1. Evaluationsbericht zur Arbeit von FLUEQUAL - Flüchtlinge qualifizieren

evaluiert von: Wolfgang Erler, Martina Früchtl, Margret Spohn

1 HINTERGRUND, KONTEXT UND ENTSTEHUNGSGESCHICHTE 6

1.1 Ziele von FLUEQUAL 7

1.2 Entstehung des Netzwerks 7

1.2.1 Operative und strategische Partner 8

1.2.2 Koordination von FLUEQUAL: Tür an Tür e.V. 9

1.3 Transnationale Zusammenarbeit 10

1.4 Mainstreaming 10

1.5 Die Zielgruppe: 12

1.5.1 Als Flüchtling in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen 12

1.5.2 Die Suche nach Asyl 13

1.5.2.1 Die Lebenssituation von Flüchtlingen 15

1.5.2.2 Wohnen und Leben in der Unterkunft 16

1.5.2.3 Arbeiten als Asylbewerber/in 16

1.5.2.4 Traumatisierung 17

1.5.3 Die Bleibeprspektive: Anerkennung oder Abschiebung 18

1.6 Die Teilprojekte 21

1.6.1 Das Teilprojekt "Qualifizierung und Integration für Flüchtlinge" (QuIF) 21

1.6.1.1 Beschreibung des Projekts 22

1.6.1.2 Regionale Bedingungen in der Stadt Augsburg 22

1.6.1.3 Teilnehmer/innen 23

1.6.1.4 Beschreibung des Verlaufs 24

1.6.2 Bildungsrucksack – Ein Teilprojekt des Wohnungs- und Flüchtlingsamtes München 26

1.6.2.1 Regionale Bedingungen in der Stadt München 26

1.6.2.2 Teilnehmer/innen 27

1.6.2.3 Beschreibung des Verlaufs 29

1.6.3 SchlaU 30

1.6.3.1 Schulzugang von minderjährigen Flüchtlingen 30

1.6.3.2 Teilnehmer/innen 32

1.6.3.3 Beschreibung des Verlaufs 33

1.6.4 ETC - Euro-Trainings-Centre e.V. (ETC) 34

1.6.4.1 Teilnehmer/innen 35

1.6.4.2 Beschreibung des Verlaufs 36

1.6.5 SOS-Ausbildungszentrum Nürnberg 37

1.6.5.1 Regionale Bedingungen in der Stadt Nürnberg 38

1.6.5.2 Teilnehmer/innen 39

1.6.5.3 Beschreibung des Verlaufs 39

1.6.6 Teilprojekt der Asylberatungsstelle des Diakonischen Werkes Schwabach 40

1.6.6.1 Regionale Bedingungen in Schwabach 40

1.6.6.2 Teilnehmer/innen 41

1.6.6.3 Beschreibung des Verlaufs 42

1.6.7 Station 2 e.V. 43

1.6.7.1 Beschreibung des Verlaufs 43

2 EVALUATIONSDESIGN: 44

2.1 Quantitative Analyse 47

2.1.1 Sprachkenntnisse 48

2.1.2 Nicht zertifizierte Kompetenzen 50

2.2 Einflussfaktoren auf die Maßnahmen 51

2.2.1 Die Projekte im Kontext und in der Auseinandersetzung mit den politischen Rahmenbedingungen 51

2.2.2 Die Auseinandersetzung mit Rechtlosigkeit und Diskriminierung der Flüchtlinge als Thema und Auftrag der FLUEQUAL-Projekte 54

2.2.3 Arbeitsmarktrechtliche Rahmenbedingungen: ein Ausflug nach Absurdistan 56

2.2.4 Programmspezifische Rahmenbedingungen 59

2.2.5 Zielgruppenspezifische Rahmenbedingungen 60

2.3 Das Umfeld des Lehrens 66

2.3.1 Lehrpersonal: professioneller und motivationaler Hintergrund, interkulturelle Kompetenz 66

2.3.2 Methodisch-didaktische Probleme in der Deutschkurs- und der sozialpädagogisch orientierten Gruppenarbeit 70

2.3.3 Umgang mit ethnisch-nationaler und sprachlicher Heterogenität: Thematisierung und Bearbeitung im Unterricht 71

2.3.4 Aktive Beteiligung am Unterricht öffnet Räume für die Thematisierung von Fragen der Teilnehmer/innen und drängender Probleme 73

2.3.5 Konzeptionelle Konsolidierung der Methoden und Organisationsform sozialpädagogischer Begleitung bzw. der sozialen und beruflichen Orientierung in den Projekten 78

2.3.6 Mehrsprachige Deutschlehrer/innen, die Muttersprachen von Teilnehmer/innen sprechen: Ressource und Risiko 78

2.3.7 Ressourcen bei den Teilnehmer/innen: Hohe Lernmotivation 79

2.3.8 Ressourcen für die Teilnehmer/innen: Beziehungen/soziale Kontakte = soziales Kapital 80

2.3.9 Bedeutung von Ehrenamt 83

2.4 Rahmenbedingungen der Qualifizierung in Fluequal: 85

2.4.1 Curriculum und Unterrichtsmaterialien 88

2.4.2 Einsatz von IuK- Technologien 88

2.4.3 Die Kompetenzbilanz als neue Methode in der Migrationsarbeit 92

2.4.4 Weiterbildungsbedarf 94

2.4.5 Konfliktmanagement 95

2.5 Die Kurse in der Bewertung der Teilnehmer/innen 97

2.5.1 Kursabbrüche 97

2.5.2 Deutsch lernen und Wissen über „Leben in Deutschland“ 99

2.5.3 Die Kurse als sozialer Ort undSinnstiftung 101

2.6 Umgang mit erzwungener/freiwilliger Rückkehr 102

2.7 Gender Mainstreaming 103

2.8 Fluequaldesign 106

2.8.1 Zusammenarbeit im Netzwerk 107

2.8.2 Passfähigkeit der Teilprojekte 109

2.8.3 Mainstreaming 109

2.8.4 Transnationale Zusammenarbeit 110

3 FAZIT AUS DEM ERSTEN DURCHGANG 112

4 EMPFEHLUNGEN IM ÜBERBLICK 114

5 ANHANG: GESETZESTEXTE 120

6 ADRESSEN/ANSPRECHPARTNER/INNEN 127

7 IMPRESSUM 130

Vorwort

Der vorliegende Evaluationsbericht über die Arbeit von FLUEQUAL bezieht sich auf den Zeitraum von Januar 2002 bis November 2003. "FLUEQUAL – Flüchtlinge qualifizieren" ist ein Projektverbund, der Qualifizierungsmaßnahmen für Asylsuchende und Flüchtlinge in Bayern anbietet. Gefördert wird die Entwicklungspartnerschaft durch die europäische Gemeinschaftsinitiative EQUAL, im Rahmen des europäischen Sozialfonds, das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und Landesmitteln.

Bei der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL handelt es sich um ein arbeitsmarktpolitisches Förderungsprogramm mit der Zielsetzung, Diskriminierung und Benachteiligung am Arbeitsmarkt abzubauen. Dabei stehen vor allem die Entwicklung von Humanressourcen, die Förderung lebenslangen Lernens sowie die Unterstützung beruflicher und sozialer Integration von am Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppen im Vordergrund. Innerhalb von EQUAL können Projekte in verschiedenen Themenfeldern arbeiten; sie betreffen die Bereiche Beschäftigungsfähigkeit, Unternehmergeist, Anpassungsfähigkeit, Chancengleichheit von Frauen und Männern und den zusätzlichen Bereich "Asyl". EQUAL selbst versteht sich als "arbeitsmarktliche Innovationswerkstatt", in deren Zentrum nationale und internationale Projektverbünde stehen, in denen Wissen und Erfahrungen gebündelt, gemeinsames Know-how und Ressourcen genutzt werden können und somit eine frühzeitige Verankerung von Projektansätzen im Arbeitsmarktumfeld stattfinden soll.[1] Die einzelnen Projekte von FLUEQUAL laufen vom 01.01.02 bis 30.06.05.

[1] vgl. www.equal-de.de

Der vorliegende Evaluationsbericht dient nicht nur dem internen Gebrauch, sondern ist auch für die interessierte Öffentlichkeit, Multiplikator/innen und die strategischen Partner gedacht. Da jedoch das Wissen über die durch zahlreiche komplizierten Rechtsbestimmungen bestimmte Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland nur in Fachkreisen vorausgesetzt werden kann, entschieden wir uns, diese Rahmenbedingungen des Lebens im Asyl in Deutschland im ersten Evaluationsbericht ausführlich zu thematisieren.
Der erste Teil des Berichts bezieht sich vor allem auf die Beschreibung des Netzwerkes und den Verlauf seiner Projekte. Unabdingbar ist es dabei, auf das Asylgesetz, Aufenthaltstitel, Lebens- und Wohnumstände von Flüchtlingen einzugehen, da sie in direktem Zusammenhang mit den Maßnahmen stehen und diese beeinflussen.
Im zweiten Teil stellen wir spezifische Faktoren der Projektarbeit, ihre Integrationsleistung, die Einflussfaktoren auf die Arbeit der Projekte und des Netzwerks sowie die Rahmenbedingungen der Qualifizierung in den FLUEQUAL-Projekten dar. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf dem Umfeld des Lernens, so dass auch für die noch laufenden Maßnahmen und für Folgemaßnahmen Anregungen gezogen werden können.

1. Hintergrund, Kontext und Entstehungsgeschichte

1.1 Ziele von FLUEQUAL

Verschiedene Partner aus dem Flüchtlingsbereich haben sich zu FLUEQUAL "Flüchtlinge qualifizieren" zusammengeschlossen, wodurch erstmalig in Bayern[2] **berufliche Qualifizierungsangebote** für Flüchtlinge im noch laufenden Asylverfahren ermöglicht werden.
Im Jahr 2002 suchten in Bayern 10.165 Personen Schutz vor politischer, religiöser oder sozialer Verfolgung und vor Krieg und Bürgerkriegen.[3] Die Lebenserfahrungen vor und während der Flucht sind häufig mit schweren physischen und psychischen Belastungen verbunden. Doch auch in Deutschland erwarten sie schwierige Lebensumstände. So bleibt Flüchtlingen der Zugang zum Arbeitsmarkt, aber auch der Zugang zu Sprachkursen bzw. beruflichen Aus- und Weiterbildungskursen oftmals versperrt und viele Migranten/innen erleben vor allem ihre Erwerbstätigkeit in Deutschland als Sackgasse[4]. In den Phasen des Wartens auf einen positiven oder negativen Entscheid des Asylverfahrens, gehen bereits vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten verloren, die deutsche Sprache wird nur sehr langsam erlernt und eine Integration wird zunehmend erschwert.

