkommen. Gefühle von Angst, Schutzlosigkeit, Kontrollverlust oder Hilflosigkeit kann man erkennen, ebenso regressive Vermeidungssymptome oder Übererregtheit. Pädagogen können dann rechtzeitig an andere Fachleute weiterverweisen und, was noch wichtiger ist, den Übergang begleiten.

Die zweite Schlussfolgerung zielt auf das pädagogische Handeln selbst. Denn dieses Handeln hat die Qualität, eine sichere Umwelt herzustellen, Verlässlichkeit zu gewährleisten, nicht-intervenierende Akzeptanz zu vermitteln oder wie es in einer Schweizer Untersuchung heißt: reaktive Co-Präsenz zu realisieren. Kinder sollen nicht überbehütet, sondern bis hin zu den Grenzen ihrer autonomen Handlungsfähigkeiten geachtet werden. Aber sie sollen sich des Schutzes sicher sein. Um eine solche Umwelt für das Kind zu ermöglichen, ist Pädagogik genug gefordert.

Womit wir uns zu Beginn der Beschulung von Flüchtlingskindern auseinandersetzen müssen, das ist das Muster der **stereotypen Fehleinschätzung** von Migrantenkindern. Wie das Stereotyp vom schlechten Schüler, dem nichts zugetraut wird und der nur entgegen der Einschätzung seiner Lehrer und Lehrerinnen Erfolg haben kann, hat das Stereotyp vom Migrantenkind die zurückliegenden Jahrzehnte bestimmt. Nach einer neueren Studie über bildungserfolgreiche Migrantenkinder muss man festhalten, dass sie überwiegend **gegen** die Schule ihren Erfolg erarbeitet haben. So heißt es in einer neuen Studie: „Wenn wir feststellen müssen, dass über die Hälfte unserer später als Jurist_innen, Unternehmer_innen oder Lehrkräfte tätigen Interviewpartner_innen am Ende ihrer Grundschulzeit keine Gymnasialempfehlung erhalten hatten und dass dennoch wiederum die Hälfte ihren Weg über das Gymnasium gingen, um mit dem Abitur die Berechtigung zum Studium zu erreichen, dann ist dies ein deutliches Zeichen dafür, dass das Bildungssystem in weiten Teilen nicht in der Lage war, vorhandene Talente zu entdecken und gezielt zu fördern.“ (Lang/Pott/Scheider 2016, S.201)

Eine heutige Rechtsanwältin schildert ihre Schulzeit folgendermaßen: Nach fünf Jahren in einer sogenannten Vorbereitungsklasse (das ist die Form, die heute wieder eingerichtet wird) und nach vielen Versuchen, in die deutsche Klasse zu kommen, wird sie in die Hauptschule übernommen.

„Und dann hab´ ich jedes Jahr meine Lehrer angefleht, 6., 7., 8., 9. Klasse, jedes Jahr bin ich zu meinem Klassenlehrer gegangen und hab ihm gesagt: ‚Herr Soundso, ich möchte auf die

Realschule!“Da „hieß es, ‚Du wirst es nicht packen! Das ist viel zu schwierig für Dich!‘ Dabei war ich eine der Klassenbesten.“ (Lang/Pott/Schneider 2016, S. 85)

Nach der 9. Klasse erhält sie ein bergangszeugnis für die Realschule.

„Und das war mir dann einfach zu viel, das war die größte Enttusung meines Lebens. Und da hab´ ich zu meinen Eltern gesagt: ‚Leute, ich will einfach nicht mehr. Ich liebe dieses Land, aber ich will ´ne bessere Bildung!‘ Und: ‚Schickt mich in die Türkei!‘ Das ist so´n Irrwitz, dass ich dann als jemand, der in Deutschland geboren ist, für´n Jahr in die Türkei geh´!“ (ebenda)

Zu diesem Mechanismus gibt es eine ganze Reihe von Untersuchungen und Erfahrungen. Gerade die dauernde Rede vom Problem, Migrant zu sein, und von der großen Hilfsbedürftigkeit hat die „Bedrohung durch Stereotype“ („stereotype threat“) verstärkt. Das Bundesjugendkuratorium hat schon 2008 erklärt: „Am wichtigsten ist deshalb eine deutliche ‚Ent-kategorisierung‘, indem ‚Probleme‘ und ‚Missstände‘ nicht mehr mit Gruppenmerkmalen (‚AusländerIn zu sein‘) erklärt werden.“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 11) Die Schlussfolgerung besteht natürlich nicht darin, das Stereotyp umzudrehen. Das wäre zu einfach. Anspruchsvoller, aber für eine Profession angemessen, ist die Forderung nach einer konsequenten Zuwendung zu jedem Kind und Jugendlichen, um genau das zu sehen, was es kann und was es nicht kann. Das bedeutet auch, dass sein konkretes Können, beispielsweise beim Sprechen und Schreiben, von den an das einzelne Kind gerichteten Anforderungen und vor allem von den individuellen Fortschritten her zu beurteilen ist und dass das Kind individuelle Belobigung und Kritik erfährt. Schulsozialarbeiter sollen die Lehrkräfte nun nicht über ihre Vorurteile belehren. Sie haben ja selbst welche – gelegentlich auch gegenüber Lehrern und Lehrerinnen. Aber das Wissen um die eigene begrenzte Perspektivität kann Grundlage für gemeinsame Erörterungen. Das macht den Reflexionsgewinn durch Schulsozialarbeit aus.

