



Annette Schemmel | Paul Huf

Praxishandbuch

Kulturelle Bildung mit Unbegleiteten Minderjährigen Geflüchteten

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schemmel/Huf, Praxishandbuch Kulturelle Bildung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten
ISBN 978-3-7799-3626-8 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3626-8>

1 Einleitung

Wer kennt sie nicht, die Freude über einen kreativen Prozess, der für eine Weile Zeit und Raum vergessen lässt? Ob es das Anprobieren neuer Kleidung, das Inszenieren eines Handyfotos oder das Dekorieren des eigenen Zimmers ist: Ästhetische Prozesse sind ganz alltäglich, oft sind sie voraussetzungslos und sprachübergreifend vermittelbar und zumeist ist die Befriedigung groß, die wir aus ihnen ziehen. Auf dieser lebensweltlichen Erkenntnis beruht dieses Buch. Es will die befriedigenden und stärkenden, aber auch die bildenden Effekte ästhetischen Erlebens und Handelns für die Arbeit mit jungen Menschen erschließen, die ihrer in besonderer Weise bedürfen. Die Rede ist von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die ohne Eltern in Deutschland ankommen. Im sozialpädagogischen Alltag und in der Verwaltungssprache werden sie als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF) bezeichnet.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die nach der Flucht in Deutschland in Obhut genommen werden, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Ende Februar 2016 befanden sich rund 69.000 unbegleitete minderjährige und junge volljährige Flüchtlinge in Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. 2016, o.S.). Wie kann Jugendarbeit sinnvoll auf diese Zielgruppe zugehen? Schließlich haben die hier heranwachsenden Geflüchteten den gleichen rechtlichen Anspruch auf Förderung durch Jugendarbeit wie in Deutschland Geborene.

Inzwischen ist allgemein anerkannt, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche neben der praktischen und pädagogischen Grundversorgung auch Angebote der kulturellen Bildung benötigen, sei es um ihrem Anspruch auf Persönlichkeitsentfaltung gerecht zu werden oder um ihnen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und so ihre Inklusion zu befördern. Deswegen wird derzeit allenthalben der Ruf nach erprobten Ansätzen der kulturellen Bildung laut. Als Antwort darauf zeigt dieses Buch, wie ausgewählte Kulturschaffende, Kunst- und Musiktherapeut_innen sowie Pädagog_innen mit Angeboten der offenen Jugendarbeit an junge Menschen mit Fluchterfahrung herantreten und wie ihre Arbeitsweisen an aktuelle wissenschaftliche, aber auch künstlerische Diskurse anknüpfen.

Indem dieser Band Brücken zwischen den Praxen kultureller und sozialer Arbeit und den entsprechenden Theoriefeldern schlägt, will er Sozialpädagog_innen und Programmverantwortliche der Sozialen Arbeit, Integrationsmanager_innen ebenso wie Lehrer_innen, Kunst- und Musiktherapeut_in-

nen, Kulturschaffende und Studierende ansprechen. Sie alle sind eingeladen, diese Methoden aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Ihr Engagement, Ihre Geduld und Sensibilität für die eigene kulturelle Brille sind gefragt, wenn es darum geht, professionelle Hilfestellung beim Ankommen zu leisten. Wir möchten Ihnen für diese Aufgabe frische, flexible und kreative Ideen liefern.

1.1 Begrifflichkeiten

Gerade weil wir uns mit diesem Buch an den Schnittstellen verschiedener Disziplinen und Praxen bewegen werden, müssen vorab einige begriffliche Grundlagen geklärt werden. Kulturelle Bildung ist beispielsweise ein wenig trennscharfer Begriff. Wir wollen ihn deshalb etwas genauer bestimmen: Im Gegensatz zur Ausbildung oder Berufsbildung ist kulturelle Bildung – wie Bildung im Allgemeinen – nicht unmittelbar an pragmatische Zielsetzungen gebunden. Vielmehr fördert kulturelle Bildung ganzheitlich und umfasst sowohl rezeptive als auch produktive Auseinandersetzungen von Individuen mit den Künsten (vgl. Reinwand-Weiss 2014, S. 37). Unser Verständnis der Künste ist dabei entgrenzt; es übergreift sowohl angewandte als auch freie Künste sowie verschiedene Gattungen und Disziplinen von bildender Kunst bis Bewegung, wie es auch in der sozialpädagogischen Hochschullehre üblich ist. Der gemeinsame Nenner ist der Sinnenbezug.