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, möchte das Qualifizierungsangebot von FLUEQUAL möglichst frühzeitig ansetzen. Als Ziel des Projektes gilt die Herstellung, die Wiederherstellung bzw. der Erhalt und die Erweiterung der Beschäftigungsfähigkeit. Erreicht werden soll dies durch berufliche Basis- und Aufbauqualifikationen wie z.B. eine Sprachförderung und die Vermittlung von PC-Kenntnissen, das Nachholen von Schulabschlüssen oder die Ermöglichung einer Ausbildung bzw. betrieblichen Praktika. Darüber hinaus bieten alle Maßnahmen psychosoziale Hilfen und sozialpädagogische Betreuung an.

Um auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen hinzuarbeiten ist Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit ein wichtiger Bestandteil von FLUEQUAL. Wichtige Akteure im Flüchtlingsbereich und aus der Arbeitswelt haben sich zusammengeschlossen, um Diskriminierung am Arbeitsmarkt für Asylsuchende und Flüchtlinge abzubauen. Des Weiteren werden Multiplikatorenschulungen für z.B. Mitarbeiter/innen von Ausländerbehörden oder Arbeitsämtern sowie interkulturelle Trainings, ein Gender-Training und Fortbildungen zum Abbau von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit stattfinden, die auch den Projektmitarbeiter/innen und für Multiplikator/innen zur Verfügung stehen.

1.2 Entstehung des Netzwerks

Der Zusammenschluss verschiedener Partner-, bzw. Teilprojekte wird im Förderprogramm EQUAL **Entwicklungspartnerschaft** (EP) genannt. Diese komplexen Mehrebenen-Netzwerke mit einer großen Zahl von strategischen Partnern agieren sektoral, d.h. in einem bestimmten Fachgebiet, oder sie arbeiten in einer bestimmten Region zusammen. EQUAL fördert somit keine Einzelprojekte, sondern nur ganze Projektverbünde. In Deutschland wurden

[2] In Niedersachsen sind im Rahmen von INTEGRA und HORIZON schon vor Jahren, ebenfalls wesentlich von der Europäischen Union finanziert, Modellversuche zur Qualifizierung von Flüchtlingen durchgeführt worden.

[3] Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2003

[4] DJI 2002: Werkstattgespräch/ Runder Tisch: Integration beginnt im sozialen Nahraum. Perspektiven und Zukunftsaufgaben der Integrationsarbeit, Dokumentation 11/2002, München

insgesamt 109 Entwicklungspartnerschaften zugelassen, acht davon arbeiten im Themenfeld Asyl.
Die Umsetzung des Förderprogramms EQUAL erfolgt in mehreren Aktionen: Die **Aktion 1** dient dem Aufbau der Entwicklungspartnerschaft bzw. des Netzwerkes. In diesem Zeitraum, der bis zu sechs Monate dauern kann, finden sich die Partner und entwickeln eine gemeinsame Strategie. **In Aktion 2** erfolgt in enger Kooperation mit den jeweiligen Partnern die Umsetzung der Projekte, während in **Aktion 3** die Vernetzung, Verbreitung und Integration der Ergebnisse in Politik und Praxis im Vordergrund stehen. Dieser Vorgang wird auch als Mainstreaming bezeichnet und wird in Deutschland parallel zur Aktion 2 durchgeführt. Im Januar 2002 wurde die Entwicklungspartn erschaft (EP) FLUEQUAL mit folgenden Partnern zu Aktion 1 zugelassen:

- Tür an Tür - miteinander wohnen und leben e.V. (Augsburg)
- CJD Jugenddorf Nürnberg: Berufliches Bildungszentrum im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.
- Diakonisches Werk Schwabach e.V. (Abt. Asylbewerberbetreuung)
- SOS-Berufsausbildungszentrum Nürnberg von SOS- Kinderdorf e.V.
- Wohnungs- und Flüchtlingsamt im Sozialreferat der Landeshauptstadt München
- Trägerkreis zur Förderung von Bildung und Integration von Flüchtlingsjugendlichen e.V. (München)
- Euro-Trainings-Centre e.V. (München)
- Station 2 e.V. (München)
- Augsburger Deutschkurse
- Akademie der Handwerkskammer für Schwaben

Das CJD wollte Teilqualifikationen im Ausbildungsbereich anbieten, da jedoch die Kofinanzierung der EP enorme Schwierigkeiten bereitete und die Finanzierung bis in Aktion 2 hinein nicht gesichert war, konnte der Träger keine Vorfinanzierung leisten, ohne die Gewissheit zu haben, zu Aktion 2 zugelassen zu werden, und stieg nach Aktion 1 aus. Das Thema der Kofinanzierung wird in Punkt 2.2.1.3 ausführlich behandelt.
Die Akademie der Handwerkskammer für Schwaben war ursprünglich als Teilprojekt geplant, das Computerkurse anbieten wollte. Jetzt ist sie jedoch „nur noch“ als strategischer Partner lose mit dem Projektnetzwerk verbunden und führt diese Kurse auf Honorarbasis durch.

1.2.1 Operative und strategische Partner

Die so genannten **strategischen Partner** führen keine eigenen Projekte durch, sollen jedoch der Entwicklungspartnerschaft bei der Umsetzung der Aktivitäten sowie der Zielerreichung hilfreich sein. Strategische Partner von FLUEQUAL sind:

- AGEF Berlin
- Arbeitsamt Augsburg

- Arbeitsamt München
- Ausbildungsinitiative Ausländischer Unternehmer e.V. Augsburg
- Ausländerbeirat der Stadt Augsburg
- Ausländerbeirat der Stadt Nürnberg
- Bayerischer Flüchtlingsrat
- DGB Augsburg
- DGB Mittelfranken
- DGB München
- GEW München
- Gleichstellungsstelle für Frauen der Landeshauptstadt München
- Handwerkskammer für Schwaben und Augsburg
- Industrie- und Handelskammer Augsburg
- Münchener Flüchtlingsrat
- Referat Asyl und Flüchtlinge des DW Bayern
- Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit der Landeshauptstadt München

1.2.2 Koordination von FLUEQUAL: Tür an Tür e.V.

Die Koordination der EP FLUEQUAL hat der Verein Tür an Tür e.V. übernommen und ist somit für die inhaltliche Leitung, das administrative Management und die transnationale Zusammenarbeit verantwortlich. Der Verein Tür an Tür e.V. wurde im Mai 1992 gegründet und setzt sich in Augsburg und Umgebung für die Rechte und Chancen von Migranten/innen ein. Neben politischer Lobbyarbeit bot der Verein eine allgemeine Sozialberatung, spezielle Sprachkurse für Flüchtlinge und Hilfen bei der Wohnungssuche an.
1999 erweiterte er seine Arbeit mit dem Projekt "Europadorf". Nach dem zweiten Weltkrieg errichtete der belgische Initiator Pater Pire mit Hilfe des Vereins "Hilfe für heimatlose Ausländer in Deutschland" eine Wohnsiedlung für so genannte "displaced persons", die nicht mehr in ihr Heimatland zurückkehren konnten. Der Verein Tür an Tür e.V. gründete eine gemeinnützige GmbH, kaufte die Wohnsiedlung und sanierte sie nach sozialen und ökologischen Standards. In den 36 Wohnungen leben nun Deutsche und Flüchtlinge aus den verschiedensten Nationen Tür an Tür.
Im Juni 2002 erfolgte der Ausbau der bestehenden Beratungsstelle zum "**Integrations- und Beratungszentrum für Flüchtlinge**", was gemeinsam mit der Flüchtlingsberatung des Diakonischen Werks Augsburg betrieben wird. Dort werden durch eine individuelle soziale Beratung Hilfen in Fragen des Asylverfahrens oder beim Umgang mit Behörden angeboten, Sprachkurse vermittelt oder bei der Wohnungssuche Unterstützung angeboten. In der beruflichen Beratung werden nach einer persönlichen Standortbestimmung Berufsperspektiven entwickelt, Bewerbungstrainings durchgeführt und Anleitungen zur Praktikums- und Arbeitsuche gegeben. Da minderjährige Flüchtlinge eine besondere Betreuung brauchen, gab es ein zeitlich begrenztes Pilotprojekt, das Beratung bei der Ausbildung, der Familienzusammenführung, bei der Unterbringung in Pflegefamilien anbietet oder bei der Vermittlung von Vormündern hilfreich war.

Ein wichtiger Teil der Arbeit von Tür an Tür stützt sich auf die Arbeit mit Ehrenamtlichen im "Freiwilligenprojekt". Hier übernehmen Ehrenamtliche aus der Region Sprachpatenschaften, betreuen Hausaufgaben von Flüchtlingskindern oder begleiten Asylsuchende und Flüchtlinge zu Behörden und Ämtern.
Neben der Koordination der EP FLUEQUAL betreibt Tür an Tür e.V. auch ein eigenes Teilprojekt in Augsburg, das Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge anbietet.

1.3 Transnationale Zusammenarbeit

Neben der Zusammenarbeit im Netzwerk auf regionaler und nationaler Ebene ist für die Beschäftigungsinitiative EQUAL die Zusammenarbeit auf transnationaler Ebene von großer Bedeutung. Sie soll als Quelle für Anregungen und politischen Innovationen dienen. FLUEQUAL hat sich mit Partnern aus Schweden, Griechenland und Frankreich zu **NEAR** – New European Action for Asylum seekers and Refugees - zusammengeschlossen. [5] Die transnationalen Entwicklungspartnerschaften sind:

[5] weitere Informationen zu NEAR unter www.equal-near.org

- Frankreich : "Voyageurs en recherche d' asile", Träger : Association Calaisienne d´ Education Permanente (ACEP)
- Griechenland: "Anadrasis – Istos", Träger: Hellenic Red Cross
- Schweden: "Rehabilitation Flytingmedicinskt of traumatised centrum refugees in sparsely populated areas", Träger: Medical Center for Refugees/ Flyktingmedicinskt centrum