Schließlich eine letzte Überlegung. In der World Vision Studie, in der Kinder interviewt wurden, finden wir die unterschiedlichsten Erfahrungen der Kinder. Sie verweisen uns erneut auf die Verschiedenheit der Welterfahrung hier an ihrem Lebensort.

Jakob, ein Zehnjähriger aus dem Kosovo, berichtet von seinen schönen Träumen. „Doch statt sich wie andere Kinder seinen Träumen hinzugeben, wird Jakob von einer großen Angst beherrscht: dass er und seine Familie bald wieder in den Kosovo abgeschoben werden. Die Gedanken belasten ihn so sehr, dass er nachts kaum schlafen kann. ‚Nicht bisschen habe Stress, aber ganz viel‘, erklärt der Junge. Ein Bekannter hat ihm erzählt, dass die Polizei bevorzugt nachts komme, um die Familien abzuholen, und sie so, wie sie sind, wieder in das Herkunftsland zurckschicke.“ (S. 27)

Eine Elfjährige, die aus dem Iran nach Deutschland geflüchtet ist, fühlt sich sicher. „Ihr Schulweg fhrt Shirin jedes Mal über den Bahnhof. Sie lacht, wenn sie von den dortigen Verlockungen erzählt: Drogeriemarkt, 1-Euro-Shop und Donut-Laden. Nur zu gern würde Shirin ihr Taschengeld für Klamotten, Kosmetika und Süßigkeiten ausgeben..... Einer ihrer Lieblingsorte in der neuen Heimat ist die öffentliche Bibliothek. Hier leiht sie sich Bücher und Filme aus..... Nur unweit der Bibliothek liegt noch ein wichtiger Ort für Shirin: das Stadtzentrum mit seinen Geschäften – beliebter Treffpunkt junger Mädchen. Die Elfjährige liebt es, mit den Freundinnen durch die Straßen zu schlendern und sich die Schaufenster anzuschauen.“ (S.30)

Beides ist möglich – die Faszination durch die Konsumwelt und die Angst vor der nächtlichen Abschiebung. Auch Deutschland produziert gewaltsame Vertreibung, nämlich derer, denen wir hier kein Lebensrecht einräumen. Kinder und Jugendliche haben die Flucht nicht hinter sich, sondern sie stecken mittendrin. Auch die vielen Familien aus Syrien werden kein dauerhaftes Aufenthaltsrecht bekommen. Wenn der Krieg tatsächlich beendet werden kann, dann wird genau jene Verdrängung stattfinden, die in Bezug auf Afghanistan schon begonnen hat. Das ist ja eine ganz brutale Form der westlichen Politik: Erst wird ein Land durch die Lieferung von Waffen und durch unglaubliche Mengen von Geld zum Aufstand getrieben, dann wird es bombardiert und sein Staat wird zerstört, weil die bezahlte Regierung nur ihre korrupten Geschäfte betreibt. Jetzt, da die Auflösung des Staates offenkundig wird und die Taliban einen Großteil des Landes beherrschen, sollen Flüchtlinge zurückkehren. Nach dem Jugoslawienkrieg waren ebenfalls viele Bürgerkriegsflüchtlinge in Deutschland. Die meisten Familien sind in ihre Herkunftsländer zurückgegangen. Aber bis heute ziehen sich die Abschiebungen hin. Gelegentlich kommt dieser Skandal in die Öffentlichkeit, wenn sich ganze Schulen und Belegschaften gegen die Ausweisung von Familien zur Wehr setzen. Wie absurd sind diese Regelungen: Kinder leben hier unter Vorbehalt. Damit wird in elementarer Weise gegen die Kinderrechtskonvention verstoßen.

Am Ende steht deshalb ein einfacher Satz. „Kinder haben ein Recht auf den heutigen Tag.“ Janusz Korczak hat ihn formuliert und damit ein zentrales pädagogisches Prinzip formuliert. Das ist natürlich ein Prinzip, das im schulischen Alltag des Lernens für das Leben in den Hintergrund gerät. Die Schulsozialarbeiterin kann es hervorholen und Raum schaffen für pädagogische Reflexion. Im Jetzt zu lernen und herausgefordert zu werden, im Jetzt zu spielen und fröhlich zu sein, im Jetzt traurig zu sein und nachzudenken – dies haben Pädagogen und Pädagoginnen zu gewährleisten und zu fördern, damit die Kinder in ihre Zukunft, von der wir und sie selbst nichts wissen, optimistisch und selbstbewusst gehen können.

Literatur

Bundesjugendkuratorium (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs.

Fegert, Jörg M.; Plener, Paul L.; Kölch, Michael (2015): Traumatisierung von Flüchtlingskindern – Häufigkeiten, Folgen und Interventionen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 4/2015, S. 380 – 389.

Lang, Christine; Pott, Andreas; Schneider, Jens (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. (IMIS-Beiträge, Heft 49/2016). Osnabrück.

World Vision Deutschland, Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.): Angekommen in Deutschland. Friedrichsdorf 2016.