Der zugrundeliegende Begriff von Kultur ist dabei keinesfalls im Sinne einer mehrheitsdeutschen Leitkultur zu verstehen, an die nach Ansicht mancher Verfechter_innen des Integrations-, sprich Assimilationsansatzes die jugendlichen Geflüchteten heranzuführen wären. Es wird auch nicht um interkulturelle Pädagogik gehen, die eine (kulturelle) Differenz der migranischen Anderen zu ihrem Gegenstand macht und dabei diese nicht selten erst produziert (vgl. Mecheril 2004, S.213f.). Wir vertreten stattdessen einen konstruktivistischen Begriff von Kultur, der davon ausgeht, dass die Bedeutung dessen, was unter Kultur verstanden wird, andauernd neu ausgehandelt werden muss. Uns inspiriert das Konzept der Transkulturalität, das „die Festschreibung von Kulturen als ethnisch, religiös oder nationalstaatlich definierte[n] homogene Essenzen“ (Juneja 2011, o.S.) verwirft und dagegen grenzüberschreitende Mobilität und stetigen Wandel als konstituierende Faktoren von Kultur anerkennt.

Die niederschweligen Angebote der kulturellen Bildung, die uns in diesem Buch interessieren werden, finden außerhalb der Schule statt, nach Möglichkeit in den Einrichtungen, in denen die Geflüchteten leben.¹ Die

1 Den Zugang zur sogenannten Hochkultur, der ebenfalls ein Aspekt von kultureller Bil-

Teilnahme daran ist freiwillig. Durch den tätigen Kontakt mit lebensnahen Spielarten der Künste – zum Beispiel durch den lustbetonten Umgang mit Fotoausrüstung, Metallwerkzeug oder Nähutensilien – sollen die geflüchteten Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden. Es gilt, sie zu ermächtigen, trotz aller durch die Flucht bedingten biografischen Brüche, im Zuge von Selbstbildungsprozessen ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt zu entwickeln.



Es bedarf noch einer kritischen Anmerkung zur Adressierung der Menschen, um die es hier geht. Die Bezeichnung unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF) ist zwar gängig, aber technokratisch. Wie schon vor Jahren angemahnt wurde, verschleiert sie die Tatsache, dass es sich konkret um Kinder und Jugendliche handelt, die, weil sie ohne Angehörige einreisen, besonders schutzbedürftig sind (vgl. Woge e.V./Institut für Soziale Arbeit e.V. 1999, S. 9). Alternativ kann man von Kinderflüchtlingen sprechen. Allerdings wird das Suffix *-ling* der Bezeichnung Flüchtling inzwischen teils als kleinmachend und abwertend empfunden, wengleich dieser offizielle Terminus der Genfer Flüchtlingskonvention juristisch wirksam ist (vgl. Neue Deutsche Medienmacher 2016, o.S.).

dung ist, können wir hier beiseitelassen, denn die Theater, Philharmonien, Kunstmuseen und Literaturhäuser denken derzeit selbst engagiert und teils auch überregional vernetzt darüber nach, wie sie geflüchtete Menschen einladen können.

Wir wollen deswegen so wenig wie möglich von Flüchtlingen sprechen und stattdessen alternative Adressierungsformen erproben. Mit der Bezeichnung Geflüchtete kann man zum Beispiel alle Menschen mit Fluchterfahrung einschließen und nicht nur solche, denen der entsprechende Rechtsstatus zugewiesen wurde. Oder man nimmt die geflüchteten Menschen als Ganze in den Blick und verhindert so, dass der Aspekt der Fluchterfahrung zum alleinigen Identitätsmerkmal ihrer ansonsten äußerst heterogenen Lebensläufe wird. Denn obwohl diese Menschen bei uns häufig in einen Topf geschmissen werden, stammen sie aus gegensätzlichen geografischen Kontexten, aus verschiedenen sozialen Milieus, gehören diversen Religionen an und sprechen unterschiedliche Mutter- und Fremdsprachen, von den individuellen Lebensläufen und Fluchtgeschichten ganz zu schweigen. Angesichts dieser Vielfalt ist nur eines sicher: Geflüchtete sind nicht gleich Geflüchtete und Geflüchtete sind nicht nur Geflüchtete.