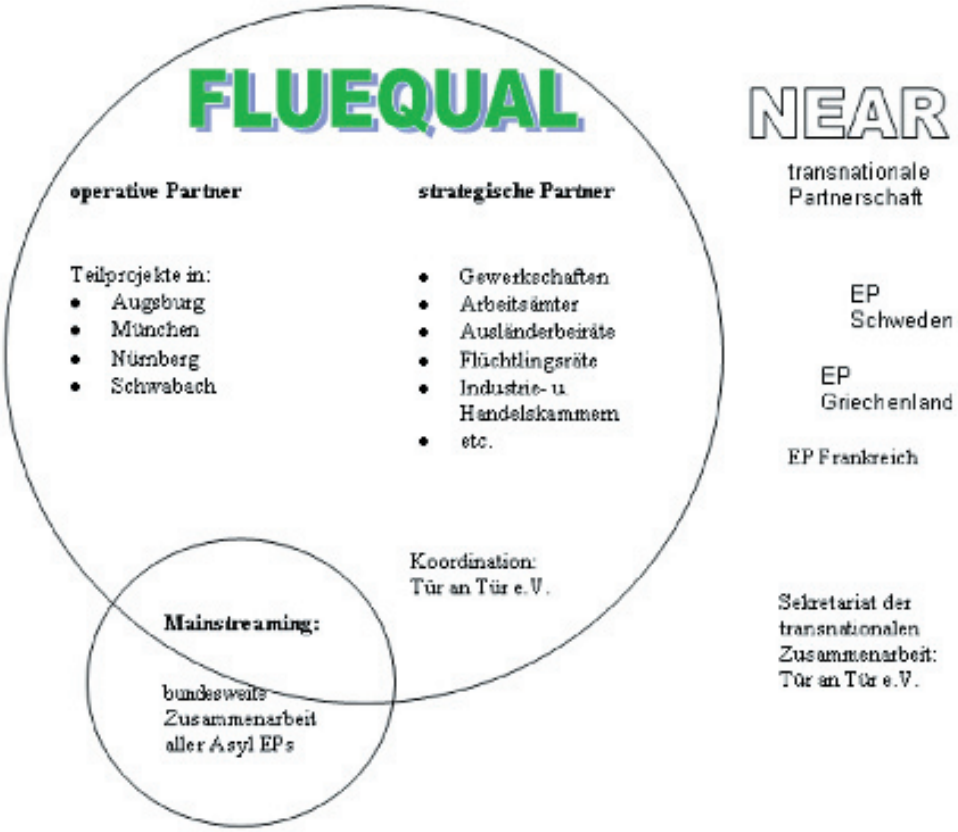
Schwerpunkt der transnationalen Arbeit ist der Erfahrungs- und Informationsaustausch über Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. Auch der Einsatz von Ehrenamtlichen, die im Rahmen des Programms an einem transnationalen Austausch teilnehmen, spielt für NEAR eine wichtige Rolle. Zur Ergebnissicherung und um den Austausch zu gewährleisten, finden einerseits transnationale Treffen statt, andererseits wird eine Kommunikationsplattform[6] eingerichtet und ein „good practice Guide" entwickelt.
Koordiniert wird die transnationale Zusammenarbeit vom Verein Tür an Tür e.V.

[6] www.equal-near.org

1.4 Mainstreaming

Auf Bundesebene ist FLUEQUAL Teil des **thematischen Netzwerkes Asyl**, in dem alle acht weiteren Entwicklungspartnerschaften im Themenfeld und Vertreter/innen aus dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit vertreten sind. Kern des EQUAL- Programms ist, dass die jeweiligen Entwickl ungspartnerschaften innovative Handlungsansätze erproben und entwickeln, die dann später in den jeweiligen Mitgliedsstaaten in die Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigungsförderung implementiert werden sollen. Das "thematische Netzwerk Asyl" kann jedoch nur innerhalb der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen arbeiten. Gerade jedoch im Themenfeld Asyl sind es rechtliche Restriktionen, die Flüchtlingen und Asylsuchenden den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren bzw. sogar ganz verwehren. Qualifizierungsmaßnahmen können

zum Teil nur zum Erfolg führen, wenn sich gesetzliche Regelungen verändern. Um darauf hinzuarbeiten haben sich alle EPs im Themenfeld Asyl zur "Bundes arbeitsgemeinschaft der Entwicklungspartnerschaften zum Themenschwerpunkt Asyl" (**BAG**) zusammengeschlossen. Ein Austausch auf Bundesebene kann somit stattfinden und eine gemeinsame Strategie entwickelt werden. Der Unterschied von BAG und thematischen Netzwerk liegt darin, dass das thematische Netzwerk innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen mit dem Schwerpunkt der Verbreitung von good practice Beispielen arbeitet, das BAG hingegen will diskriminierende Bedingungen in politischen Strukturen verändern.



1.5 Die Zielgruppe:

Die Qualifizierungsmaßnahmen von FLUEQUAL richten sich an:

- Flüchtlinge im laufenden Asylverfahren,
- Asylfolgeantragsteller/innen,
- rechtskräftig abgelehnte Asylbewerber/innen mit Duldung nach §§ 53 – 55 AuslG,
- ehemalige Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge mit Aufenthaltsbefugnis nach §32a AuslG,
- Flüchtlinge, die bisher im nationalen Rahmen nicht gefördert wurden
- und Ehegatten oder minderjährige Kinder der bereits erwähnten Gruppen.

Da sich hinter diesen Aufenthaltstiteln gesetzliche Bestimmungen verbergen, die regeln, ob ein/e Asylsuchende/r arbeiten darf, wo er/sie wohnen muss und welche Leistungen er erhält, werden im Folgenden die Aufenthaltstitel kurz dargestellt.

1.5.1 Als Flüchtling in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen

"Politisch Verfolgte genießen Asylrecht" Art 16a GG

Das Grundgesetz ist die Rechtsgrundlage für die Anerkennung von Asylsuchenden und das Ergebnis der Erfahrungen von politischer Verfolgung während des Nationalsozialismus. Der Begriff der **politischen Verfolgung** ist jedoch relativ komplex. Ein Asylgrund liegt vor, wenn der/die Asylsuchende durch staatliche Organe, wie Polizei, Justiz oder Militär bedroht wird, bzw. der Staat diese Verfolgung fördert oder duldet und keine inländische Fluchtalternative besteht. Die Verfolgung muss an die Rasse, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, an die politische Überzeugung oder an ein vergleichbares Merkmal anknüpfen. Eine staatliche Verfolgung liegt nicht vor, wenn der Staat Schutz mit den zur Verfügung stehenden Mitteln gewährt, oder wenn der Schutz seine Kräfte übersteigt (z.B. bei der Auflösung der Staatsgewalt).[7] Die Herrschaft der Taliban wurde z.B. erst im August 2000 als quasistaatlich eingestuft, wodurch erst dann eine politische Verfolgung in einigen Fällen als Asylgrund anerkannt wurde.

Das deutsche Asylrecht erkennt im übrigen eine **geschlechtsspezifische Verfolgung** nicht an. Doch gerade Frauen sind einer systematischen und spezifischen Verfolgung ausgesetzt – was die Herrschaft der Taliban bewies. So sind sie z.B. bei Verhören durch Polizei und Militär zusätzlicher sexueller Gewalt ausgesetzt, werden auf der Flucht vergewaltigt, werden unterdrückt, weil sie nicht den ideologischen Vorstellungen entsprechen oder als "minderwertig" angesehen werden. Und dennoch werden "diese Gründe meist nicht als asylrelevant anerkannt, sondern nur als private Bedrohung oder Belästigung verharmlost."[8]

Politische Verfolgung ist in unserer heutigen Welt allgegenwärtig und die Unterdrückung hat vielfältige Formen angenommen. Sie reicht von beruflichen und gesellschaftlichen Nachteilen, über Haft, Entführung, Folter, Todesstrafe, das

[7] Krais/Tausch 1995: Asylrecht und Asylverfahren, München

[8] Landeshauptstadt München, Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) 2000: Bleiberecht. Warum Frauen bei uns Asyl suchen und nicht finden. Themenheft, München

"Verschwindenlassen" von Personen bis zum staatlichen Mord.
Asylanträge werden jedoch als unberechtigt zurückgewiesen, wenn der Schutzsuchende über ein **sicheres Drittland** in die BRD eingereist ist. Als sicheres Drittland gelten alle Nachbarstaaten der BRD. Mit diesen Regelungen der sogenannten Asylrechtsreform 1993 fand deshalb für Nicht-Regierungs-Organisationen wie Pro Asyl, Amnesty International Deutschland oder den Flüchtlingsräten eine "faktische Abschaffung des Rechts auf Asyl statt"[9]. Viele Flüchtlinge werden direkt an der Grenze zurückgewiesen, ohne dass ein Asylverfahren stattfindet. Die Drittstaatenregelung hat dazu geführt, dass immer mehr Flüchtlinge die Dienste von professionellen Fluchthelfern wahrnehmen, denn eine legale Einreise nach Deutschland ist kaum mehr möglich. Hinzu kommt, dass die Grenzüberwachung an den Außengrenzen der EU um ein Vielfaches verschärft wurde. Um dem zu entgehen, begeben sich viele Flüchtlinge in Todesgefahr. Ob in der Meerenge vor Gibraltar ertrunken, in Containern erstickt oder in den Alpen erfroren, die Meldungen über tödliche Fluchtversuche mehren sich europaweit. Die Bundesregierung gab bekannt, dass zwischen Februar 1997 und Oktober 1999 insgesamt 38 Flüchtlinge beim Versuch, über die deutsche Grenze zu gelangen, starben.[10]

[9] vgl. www.proasyl.de

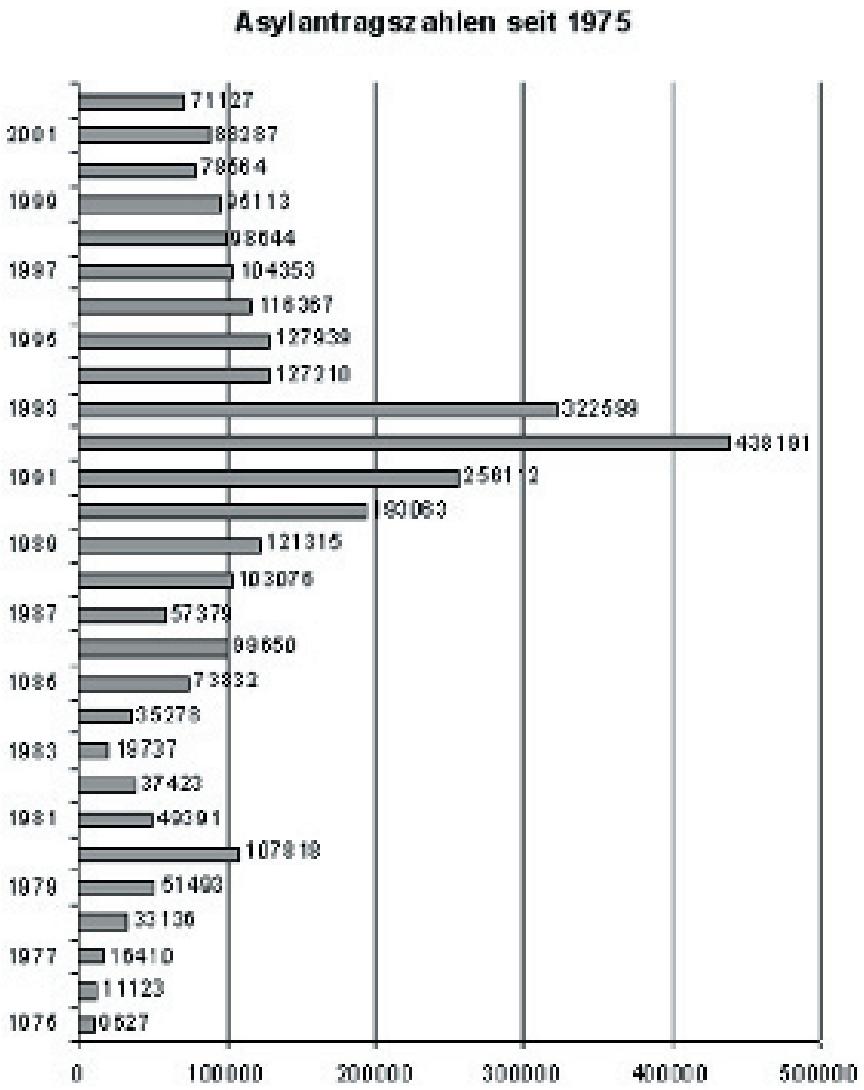
[10] Anlässlich einer Kleinen Anfrage vom 05.10.99 der PDS im Bundestag(Drucksache 14/1739)

An der "Festung Europa" scheitern viele Schutzsuchende, und eine gemeinsame europäische Asylpolitik wird daran nichts ändern. So blockiert vor allem Deutschland, mit seiner rot-grünen Bundesregierung die Aufnahme bestimmter Richtlinien, wie die Anerkennung von nichtstaatlicher (z.B. in Bürgerkriegsländern) und geschlechtsspezifischer Verfolgung.[11]

[11] Baneke, Peer 2003: Gemeinsame Standards – statt kleinster gemeinsamer Nenner; in: Flüchtlingsrat Schlweswig-Holsten e.V. „Der Schlepper", Nr. 25, 2003

1.5.2 Die Suche nach Asyl

Ersucht ein Flüchtling in der BRD Asyl, erhält er/sie eine so genannte Aufenthaltsgestattung, die in der Regel alle 6 Monate verlängert werden muss. Seit dem Inkrafttreten der **Asylrechtsreform** 1993 ging die Zahl der Asylanträge kontinuierlich zurück. Vom "Höchststand" 1991 mit 438.191 Anträgen auf 71.127 im Jahr 2002, dem niedrigsten Stand seit 1987.



Quelle: www.bafl.de/template/index_asylstatistik.htm

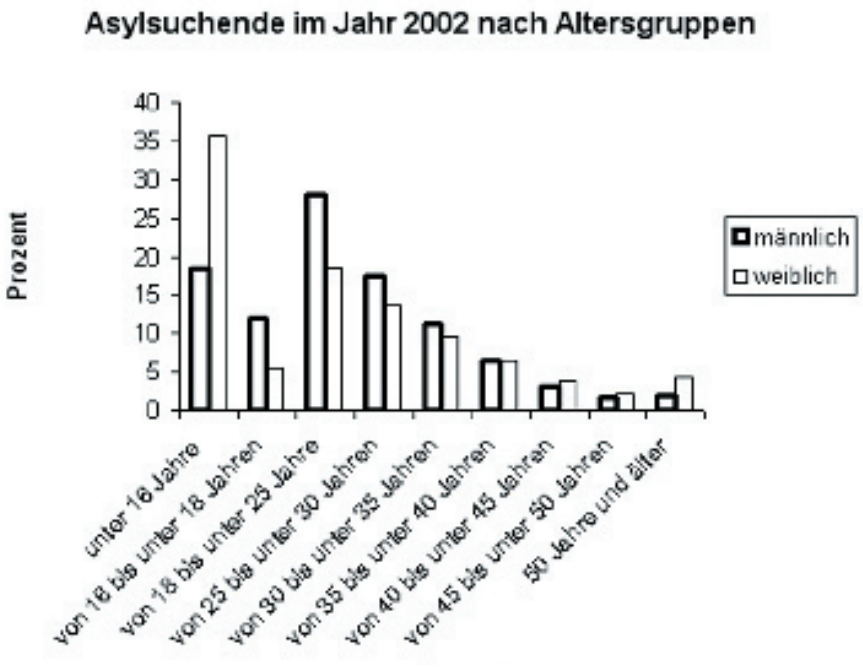
Weniger Kriege, Menschenrechtsverletzungen, Misshandlungen und Verfolgungen gibt es jedoch nicht. Vielmehr hängen die sinkenden Asylzahlen mit **Zugangsperren**, wie der Drittstaatenregelung, oder **Abschreckungsmechanismen**, wie der Unterbringung in Unterkünften oder Arbeitsverboten zusammen. Im europäischen Vergleich steht Deutschland nach dem Vereinigten Königreich mit 109.548 Asylanträgen an zweiter Stelle. Setzt man jedoch die Zahl der Asylanträge in Relation zur Bevölkerungszahl, befindet sich Deutschland mit 0,9 Anträgen pro 1000 Einwohner auf Platz 12. Kleinere Länder wie Österreich, Norwegen oder Schweden nehmen prozentual wesentlich mehr Flüchtlinge auf.[12]

In Deutschland stammen - im Jahr 2001 - die größten Teilgruppen unter den Asylsuchenden aus dem Irak (14,4% aller Asylanträge), gefolgt von der Türkei (13,5%), der Bundesrepublik Jugoslawien (9,4%), der Russischen Föderation,

[12] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen; 9. Aufl., Nürnberg, online unter www.bafl.de/template/index_asylstatistik.htm

Afghanistan und dem Iran. Auffallend ist vor allem, dass aus westafrikanischen Staaten, wie Togo, Nigeria oder Sierra Leone die Antragszahlen stetig steigen.[13]
Insgesamt ist festzustellen, dass vor allem junge, männliche Flüchtlinge nach Deutschland kommen. Für Frauen, die nicht weniger Gewalt und Verfolgung ausgesetzt sind, scheint eine Flucht nahezu unmöglich zu sein.
58,8% aller Asylbewerber/innen sind jünger als 25 Jahre und 69% aller Flüchtlinge sind männlich. [13]

[13] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen



Quelle: www.bafl.de/template/index_asylstatistik.htm

Die Projekte von FLUEQUAL müssen nach EU-Richtlinien den Gender-Aspekt berücksichtigen, d.h. in den Maßnahmen muss eine Ausgewogenheit zwischen Frauen und Männern vorhanden sein. Dies dürfte, angesichts der statistischen Daten mit Schwierigkeiten verbunden sein.

1.5.2.1 Die Lebenssituation von Flüchtlingen

Die Unterbringung von Asylsuchenden erfolgt zunächst in einer **Erstaufnahmeeinrichtung**. Nach einigen Wochen oder Monaten werden sie unter Berücksichtigung einer gesetzlich festgelegten Aufnahmequote auf die jeweiligen Bundesländer verteilt. Dabei wird in der Regel nicht Rücksicht genommen, ob der/die Asylsuchende z.B. schon Verwandte in einer bestimmten Stadt hat.
Die Dauer der Asylverfahren ist extrem unterschiedlich, auch für Flüchtlinge, die zur etwa gleichen Zeit aus dem selben Herkunftsland kommen, sie kann deshalb

nie vorhergesagt werden. Manchmal kommt die **Entscheidung** nach ein paar Monaten, manchmal nach einem, zwei oder mehreren Jahren. Im Jahr 2002 wurden 25% der Entscheidungen innerhalb eines Monats und 53% innerhalb von drei Monaten getroffen. Nicht berücksichtigt sind dabei Anträge von afghanischen Flüchtlingen, für die einjährig ein Entscheidungsstopp bestand, sowie für Flüchtlinge aus der Bundesrepublik Jugoslawien, bei denen in 2002 zeitweilig für verschiedene Volksgruppen noch ein Entscheidungsstopp bestand.[14]
Ist ein Asylantrag abgelehnt worden, kann ein Folgeantrag gestellt werden. Ein Wiederaufnahmegrund ergibt sich jedoch nur, wenn sich die zu Grunde liegende Sach- oder Rechtslage zugunsten des Antragstellers geändert hat. Insgesamt wurden im Jahr 2002 20.344 Folgeanträge gestellt.[15]

[14] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen

[15] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen

1.5.2.2 Wohnen und Leben in der Unterkunft

Während des Asylverfahrens müssen Flüchtlinge in **Sammelunterkünften** leben und dürfen keinen privaten Wohnraum anmieten. Hier wohnen oft 50 - 300 Personen auf engstem Raum, in dem kaum Intimsphäre herrscht. Vier Personen auf 20 qm sind dabei keine Seltenheit.
Leistungen erhalten Asylsuchende nach dem **Asylbewerberleistungsgesetz** (AsylbLG). Das heißt **40,90 Euro** monatliches "Taschengeld" (Kinder erhalten 20), Essenspakete zweimal in der Woche, Hygienepakete und Kleidung. Damit liegen die ihnen zugestandenen Mittel für den Lebensunterhalt in Teilbereichen um bis zu 35% unter dem Sozialhilfesatz, der - in der Höhe immer umstritten - das soziokulturelle Existenzminimum für das Leben in Deutschland markiert.
Den zugewiesenen Aufenthaltsbereich dürfen Flüchtlinge ohne Genehmigung der Ausländerbehörde nicht verlassen, was **Residenzpflicht** genannt wird. Das Grundrecht auf "Freizügigkeit" wird Asylsuchenden in Deutschland verwehrt. Zur Verdeutlichung: Ein Asylbewerber, der einen Job in München hätte, jedoch in Augsburg untergebracht ist, darf dort nicht arbeiten. Ein Asylsuchender, der im Landkreis Augsburg untergebracht ist, darf nicht in die Stadt Augsburg fahren.
Auf Antrag können Ausnahmen von der Ausländerbehörde genehmigt werden. Werden Flüchtlinge beim Verlassen des Aufenthaltsbereiches gestellt, müssen sie zunächst ein Bußgeld bezahlen, bei mehreren Verstößen droht ihnen ein Verfahren.

1.5.2.3 Arbeiten als Asylbewerber/in

Asylbewerber/innen unterliegen in den ersten 12 Monate nach Ankunft in Deutschland einem **Arbeitsverbot**. Danach können sie eine Arbeitsgenehmigung für eine bestimmte Stelle erhalten, allerdings unter Einschränkungen. Das Arbeitsamt prüft in der Regel vier Wochen lang, ob für diesen Arbeitsplatz ein/e bevorrechtigte(r) Arbeitnehmer/in gefunden werden kann(Vorrangprüfung). Bevorrechtigt sind Deutsche, EU-Bürger/innen und anerkannte Flüchtlinge. Erst wenn niemand anderes gefunden wurde, kann dem/der Asylbewerber/in die Arbeitsgenehmigung für die Stelle erteilt werden.
Selbst wenn der/die Asylsuchende eine Arbeit gefunden hat, darf er/sie nicht

aus der Unterkunft ausziehen. Je nach Höhe des Verdienstes muss er/sie bis zu 150,- Euro monatliche Unterbringungsgebühr bezahlen. Familien zahlen die Unterbringungsgebühr pro Person, d.h. eine Mutter, die eine Arbeit gefunden hat, zahlt die Gebühr für sich, für ihren Mann, der z.B. keine Stelle hat und ihre Kinder.
Eine Arbeit zu finden ist in der derzeitigen Situation und unter diesen Voraussetzungen sehr schwierig. Auf einem EP-Treffen attestierten zwei eingeladene Vertreter des Münchner Arbeitsamtes, dass das Interesse arbeiten zu wollen zwar da wäre, die Situation hinsichtlich freier Stellen sich jedoch drastisch verschlechtert hat. Geschätzt arbeiten etwa 50% der Asylsuchenden, vorwiegend im Hotel-, Gaststätten und Lagerbereich. Hier haben sich jedoch die Stellen um fast ein Drittel reduziert.