Diese Erkenntnis ist auch für die professionelle Selbstreflexion von Bedeutung. Bekanntermaßen läuft gerade die Soziale Arbeit, weil sie eine helfende Disziplin ist, Gefahr, durch ihre Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen zu deren Stigmatisierung und Marginalisierung beizutragen. Dieser problematische Effekt wird als „strukturelle Kolonialisierung der Adressaten“ (Thiersch 2014, S. 17) gefasst. Deswegen und um auf die Bedeutung von (offizieller) Sprache in der Festschreibung der Wahrnehmung sozialer Gruppen hinzuweisen, werden wir in diesem Buch wechselnde und zum Teil neue Adressierungsweisen verwenden. Faktisch wird es aber stets um Menschen mit Fluchterfahrung gehen, die sowohl minderjährig als auch unbegleitet in Deutschland eingetroffen sind. Sie sind zu unterscheiden von Kindern und Jugendlichen, die zusammen mit ihren Angehörigen ankommen und mit diesen in Erstaufnahmeeinrichtungen untergebracht werden. Deren Situation ist nicht weniger schwierig, aber anders (vgl. Korntheuer/Anderson 2014, S. 223 f.).

Um defizitären Sichtweisen entgegenzuwirken, sei an dieser Stelle auf die besonderen Stärken von allein geflüchteten Kindern und Jugendlichen hingewiesen: Kinderflüchtlinge sind Abenteurer, die sich voller Mut auf den Weg ins Ungewisse gemacht haben; sie sind Botschafter, die vom Leben in anderen Weltteilen erzählen; sie sind Hoffnungsträger und Brückenköpfe für ganze Familien und häufig deren einzigen Überlebende (vgl. Woge e.V./Institut für Soziale Arbeit e.V. 1999, S. 17). Sie haben Gewaltiges bewältigt oder bewältigen es noch und verdienen unseren ganzen Respekt. An ihrer Belastbarkeit können sich Erwachsene ein Beispiel nehmen; mit ihnen kann man auf Augenhöhe arbeiten.

1.2 Warum kulturelle Bildungsarbeit für unbegleitete minderjährige Geflüchtete?

Welchen Beitrag zur Unterstützung dieser Neuankommenden kann die kulturelle Bildungsarbeit leisten? Künstlerisch-ästhetische Arbeit zielt generell auf eine Bildung der Sinne und damit auf eine ganzheitliche Förderung. Dadurch können Talente und Potenziale ans Licht kommen, die in sprachlich vermittelten Bildungszusammenhängen häufig übersehen werden (vgl. Hill 2012, o.S.). Insofern kann kulturelle Bildung auch die Frustrationen derjenigen geflüchteten Jugendlichen kompensieren, die erst in Deutschland die Schule zu besuchen beginnen und zudem die deutsche Sprache erlernen müssen.

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) führt weiter aus: „In einer noch fremden Umgebung, in der sprachliche Verständigung schwerfällt, können künstlerische Ausdrucksformen Wege der Auseinandersetzung mit dem Unbekannten sein, aber auch mit dem Erlebten, eigenen Gedanken und Gefühlen. Auf künstlerischem Wege können junge Menschen sich auf einer anderen Ebene damit auseinandersetzen und zum Ausdruck bringen, wofür ihnen Worte fehlen. Sie werden als Individuen sicht- und hörbar, mit einer Geschichte, einer Gegenwart und einer Zukunft.“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung 2015, o.S.) Auf diesem Weg werde Orientierung, Identitätsbildung und soziales Bewusstsein gefördert.

Durch entsprechende Angebote könne kulturelle Bildungsarbeit außerdem den neuen Deutschen Mitbestimmung ermöglichen und sie zur Mitgestaltung ihres neuen Lebensumfelds einladen. Dazu könnten ihre persönlichen Fähigkeiten, Talente und Stärken sowie ihre kulturellen Prägungen beitragen, was ihnen wiederum Anerkennung einbringe und sie Zuversicht entwickeln lasse, so die BKJ. Indem sie Kommunikation innerhalb der Zielgruppe und darüber hinaus stiftet, kann kulturelle Bildung auch Erfahrungen des sozialen Ausschlusses ausgleichen. Hierzu gehört, dass Migrant_innen Zugänge zum kulturellen Leben in Deutschland eröffnet werden und damit die Möglichkeit zur künftigen kulturellen Teilhabe (vgl. Meis/Mies 2012, S. 19).