1.5.2.4 Traumatisierung

Generell ist die Lebenssituation von Flüchtlingen mit enormen **physischen** und **psychischen Belastungen** verbunden, denn das im Heimatland und auf der Flucht Erlebte muss verarbeitet werden. In Deutschland haben sie mit Einsamkeit, Isolation, Trennung von Freunden, Familien und Bekannten, einer ungewissen Zukunftsperspektive, Erleben von Ausländerfeindlichkeit und vielem mehr zu kämpfen. Viele von ihnen kommen damit nicht zurecht und zeigen als Folge von kurzer oder lang andauernder, einzelner oder wiederholter Traumatisierung durch Folter, Flucht, Krieg oder Gefängnis psychische und körperliche Symptome. Dies äußert sich z.B. in Depressionen, Schlaflosigkeit und Angstzuständen. Manchmal klingen die Symptome nach einigen Monaten wieder ab oder verschwinden, sie können sich aber auch zu einer posttraumatischen Belastungsstörung entwickeln. Dies kann sich folgendermaßen äußern:[16]

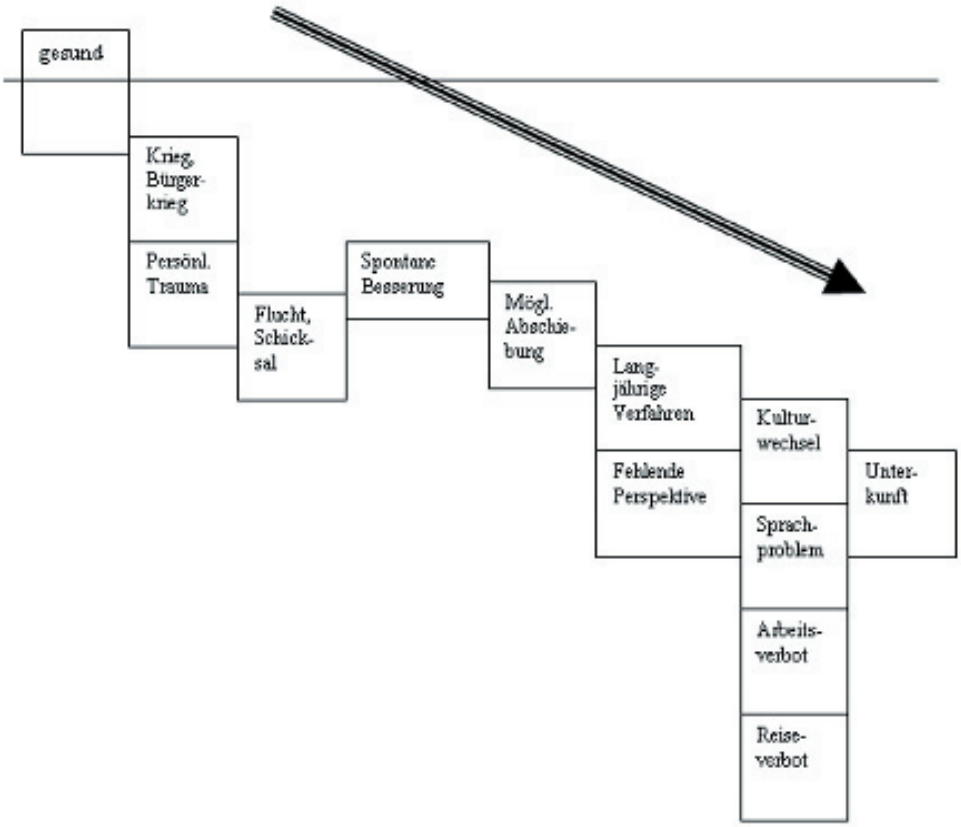
[16] vgl. www.refugio-muenchen.de

- Erinnerungsdruck: ständige Gedanken an das Erlebte, Grübeln, Flashbacks, Albträume,
- Vermeidungsverhalten: Versuch mit aller Kraft nicht mehr an die „Katastrophe“ zu denken; Verdrängung,
- anhaltende Übererregung: fortbestehender Alarmzustand; Schlafstörungen, Reizbarkeit, Konzentrationsschwierigkeiten etc.,
- psychosomatische Beschwerden: Kopf-, Rücken-, Bauch- und Muskelschmerzen.

Immer mehr Flüchtlinge leiden unter einem starken psychologischen Druck, der oft auf die lang andauernde Abschiebungsbedrohung zurückzuführen ist, so dass schon von einem Asylbewerbersyndrom gesprochen werden kann. In der Zeit des Wartens auf den Ausgang des Asylverfahrens oder einer generellen schlechten Zukunftsperspektive verschlechtert sich der Gesundheitszustand und posttraumatische Belastungsstörungen nehmen verstärkt zu.[17]

[17] Vortrag vom Gesundheitsamt der Stadt Augsburg, Abt. Sozialpsychiatrie im Oktober 2003 bei Tür an Tür e.V.

Gesundheitszustand:



1.5.3 Die Bleibeperspektive: Anerkennung oder Abschiebung

Wird einer Person durch das Bundesamt oder in zweiter Instanz durch das Bayerische Verwaltungsgericht Asyl zugesprochen, bekommt sie einen blauen Flüchtlingspass mit einer **unbefristeten Aufenthaltserlaubnis**. Außerdem besitzen anerkannte Flüchtlinge eine generell gültige Arbeitserlaubnis und können sich überall in Deutschland niederlassen. Im Bedarfsfall erhalten sie Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) und haben Anspruch auf einen Deutschkurs. Da diese Personengruppe auch durch andere Förderprogramme Qualifizierungsmaßnahmen erhalten können, zählt sie nicht zur Zielgruppe von FLUEQUAL.
Im Jahr 2002 entschied das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge über 130.128 Asylanträge. Davon wurden nur 1,8% der Personen eine Anerkennung als Asylberechtigte nach § 16a GG zugesprochen.[18]

[18] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen

Wird vermutet, dass die Einreise über einen sicheren Drittstaat erfolgte, dies jedoch nicht konkret festzustellen ist - was wegen mangelnder Angaben häufig vorkommt - wird das Asylverfahren zunächst fortgeführt. Bei dem Vorliegen einer politischen Verfolgung kann dem/der Asylsuchenden **Abschiebeschutz nach § 51 Abs. 1 AuslG** zugesprochen werden. Dies wird auch als "**kleines**

Asyl" bezeichnet, weil es mit bestimmten Einschränkungen verbunden ist. Nach der Genfer Flüchtlingskonvention – an die sich auch Deutschland zu halten hat – darf ein Flüchtling nicht in ein Land abgeschoben werden, in dem sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht wäre (Art. 33). Der/die Asylsuchende erhält einen blauen Flüchtlingspass, jedoch mit einer befristeten Aufenthaltsbefugnis, die in der Regel alle zwei Jahre verlängert wird. Nach etwa acht Jahren kann eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis erteilt werden. Flüchtlinge mit §51 AuslG dürfen zwar privaten Wohnraum anmieten, die Wohnsitznahme ist aber auf den Bereich der zuständigen Ausländerbehörde beschränkt. Wenn ein in München Anerkannter in Hamburg eine Arbeit findet, müsste er zuerst mindestens sechs Monate dort arbeiten, um dann umziehen zu dürfen. Jedoch erhalten sie eine uneingeschränkte Arbeitsgenehmigung und im Bedarfsfall Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG). Einen Anspruch auf einen Deutschkurs haben sie nicht.
Eine Gewährung von Abschiebeschutz gem. § 51 Abs. 1 AuslG erhielten im Jahr 2002 3,2% der Fälle.[19]

[19] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2003: Migration und Asyl in Zahlen

Wird ein Asylantrag als unbegründet oder offensichtlich unbegründet abgelehnt, können **Abschiebungshindernisse nach § 53 AuslG** festgestellt werden und der Flüchtling erhält eine so genannte **Duldung** ohne gesicherte Aufenthaltsperspektive. Dies ist z.B. der Fall, wenn zwar bei der Ausreise keine direkte politische Verfolgung festgestellt wurde, bei einer Rückkehr jedoch Folter, Todesstrafe, unmenschliche oder erniedrigende Strafe oder Behandlungen drohen oder sich z.B. in Kriegsfällen andere erhebliche Gefahren für Leib, Leben oder Freiheit ergeben. So müssen z.B. Flüchtlinge aus Afghanistan oder dem Irak oftmals mit einer Duldung leben, da die Sicherheitslage nicht geklärt ist. Eine Duldung kann auch erteilt werden, wenn die Person aus gesundheitlichen Gründen längerfristig in Deutschland bleiben muss, da im Herkunftsland nur eine unzureichende Behandlung möglich ist. Oft kann auch eine Abschiebung gar nicht durchgeführt werden, weil z.B. keine Flugverbindung in das (zerstörte) Heimatland besteht und eine Abschiebung auf dem Landweg nicht möglich ist oder wenn sich der Heimatstaat wegen fehlender Reisepapiere weigert, den Flüchtling aufzunehmen.
Im Jahr 2002 wurde bei 1,2% der Asylanträge ein Abschiebehindernis gem. § 53 AuslG festgestellt. Nach "Pro Asyl" leben über 200.000 Menschen in Deutschland in dieser rechtlichen Grauzone. 150.000 von diesen Geduldeten sind bereits länger als fünf Jahre hier.[20] Mit einer Duldung zu leben, bedeutet im Grunde unter menschenunwürdigen Bedingungen und ohne Perspektive leben zu müssen. Die Handhabung dieses Personenkreises ist von Stadt zu Stadt sehr unterschiedlich. In Augsburg z.B. erhalten sie generell keine Arbeitserlaubnis, auch wenn diese Flüchtlinge zum Teil schon seit vielen Jahren in Deutschland leben. Leistungen erhalten sie ebenfalls nur nach dem Asylbewerberleistungsgesetz und sie müssen im Regelfall in der Asylunterkunft leben.

[20] www.proasyl.de

Wird das Asylverfahren negativ entschieden und wurden keine Abschiebehindernisse festgestellt, ist die Person ausreisepflichtig und ihr droht die **Abschiebung**. Im schlimmsten Fall wird sie in **Abschiebehaft** genommen. Dorthin kann jemand geraten, der unerlaubt oder über einen sicheren Drittstatt eingereist ist, nach Ablehnung des Asylantrages ohne sich abzumelden den Aufenthaltsort gewechselt hat, seine Identität verschleiert, bei der Beschaffung der Heimreisepapiere nicht mitwirkt, sich in sonstiger Weise der Abschiebung entzogen hat oder unter begründetem Verdacht steht, dass er oder sie sich der Abschiebung entziehen will. Die Häftlinge sind großen psychischen Belastungen ausgesetzt, sprachlich und sozial isoliert – und damit in einer extrem belastenden Lebenslage allein gelassen. Oft wissen sie nicht, was sie getan haben und warum sie wie Verbrecher behandelt werden.[21] Die Abschiebehaft wird von einem Ermittlungsrichter auf Antrag der Ausländerbehörde angeordnet, ein Pflichtverteidiger steht dem Abschiebehäftling nicht zu. Abschiebehäftlinge sind den gleichen Bedingungen wie Strafgefangene ausgesetzt. So bestehen in der Abschiebehaft keine Arbeitsmöglichkeiten, sie haben eine Stunde Hofgang, die restlichen 23 Stunden verbringen sie auf der Zelle, Besuche dürfen nur zweimal im Monat empfangen werden, ein Telefonat muss genehmigt werden und Lesematerial ist kaum in der eigenen Landessprache vorhanden. Eine Abschiebehaft kann bis zu 18 Monate dauern, was meistens daran liegt, dass die Heimreisepapiere nicht beschafft werden können, das Herkunftsland den Betroffenen nicht zurücknehmen will oder die Abschiebung faktisch nicht möglich ist. Welchem enormen psychischen Druck die Gefangenen ausgesetzt sind, zeigt sich in einer erschreckenden und traurigen Statistik: zwischen 1993 bis 1999 begannen in Deutschland 36 Flüchtlinge in Abschiebehaft Selbstmord.[22]

Als Modelversuch gibt es seit einigen Jahren so genannte **Ausreisezentren** im SPD-regierten Niedersachsen, im Rheinland-Pfalz von SPD und FDP und seit kurzem auch im CSU-regierten Bayern. Hierhin werden abgelehnte Flüchtlinge eingewiesen und sollen durch eine rückkehrorientierte Beratung und Betreuung an ihrer Ausreise bzw. Abschiebung mitwirken. Sie leben dort unter ärmlichsten Bedingungen, erhalten nichts außer drei Mahlzeiten am Tag. Alle anderen sozialen Leistungen, insbesondere die monatlichen 40,- Euro nach dem AsylbLG entfallen ganz. Die Insassen unterliegen einer regelmäßigen Meldepflicht, werden von Sicherheitsdiensten kontrolliert und von Mitarbeiter/innen der Ausländerbehörden verhört. Jede eigene Arbeit ist ihnen verboten, der Wohnraum ist auf drei bis vier Quadratmeter pro Person beschränkt. Nur manchmal erhalten sie eine Art Taschengeld – für Zigaretten. Das Konzept der Ausreisezentren geht davon aus, dass die Flüchtlinge keinerlei Chance mehr in Deutschland haben und freiwillig ausreisen. Dieses Ziel wird jedoch kaum erreicht, denn die Mehrheit der Betroffenen verschwindet – in die Illegalität oder ins Ausland. Viele sitzen für Jahre fest, weil der Heimatstaat sich weigert, sie zurückzunehmen und Papiere einfach nicht besorgt werden können.[23]

Die Kapazitäten der Ausreisezentren reichen deutschlandweit für 350 Personen. Im September 2002 wurde in Fürth das erste bayerische Ausreisezentrum mit 50 Plätzen eröffnet.

Das Zuwanderungsgesetz der rot-grünen Bundesregierung schlägt jedoch

[21] www.muenchner-fluechtlingsrat.de/abschiebung.html

[22] www.muenchner-fluechtlingsrat.de/abschiebung.html

[23] Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein 2003: Ein derart schwerwiegender Eingriff…Ausreiselager als gesetzliche Norm, in: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.), Der Schlepper, Nr. 25

allen Bundesländern Ausreisezentren als Regeleinrichtungen für abgelehnte Asylbewerber/innen vor.

Schlaglicht auf die Asylstatistik in Bayern

Insgesamt wurden in Bayern im Jahr 2002 10.165 Asylanträge gestellt. Eine Anerkennung als Asylberechtigte nach Art 16a GG haben 261 Personen erhalten. Die Gewährung von Abschiebeschutz nach § 51 AuslG wurde 918 Personen erteilt und bei 128 Personen wurden Abschiebungshindernissen nach § 53 AuslG festgestellt.
In staatlichen Unterkünften des Freistaates Bayern waren im August 2003 23.224 Personen untergebracht, davon 10.731 Asylbewerber, 11.303 sonstige Leistungsberechtigte (Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge, Geduldete und Ausreisepflichtige) sowie 1.190 Asylberechtigte und Personen mit Abschiebeschutz.[24]

[24] Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003

1.6 Die Teilprojekte

Im Folgenden werden nun die jeweiligen Projekte für Asylsuchende und Flüchtlinge bei FLUEQUAL beschrieben. Ein Projekt wird in Augsburg durchgeführt, eines in Nürnberg, eines in Schwabach und vier Projekte befinden sich in München.

Insgesamt wurden bis November 2003 in den jeweiligen Maßnahmen **285 Flüchtlinge und Asylsuchende qualifiziert**. Rund ein Drittel davon (78 Personen) sind Frauen, bzw. weibliche Jugendliche. Dies entspricht der prozentualen Verteilung männlicher und weiblicher Antragsteller/innen in der BRD im Jahr 2002.

1.6.1 Das Teilprojekt "Qualifizierung und Integration für Flüchtlinge" (QuIF) in Augsburg

Das Projekt QuIF von Tür an Tür e.V. bietet einen **Sprachkurs** mit dem Schwerpunkt der **beruflichen** Integration, einer Vermittlung von Grundlagenkenntnissen im EDV-Bereich sowie einer begleitenden **sozialen Orientierung**. Das Projekt setzt an den konkreten Lebensbedingungen von Flüchtlingen an und versucht ganzheitlich zu arbeiten, so wird der Sprachunterricht auf die beruflichen und sozialen Orientierungsmaßnahmen abgestimmt und der Wortschatz nimmt Bezug auf die Lebensumstände von Asylsuchenden und Flüchtlinge.

Der Sprachkurs von QuIF wird von den Augsburger Deutschkursen (ADK) durchgeführt, die ein Teilprojekt der EP FLUEQUAL sind. Die ADK sind ein privates Institut, das seit 1963 im Bereich Deutsch als Fremdsprache arbeitet.
Die Gesamtlaufzeit des Projektes beträgt 3 Jahre. An dem Kurs können jeweils 15 Personen teilnehmen.

1.6.1.1 Beschreibung des Projekts

QuIF qualifiziert Flüchtlinge in einem 12monatigen Kurssystem, das in **Modulen** arbeitet. Im ersten Modul liegt der Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der sozialen Orientierung. So werden z.B. Ausflüge zu den Ämtern oder wichtigen Orten und Unternehmen in Augsburg angeboten, damit die Flüchtlinge ihre Stadt besser kennen lernen. Auch das Asylverfahren und das politische System Deutschlands werden besprochen.
Im zweiten Modul wird das Angebot durch berufliche Orientierungsmaßnahmen ergänzt. Auf dem Stundenplan stehen z.B. das Schulsystem in der BRD, Berufsbilder und Ausbildungsmöglichkeiten. Zu diesem Zeitpunkt beginnt eine Einzelberatung, die darauf abzielt, den Berufsweg der Teilnehmer/innen zu eruieren und vorzubereiten.
Im dritten Modul liegt der Schwerpunkt auf der beruflichen Qualifikation. Durchgeführt werden Bewerbungstrainings, die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und Jobsuche. Außerdem erhalten die teilnehmenden Personen einen zweiwöchigen EDV-Kurs bei der Akademie der Handwerkskammer in Schwaben.
Im vierten Modul wird schließlich versucht, ein Praktikum oder eine Arbeitsstelle zu finden.

1.6.1.2 Regionale Bedingungen in der Stadt Augsburg

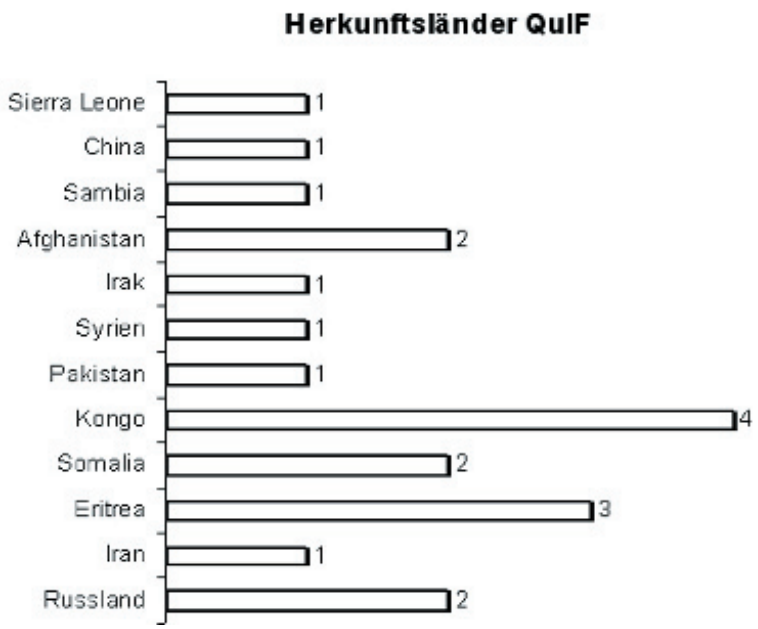
Die Regierung von Schwaben verfügt über sechs Asylunterkünfte in Augsburg, in denen 1453 Asylbewerber/innen und ausreisepflichtige Flüchtlinge untergebracht sind. Da Ausreisepflichtige generell nicht arbeiten dürfen und Asylsuchende nur eine sehr eingeschränkte Arbeitsgenehmigung erhalten, sind nur etwa 15 % von ihnen erwerbstätig. Statistisch wird diese Zielgruppe jedoch nicht vom Arbeitsamt erfasst und somit kann die Erwerbstätigkeit nur daran festgemacht werden, wie viele arbeitende Asylsuchende ihre Unterkunft bezahlen.
In den Unterkünften leben überwiegend Flüchtlinge aus dem Irak (520 Personen), aus Jugoslawien/Serbien/Montenegro (325), Vietnam (118), China/Tibet (139) und Syrien (108). Davon kamen 17 Personen als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) nach Deutschland (Stand 30.09.03).[25]
In den jeweiligen Asylunterkünften gibt es Beratungsstellen des Diakonischen Werkes und der Caritas. In der größten Unterkunft für männliche Flüchtlinge gibt es seit Mitte 2003 ebenfalls einen Sprachkurs, der von der Diakonie angeboten wird. Neben den beiden kirchlichen Trägern setzen sich der Augsburger Flüchtlingsrat, eine Amnesty International Ortsgruppe sowie einige kirchliche Arbeitskreise für die Belange von Flüchtlingen ein. Eine Vernetzung der einzelnen Organisationen ist zum Teil dadurch gewährleistet, dass die örtliche "Szene" relativ klein ist und im Beratungs- und Integrationszentrum von Tür an Tür e.V. und der Diakonie Informationen zusammenlaufen und regelmäßige Treffen von Berater/innen in der Flüchtlingsarbeit stattfinden.