Die Wirkungsweisen konkreter Formate der kulturellen Bildung mit geflüchteten Jugendlichen werden im Hauptteil detailliert erörtert. Vorgreifend wollen wir an dieser Stelle nur zwei weitere Potenziale stark machen: Einerseits fördert außerschulische kulturelle Bildungsarbeit persönliche Talente zu Tage und vermittelt Schlüsselqualifikationen, handwerkliche Grundkenntnisse und Werte, die für das soziale Miteinander und den Berufsweg in Deutschland ausschlaggebend sind. Man denke nur an die Be-

deutung, die hierzulande Konventionen wie Pünktlichkeit und verbindlichen Terminabsprachen zugemessen wird.

Andererseits können Angebote, welche die Freizeit der Jugendlichen sinn- und lustvoll strukturieren, der Vereinnahmung durch religiöse Diasporagruppen entgegenwirken. Schließlich ist es kein Geheimnis, dass islamistische Gruppierungen, aber auch orthodoxe Christengemeinden – zum Beispiel aus Eritrea – sich gezielt um allein eingereiste Jugendliche bemühen. Die Verhaltensregeln dieser ideologischen Gemeinschaften machen nicht selten mühsam erschlossene Chancen auf Teilnahme am säkularen Leben in Deutschland zunichte und können auch zur Radikalisierung dieser Jugendlichen führen.

Die kulturelle Bildungsarbeit bietet als Alternative zur Flucht in die Religion einen „sicheren Ort“ im Sinne des Traumapädagogen Martin Kühn (Kühn 2006, o.S.), wobei man sich bewusst sein muss, dass die strukturelle Aufenthaltsunsicherheit der Geflüchteten nicht aufgehoben werden kann. An den insofern eingeschränkt sicheren Orten, an denen kulturelle Bildungsangebote gemacht werden, „erleben Kinder und Jugendliche Geborgenheit und Sicherheit, hier wird alles unternommen, damit ihnen keine Reinszenierung von Gewalt droht. Sie werden unterstützt und beteiligt, erleben eine positive Peerkultur und erhalten Entwicklungsräume, in denen sie Selbstwirksamkeit erfahren und seelische Verletzungen aufarbeiten können.“ (Kärcher et al. 2012, S.231) Auf diese Aufarbeitung hinzuwirken, ist nicht zuletzt für unsere gemeinsame Zukunft wichtig, denn wo sie versäumt wird, besteht die Gefahr, dass Traumatisierte die Gewalt, die ihnen widerfahren ist, weitergeben (vgl. Schloffer 2016, S. 34).

Geflüchteten Kindern und Jugendlichen Angebote der kulturellen Bildung zu machen, ist also eine äußerst wichtige und dringliche Aufgabe. Um sie zu meistern, muss man kein_e Künstler_in sein. Vielmehr hat es sich nach Ansicht der hier vertretenen Praktiker_innen bewährt, bei den eigenen Interessen und Vorlieben anzusetzen, und von diesen ausgehend Angebote zu machen. Talente, Geschick und Erfahrungen aus Schule, Hobby, Ehrenamt, Ausbildung oder Studium sind dabei nützlich, aber tatsächlich können viele Hürden gemeinsam mit den Jugendlichen genommen werden. Paul Hufs Erfahrungen zeigen, dass es durchaus möglich ist, im Zuge der pädagogischen Arbeit neue Ausdrucksformen zu erlernen und technische Herausforderungen zu meistern. Dafür muss der oder die Anleitende den Workshopeteilnehmer_innen jeweils nur einen Schritt voraus sein. Gerade das Interesse am Unbekannten kann dabei zum Motor gemeinsamer ästhetischer Entdeckungen und Erfahrungen werden.



1.3 Zum besonderen Förderbedarf der unbegleiteten Kinderflüchtlinge

Dass die allein ankommenden Jugendlichen besonderer Förderung bedürfen, kann man aus verschiedenen Fachperspektiven begründen. Die psychologische Forschung legt nahe, dass etwa die Hälfte aller Kriegs-, Vertreibungs- und Folteropfer – ob minderjährig oder erwachsen – unter einer Posttraumatischen Belastungsstörung oder anderen traumareaktiven Störungen leiden (vgl. Mogk 2016, S. 49f.). Diese können infolge von Erlebnissen auftreten, die Leib und Leben bedroht haben und die Erfahrung von totaler Ohnmacht mit sich brachten (Traumatisierung), oder aufgrund von wiederholten oder andauernden Verletzungen von Grundbedürfnissen. Gerade bei Kinderflüchtlingen seien als Folge traumatischer Erlebnisse häufig Depression, Suizidalität, Substanzmissbrauch und körperliche Erkrankungen zu beobachten (vgl. Schloffer 2016, S.28).