[25] Regierung von Schwaben 2003

1.6.1.3 Teilnehmer/innen

Den ersten Kurs vom 15.Juli 2002 bis 14. Juli 2003 haben sechs Frauen und neun Männer angefangen. Darunter waren 14 Asylsuchende im laufenden Verfahren und ein Asylfolgeantragsteller mit einer Aufenthaltsgestattung. Die Zusammensetzung ist in Bezug auf die Herkunftsländer und des Alters sehr **heterogen**. Fünf Personen stammen aus dem Togo, vier aus dem Irak, zwei aus Uganda, eine Person kommt aus dem Iran, zwei aus Afghanistan und eine Person aus Aserbaidschan. Die meisten Teilnehmer/innen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt. Vier Personen sind jünger als 20 Jahre und fünf Personen sind älter als 30 Jahre.

Am 15. Juli 2003 hat der zweite QuIF-Kurs mit 20 Teilnehmer/innen begonnen. Davon sind sieben Personen weiblich und 13 Personen männlich. Bis auf zwei Personen befinden sich alle im laufenden Asylverfahren. Eine Frau hat eine Duldung nach §55 AuslG und ist ausreisepflichtig und eine Frau hat eine Duldung nach § 53 AuslG. Im Durchschnitt sind die Teilnehmer/innen seit 10,7 Monaten in Deutschland, wobei sich die Werte zwischen 3 Monaten und 5 Jahren (Person mit einer Duldung nach §53 AuslG.) bewegen. Die Herkunftsländer des neuen Kurses sind noch unterschiedlicher als im ersten Kurs:



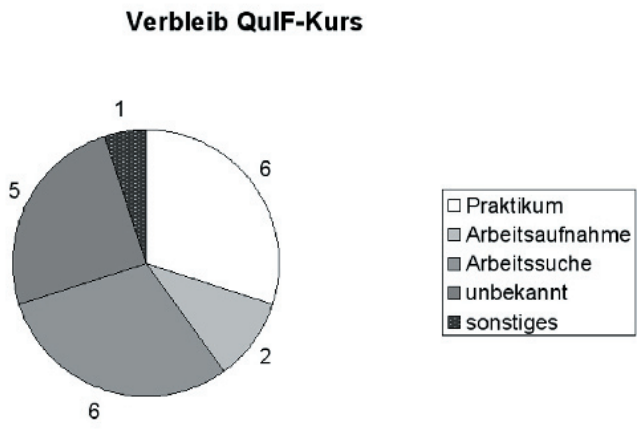
Der Altersdurchschnitt beträgt 26 Jahre, wovon vier Personen unter 20 Jahre alt sind, 12 Personen zwischen 20 und 30 Jahre und vier Personen sind älter als 30 Jahre sind.

1.6.1.4 Beschreibung des Verlaufs

Am 15.Juli 2002 begann der erste Qualifizierungskurs. Ein zeitlicher Engpass entstand daraus, dass nur die Projektleitung im Februar 2002 ihre Arbeit bei Tür an Tür e.V. begann, während die Mitarbeiterin für die berufliche Orientierung und der Mitarbeiter für die soziale Orientierung ihre Arbeit erst am 1.Juli 2002 aufnehmen konnten, da erst zu Aktion 2 die Kofinanzierung gesichert war. Auch die Sprachlehrerin fing erst am 15.Juli an, wobei die inhaltlichen Absprachen zwischen Projektleitung und Leitung der ADK im Vorfeld geführt wurden.
Vom 3.Juli bis 9.Juli fanden **Bewerbungsgespräche** mit potentiellen Kursteilnehmer/innen statt. Auf Empfehlung von Augsburger Flüchtlingsberater/innen, sowie durch Mundpropaganda bewarben sich insgesamt 36 Flüchtlinge für den Qualifizierungskurs. Auswahlkriterien waren in erster Linie der Aufenthaltsstatus, die Motivation und die heterogene Mischung bezüglich Nationalität und Geschlecht. So wurden überwiegend Personen, die noch im laufenden Asylverfahren waren und deren Bleibe- bzw. Berufsperspektive noch offen sind bevorzugt. Das Bildungsniveau wurde nicht als Aufnahmekriterium festgelegt, was zur Folge hatte, dass fünf Teilnehmer/innen große Probleme mit der lateinischen Schrift hatten. Man entschied sich deshalb, den Kurs in eine Grundstufe 1 und eine Grundstufe 2 zu teilen und eine zweite Sprachlehrerin zu beauftragen.
Zunächst fand überwiegend Deutschunterricht statt (16 Stunden in der Woche). In den Einheiten zur sozialen Orientierung (8 Stunden in der Woche) wurden alltagsbezogene Themen behandelt, wie z.B. Informationen und Hintergründe zum Leben in Deutschland („Landeskunde“). Zudem fanden verschiedene Exkursionen statt, wie z.B. eine Führung in der Stadtbücherei. Im zweiten Modul begann die berufliche Orientierung, wozu die **Kompetenzbilanz** für Migrant/innen herangezogen wurde. Anhand eines Leitfaden gestützten Interviews werden Interessen, Fertigkeiten und Fähigkeiten eruiert und eine Kompetenzbilanzierung durchgeführt. Danach werden ein Lebenslauf und ein Umsetzungsplan erstellt. Da die Kompetenzbilanz eine wichtige Rolle bei FLUEQUAL spielt, wird sie in Punkt 2.5.3 ausführlich behandelt.
Neben dem Regelangebot fanden zwei Videoprojekte mit Studierenden der Universität Augsburg statt. Im Rahmen eines Projektes des Jugendamtes und des Caristasverbandes der Stadt Augsburg wurde der Film “Frameless – Menschen ohne Grenzen” produziert.
Während der Qualifizierungsmaßnahme zeichneten sich einige Problemfälle heraus.
Als relativ zeitaufwendig erwies sich der Außenkontakt mit **Behörden und Ämtern**. So erhielt z.B. eine Kursteilnehmerin eine Aufenthaltsbefugnis gem. § 51 Abs. 2 AuslG. Dies hatte zur Folge, dass sie Leistungen nach dem BSHG erhielt. Das Sozialamt verweigerte zunächst die Zahlungen, da sie sich in der Qualifizierungsmaßnahme befand. Nach einigen Verhandlungen wurde geregelt, dass Asylsuchende, die anerkannt werden, weiter im Kurs bleiben können und Leistungen nach dem BSHG erhalten.
Auch die Essenpakete und die Postausgabe stellten zu Beginn des Kurses ein

Problem dar, weil die Teilnehmer/innen, die in einer Asylunterkunft wohnen, zum Ausgabezeitpunkt im Kurs waren und deshalb in den ersten Woche ihre Essenpakete nicht bekamen. Erst als die Regierung von Schwaben eingeschaltet wurde, konnte die Ausgabe für den QuIF-Kurs flexibel mit den Heimleitern geregelt werden.
Als sehr hilfreich erwies sich dabei die Unterstützung durch **Ehrenamtliche**. Sie spielen bei QuIF eine wichtige Rolle, da sie den Kontakt zur deutschen Bevölkerung herstellen können, ihren Erfahrungsschatz einbringen und bestimmte Aufgaben, wie die Hausaufgabenbetreuung oder Konversation übernehmen. Zurzeit gibt es etwa neun Ehrenamtliche, die mit und für den QuIF Kurs arbeiten. Wegen der konzeptionellen Bedeutung dieses keineswegs selbstverständlichen Rückgriffs auf die Humanressource „Ehrenamtliche" wird dieser Punkt im Bericht unter 2.4.9 ausführlicher behandelt.

Trotz dieser Schwierigkeiten, vor allem mit Arbeitsgenehmigungen (siehe 2.3.3) ist der Verbleib der Teilnehmer/innen aus dem ersten Durchgang positiv zu bewerten. Sechs bzw. sieben Teilnehmer/innen absolvierten ein Praktikum, wodurch sich für eine Frau eine Festanstellung in einem Büro ergab. Weitere Praktikastellen ergaben sich z.B. bei einem Malerbetrieb, in einem Kaufhaus, in einem Handyladen und in einem Gastronomiebetrieb. Ein weiterer Teilnehmer erreichte eine Festanstellung bei einem Pizzaservice. Eine Teilnehmerin macht derzeit eine Babypause (in der Grafik unter "sonstiges"). Von fünf Teilnehmer/innen ist der Verbleib unbekannt, sie haben die Maßnahme – meist auf Grund des negativ entschiedenen Asylantrages – verlassen.



Der zweite QuIF-Kurs begann am 15.Juli 2003 und arbeitet von vornherein in zwei Gruppen. Die Kursauswahl fand im Rahmen eines Probeunterrichts statt, indem darauf geachtet wurde, dass zumindest alle Teilnehmer/innen alphabetisiert sind. Über den weiteren Verlauf können bis jetzt keine Aussagen getroffen werden, da die Maßnahme noch nicht beendet ist. Jedoch beteiligt sich auch dieser Kurs von Anfang an stark am kulturellen Geschehen. Im Rahmen der Augsburger Bewerbung zur Kulturhauptstadt 2010 gestaltete der QuIF-Kurs einen kulturellen

Abend mit Musik, Tanz und Lesungen. Gezeigt wurde ein mit dem Kursteilnehmer/innen produzierter Videofilm, von dem Filmemacher Martin Pfeil mit dem Titel "Die schwarzen Buben", frei nach der Geschichte Heinrich Hoffmanns im Struwwelpeter. Einerseits geht es um die Bewältigung der deutschen Sprache und andererseits ist dieser Film ein geeignetes Mittel, um gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wachzurütteln.