Während die eigentliche Traumabehandlung und -konfrontation unbedingt entsprechend geschulten Therapeut_innen vorbehalten bleiben muss, „weil die Bearbeitung solcher Sorgen und Nöte die Kompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen und auch von Künstlerinnen und Künstlern überschreitet“ (Fuchs 2016, o.S.), kann kulturelle Bildungsarbeit sich an der wichtigen Aufgabe der Stabilisierung beteiligen, die der eigentlichen Traumabearbeitung vorausgeht. Das heißt, dass mit den unbegleiteten Kindern und Jugendlichen positive Erlebnisse und Erinnerungen herausgear-

beitet und als Ressourcen verfügbar gemacht werden (Ressourcenorientierung). Als Ressourcen bezeichnet man die persönlichen Potenziale, die genutzt werden können, um Alltagsanforderungen, Entwicklungsaufgaben oder kritische Lebensereignisse zu bewältigen (vgl. Herringer 2006, S.90f.). Diese Potenziale müssen jeweils erst bewusst und verfügbar gemacht werden (vgl. Meis/Mies 2012, S. 41–42). Indem sie Ressourcen aktiviert, unterstützt die kulturelle Bildungsarbeit belastete Menschen dabei, zu den inneren Schreckenswelten ein Gegengewicht aufzubauen und ihre Selbstberuhigungsfähigkeit zu stärken (vgl. Reddemann 2014, S. 140 ff.; Bausum 2009, S. 179 ff.). So kann kulturelle Bildung therapeutische Ansätze ergänzen.

Exkurs zur Posttraumatischen Belastungsstörung

Eine Posttraumatische Belastungsstörung ist eine psychische Erkrankung. Laut ICD-Code liegt sie vor, wenn der oder die Betroffene auf ein traumatisierendes Ereignis mit den folgenden Symptomen reagiert: Das traumatische Ereignis wird zum einen immer wieder erlebt, zum Beispiel in Form von Flashbacks, Alpträumen oder sich aufdrängenden Erinnerungen. Zum anderen versuchen die Betroffenen auf bewusster oder unbewusster Ebene all das zu vermeiden, was mit dem Trauma in Zusammenhang stehen könnte. Die Folgen reichen von einer abgeflachten Reaktivität, die sich zum Beispiel in einem verminderten Interesse an wichtigen Aktivitäten äußern kann, bis hin zur völligen Amnesie und sozialen Abschottung. Ein weiteres Merkmal der Posttraumatischen Belastungsstörung ist das Hyperarousal, das heißt ein andauernder Zustand erhöhter Erregung. Eine typische Bewältigungsstrategie ist die Dissoziation, bei der die Betroffenen ihr Bewusstsein vom Körper abspalten. Dies kann zur Folge haben, dass sie auch später – lange nach dem traumatischen Erleben – bei Belastung aus dem Körper treten und nicht mehr ansprechbar sind. Die Dissoziation zeigt sich beispielsweise in Form eines glasigen Blicks oder körperlicher Erstarrung, kann sich aber auch in Verwirrtheit und Automatismen äußern.

Eine psychische Erkrankung wie die Posttraumatische Belastungsstörung kann nicht im Rahmen eines Gruppenangebots bearbeitet werden und die Grenzen zu therapeutischen Aufgabenfeldern sind zu respektieren. Gleichwohl müssen Sie gegebenenfalls während eines Workshops auf akute Symptome reagieren. Grundsätzlich sollten Sie den Betroffenen vor allem Sicherheit und Ruhe vermitteln. Im Fall einer Dissoziation kann man durch den Dissoziationsstopp die Seele des oder der Betroffenen mit gezielter Ansprache in den Körper zurückholen und sie oder ihn im Hier und Jetzt verorten. Sprechen Sie die Person mit Namen an und benennen Sie die aktuelle Situation mit Datum und Ort. Wenn dies noch nicht ausreicht, können Sie die verschiedenen Sinne des oder der Betroffenen aktivieren, etwa durch den Biss in eine Zitrone, durch frische Luft, durch Veränderung der Lichtverhältnisse oder durch starke Gerüche. Für diese Reorientierung können Sie auch abwechselnd mit der dissoziierenden Person jeweils drei Dinge nennen, die sie momentan hören, sehen oder riechen. Anschließend muss die Gruppensituation verändert werden, um die Gefahr der erneuten Dissoziation zu reduzieren, und nach dem Workshop muss der Fall an individuell betreuende Fachkräfte übergeben werden.

Glücklicherweise passiert es selten, dass Traumareaktionen bei Angeboten der kulturellen Bildung so virulent werden, dass Sie selbst reagieren müssen. Auch weil für Traumatisierte ohnehin fast alles als Trigger fungieren kann, müssen und sollen sie nicht von Angeboten ausgeschlossen werden. Sie können diese Menschen unterstützen, indem Sie ihnen über Ihr Angebot einen sicheren Ort bieten, an dem sie sozial eingebunden sind, den sie aber auch jederzeit verlassen können, um gegebenenfalls wiederzukommen. Diese Wahlfreiheit verschafft den Betroffenen ein Gefühl der Kontrolle, das sie in der traumatischen Situation verloren hatten. Detaillierte Erklärungen dieser Zusammenhänge und hilfreiche weiterführende Hinweise zum Umgang mit traumatisierten Geflüchteten gibt in kompakter Form ein neuer Leitfaden zum Thema (Martin/Zito 2016).

.....

Veröffentlichungen aus dem Feld der Sozialen Arbeit heben zudem die prekäre Lage dieser Minderjährigen zwischen Jugendschutz und Aufenthaltsrecht hervor. Wiederholte Reformen der Rechtsprechung (vgl. Espenhorst/Schwarz 2015, S. 408 ff.) haben die besondere Rechts- und Planungsunsicherheit dieser Menschen noch verschlimmert (vgl. Seckler 2014, S. 313–318; Janotta 2015, S. 383 ff.). Diese Unsicherheiten verschärfen die strukturellen Benachteiligungen, die junge Geflüchtete in Deutschland erdulden müssen, wie zum Beispiel den erheblich erschwerten Zugang zu Bildung (vgl. Müller/Nägele 2014, S. 328 ff.) und die Abhängigkeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit (vgl. Korntheuer/Anderson 2014, S. 320 ff.).

Unsere praktischen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen aus Ländern wie Afghanistan, Iran, Irak, Syrien, Somalia, Eritrea und Nigeria, die in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft nach Deutschland geflüchtet und oft nur knapp mit dem Leben davongekommen sind, bestätigen den besonderen Förderbedarf von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Wir konnten selbst beobachten, dass die mit den Asylverfahren verbundene Unsicherheit Stress verursacht und den Elan untergräbt, der nötig ist, um in einem fremdsprachigen Schulsystem voranzukommen. Gerade das schulische Vorankommen und der erfolgreiche Übergang in Berufsausbildungen stellen aber aufenthaltsrechtliche Bleibegründe dar, was die Anspannung erhöht.

Zusätzlich zur abwehrenden Haltung der Behörden und dem Damoklesschwert der Abschiebung, das ihr Leben dominiert, erleben diese Kinder und Jugendlichen auch im Alltag Marginalisierung und offene Feindseligkeit. Dafür machen wir einen strukturellen, aber aufgrund der deutschen Vergangenheit tabuisierten Rassismus verantwortlich (vgl. Mecheril 2004, S. 188 ff.) sowie die politisch und medial geschürte Panikmache angesichts der sogenannten Flüchtlingskrise.



Außerdem leiden die Heranwachsenden darunter, in einem sehr reichen Land weiterhin arm zu sein. Trotz des hohen Erwartungsdrucks aus den Heimatländern dürfen sie hier nicht arbeiten und Geld verdienen. Ebenso ist unübersehbar, dass sie gerade in der krisenhaften Phase der Adoleszenz die emotionale Unterstützung der Familie und von vertrauten Menschen vermissen und dass sie die häufig wechselnde Heimunterbringung als Belastung erleben. Versorgungsdefizite aufgrund von Personalmangel, demotivierten Betreuer_innen und überforderten, kaum erreichbaren Vormund_innen verschärfen diese Situation. Es liegt also nicht nur an den traumatisierenden Fluchterfahrungen, dass viele Kinderflüchtlinge einige Zeit nach ihrer Ankunft beginnen, sich selbst zu verletzen bzw. an Schlaflosigkeit oder Depressionen zu leiden, was wiederum schulische Misserfolge verursachen kann (vgl. Mogk 2016, S. 52).

Die Summe dieser Belastungen wiegt schwer und lässt keinen Zweifel daran, dass jugendliche Geflüchtete einen erhöhten Bedarf an Unterstützung haben, wenn ihre Rechte auf Förderung und Stärkung ihrer Entwicklung, auf Bildung und Teilhabe sowie auf den Schutz vor Gefahren für ihr Wohl gewahrt werden sollen. Tatsächlich stößt die deutsche Kinder- und Jugendhilfe aber ständig an ihre Grenzen, wenn es darum geht, diese Rechte zu verwirklichen (vgl. Peucker/Seckinger 2014, S. 13; Soyer 2014, S. 8).

Angebote der kulturellen Bildung ergänzen die Bemühungen der Kinder- und Jugendhilfe. Sie tragen zur psychischen Stabilisierung der ankommenden Jugendlichen bei, etwa durch positive Gruppenerlebnisse und bildnerische Ausdrucksangebote. Außerdem lindern sie soziale Marginalisierung, indem

sie den Übergang ins Berufsleben mitgestalten. Nicht zuletzt hilft kulturelle Bildung den geflüchteten unbegleiteten Jugendlichen dabei, ihre „Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2004, S. 213 f.) als Ressource anzuerkennen, die sie ins gesellschaftliche Leben in Deutschland einbringen können.

Angesichts dieser nachgewiesenen Relevanz geht dieses Buch der Frage nach, welche konkreten Formen kultureller Bildungsarbeit sich bewährt haben, um jugendliche unbegleitete Geflüchtete beim Ankommen in Deutschland zu unterstützen. Die Indikatoren des Ankommens sind für uns das Erreichen eines dauerhaften Aufenthaltstitels, die (Wieder-)Herstellung der körperlichen und geistigen Gesundheit, Zugang zu Bildung sowie kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe und die Aussicht auf ein selbstbestimmtes Leben.

1.4 Anliegen und Aufbau dieses Buchs

Geflüchtete Kinder und Jugendliche kommen nicht erst seit gestern in Deutschland an. Seit Jahren erproben Kulturschaffende in engagierter und teils mühsamer Pionierarbeit originelle Ideen für eine stabilisierende, ressourcenorientierte und ermächtigende Arbeit mit dieser Zielgruppe. Die Kulturschaffenden können dabei an ihre eigene künstlerische Praxis anknüpfen und kommen so zu neuen Lösungen. Wir haben einige bewährte Herangehensweisen gesammelt, die es jetzt für breitere Anwendungen aufzugreifen gilt. In diesem Buch werden sie vorgestellt, kontextualisiert und so aufbereitet, dass auch Lai_innen und Amateur_innen sie sich aneignen können. Unsere Beispiele reichen von der Studiofotografie über Video- und Radioarbeit bis hin zu Musik und Bewegung. Dabei stellen wir zu jedem Bereich mehrere Arbeitsformate vor, damit die Einarbeitung in neue Themengebiete und etwaige Anschaffungen sich lohnen.

Den größten Teil der hier vorgestellten Methoden hat Paul Huf entwickelt. Er ist Sozialpädagoge, bildender Künstler und Initiator dieser Handreichung. Seit 2009 hat er ein umfangreiches Repertoire an Workshopformaten für jugendliche Geflüchtete erarbeitet, das er ständig erweitert. Hinzu kommen die ebenfalls über längere Zeiträume erprobten Ansätze der Kunsttherapeutin und Modedesignerin Inga Schulte, der Kunsttherapeutin Christel Klinger, des Pädagogen und Musikers Jörg Schwalenberg, der Radiomacherin und Medienpädagogin Elke Dillmann sowie der Musiktherapeut_innen Andreas Wöfl, David Westphäling, Henrike Roisch und Julia Zerbe. Diese Kolleg_innen aus dem süddeutschen Raum sind uns nicht nur aufgrund der besonderen Qualität und Originalität ihrer Angebote aufgefallen. Sie alle weisen sich auch durch einen hohen Grad an Selbstreflexion und besonderes Engagement in der Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten aus.