1.6.2 Bildungsrucksack – Ein Teilprojekt des Wohnungs- und Flüchtlingsamtes München

Die Gruppe von Flüchtlingen und Asylsuchenden ist eine stark heterogenen Gruppe: verschiedene Herkunftsländer, verschiedene Schulbildungen und Berufe, verschiedene Lebenserfahrungen. Das einzig verbindende Element ist die Migrationserfahrung. Um auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen zu können, ist neben Qualifizierungsmaßnahmen auch eine umfassende **Einzelfallberatung** von Nöten. Der Bildungsrucksack ist ein Teilprojekt des Wohnungs- und Flüchtlingsamtes München und möchte diesem Ansatz gerecht werden. In einem Clearinggespräch wird eruiert, welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Person in Frage kommen, damit der Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert wird. Dabei kann das breite Spektrum von Münchner Bildungsträgern genutzt werden, deren Angebote von Sprachkursen über den Erwerb des PC-Führerscheines bis zu speziellen Teilqualifikationen reichen. Die Betreuung reicht dabei über die Vermittlung in eine Maßnahme hinaus, und es werden auch Hilfestellungen bei der Jobsuche oder bei anderen Problemen gegeben. Auf Wunsch kann auch in eine Rückkehrberatung in das Heimatland vermittelt werden.
Das Projekt ist konzipiert für **erwachsene Flüchtlinge** mit noch ungeklärter Aufenthaltsperspektive und hat eine Laufzeit von 3 Jahren. In diesem Zeitraum können bis zu 60 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt werden.
Das Teilprojekt Bildungsrucksack ist des Weiteren die koordinierende Stelle für die weiteren Münchner Teilprojekte von SchlaU, ETC und Station 2 e.V. und ist verantwortlich für die Öffentlichkeitsarbeit, die Koordination der Münchner strategischen Partner und die Gewinnung der teilnehmenden Personen. Im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft wird eine Bildungsstudie über die Bildungshintergründe von Migranten/innen durchgeführt. Dabei stehen im Vordergrund die Fragen: welche Menschen kommen als Flüchtlinge nach Deutschland, und was bringen sie an Kompetenzen und Fähigkeiten mit? Dazu wird im Wesentlichen das Fragespektrum der Kompetenzbilanz gemeinsam mit den Befragten bearbeitet. Aus den Ergebnissen können dann Rückschlüsse gezogen werden, wo ein Bedarf an Bildungsangeboten besteht und wie diese auf die Zielgruppe abgestimmt werden können. Hier liegen jedoch noch keine weiteren Ergebnisse vor.

1.6.2.1 Regionale Bedingungen in der Stadt München

Als wirtschaftsstarke Großstadt ist München für viele Flüchtlinge eine favorisierte Anlaufstelle. Vor allem während des Krieges im ehemaligen Jugoslawien musste

eine Vielzahl von Menschen fliehen und Schutz in Deutschland suchen.

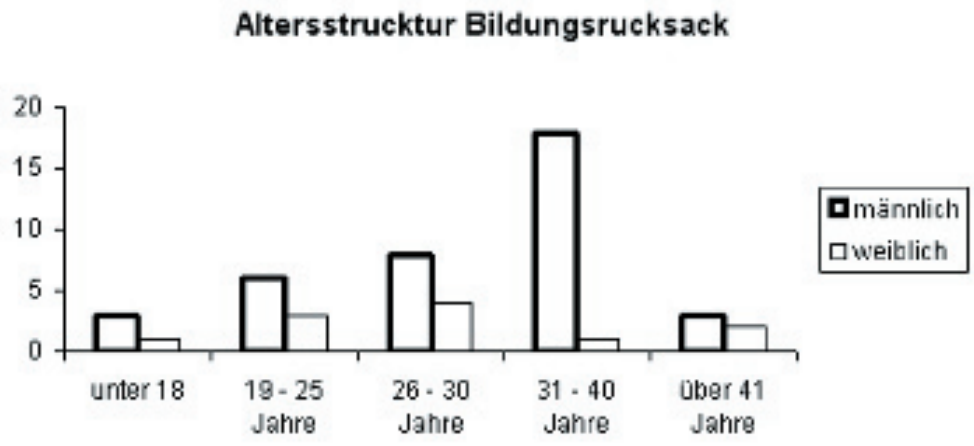
In der Stadt München leben derzeit 2090 Asylantragsteller/innen.[26] Sie werden in staatlichen und kommunalen Unterkünften untergebracht. Eine **Verwaltungsreform** im Jahr 2003 teilte die Zuständigkeit für bestimmte Flüchtlingsgruppen folgendermaßen auf: Die Stadt München ist nur noch für Flüchtlinge mit einer Befugnis nach § 51 AuslG zuständig, während Asylsuchende im laufenden Verfahren und Geduldete nach § 53 AuslG in Unterkünften von der Regierung von Oberbayern untergebracht werden. Zwar können Flüchtlinge mit einer Befugnis nach § 51 AuslG privaten Wohnraum anmieten, aufgrund der desolaten Lage des Münchner Wohnungsmarktes ist dies jedoch kaum möglich. Die Umstrukturierung hat zur Folge, dass Flüchtlinge, die keine private Wohnung gefunden haben, in einer städtischen Obdachlosenunterkunft untergebracht werden und nicht mehr in der Flüchtlingsunterkunft bleiben können. Zwar werden sie dadurch anderen sozial benachteiligen Gruppen gleichgestellt, der Standard ist dort jedoch noch geringer als in einer Flüchtlingsunterkunft, da der Verbleib in der Unterkunft nicht auf Dauer ausgelegt ist. Die Umstrukturierung hat des Weiteren zur Folge, dass die Heimleitung nicht mehr in sozialpädagogischer Hand liegt, wie es bei den städtischen Flüchtlingsunterkünften der Fall war. Zuständig ist nun Verwaltungspersonal, und Sozialpädagogen/innen können nur noch ihre Sprechstunden für Flüchtlinge, Obdachlose und andere "Sozialfälle" gemeinsam anbieten. Die Steuerung der städtischen Unterkünfte obliegt dem **Amt für Wohnen und Migration** der Stadt München. Das Flüchtlingsamt wurde 1994 gegründet, mit den Aufgaben der Koordination aller Tätigkeiten der Landeshauptstadt München im Flüchtlingsbereich, der Unterbringung und wirtschaftlichen Versorgung von Flüchtlingen, dem Anbieten von Betreuungsangeboten und einer Rückkehrberatung. Im Jahr 2000 wurde das Flüchtlingsamt im Rahmen einer Verwaltungsreform mit dem Wohnungsamt zum Wohnungs- und Flüchtlingsamt zusammengelegt. Seit 1.1.2004 heißt das Amt nun: Amt für Wohnen und Migration.

In München gibt es eine Vielzahl an Organisation, Einrichtungen und privaten Vereinen, die sich für die Rechte und Chancen von Flüchtlingen einsetzen. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Caritas und die Innere Mission mit ihren Beratungsstellen in den Unterkünften, Flüchtlingsräte und Amnesty International Gruppen, die u.a. ein gemeinsames Beratungsprojekt vor der Erstaufnahmeeinrichtung betreiben, Refugio München, ein Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge und Folteropfer - sie bieten soziale und psychologische Beratung, Krisenintervention, Therapie und medizinische Diagnostik an -, Nachbarschaftsinitiativen um die Unterkünfte und noch viele weitere Initiativen und Beratungsstellen.

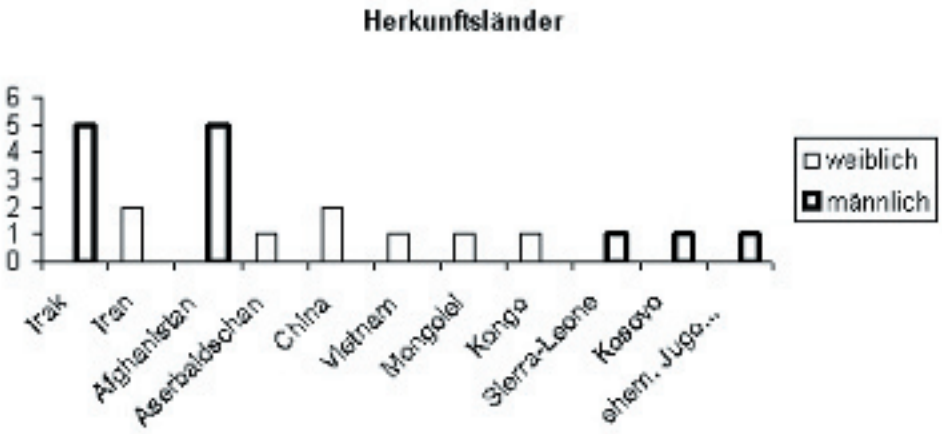
[26] Kreisverwaltungsreferat der Stadt München, August 2003

1.6.2.2 Teilnehmer/innen

Insgesamt wurden bis November 2003 49 Flüchtlinge in Weiterqualifizierungsma ßnahmen vermittelt. Darunter sind 38 Männer und 11 Frauen. Die größte Gruppe stellen die über 30jährigen dar. Auffallend dabei ist, dass es sich überwiegend um männliche Flüchtlinge handelt.



Die Herkunftsländer erweisen sich als sehr heterogen, repräsentieren jedoch die aktuellen Krisen- und Kriegsgebiete auf der Welt. So stellen die stärksten Gruppen Flüchtlinge aus dem Irak und aus Afghanistan. Die übrigen Personen kommen jeweils aus Angola, Armenien, Kongo, Liberia, Russland, Serbien-Montenegro, Togo, Tschetschenien und Ukraine. Ein Teilnehmer ist staatenlos.



Die große Mehrheit der teilnehmenden Personen aus dem Bildungsrucksack (15 Personen) haben eine Duldung nach § 53 AuslG und vier Personen befinden sich im laufenden Asylverfahren. Personen mit einer Duldung dürfen in München, wie Asylbewerber/innen, das erste Jahr nicht arbeiten, danach ist die Erteilung der Arbeitserlaubnis für eine bestimmte Stelle vom Bewerbermarkt abhängig (Vorrangprüfung).

1.6.2.3 Beschreibung des Verlauf

Es wurde Kontakt mit Flüchtlingsberater/innen in München aufgenommen und Informationsmaterial erstellt, das an flüchtlingsrelevanten Stellen ausgelegt wurde. Auch potentielle Maßnahmen mussten zunächst recherchiert werden. Hierzu wurden vor allem Bildungsträger wie die Münchner Volkshochschule (VHS), das Berufsfortbildungszentrum der bayerischen Wirtschaft (bfz) oder der Bildungsträger InitiativGruppe angesprochen.
Auf Seiten der Teilnehmer/innen kristallisierte sich heraus, dass vor allem Sprachkurse gewünscht wurden, da Sprachkenntnisse als Schlüssel zum Zugang zum Arbeitsmarkt gesehen werden.
10 Personen wurden in einen Sprachkurs der InitiativGruppe vermittelt, in dem auch ein Computertraining und Berufsorientierung auf dem Stundenplan stehen. Drei Personen besuchten, bzw. besuchen einen Sprachkurs des Goethe-Institutes, da sie bereits ein höheres Sprachniveau besaßen, und eine Person besucht einen Sprachkurs für Flüchtlinge bei GESUS. 18 Personen nahmen bzw. nehmen an berufsqualifizierenden Maßnahmen des bfz teil, bei denen eine Berufserfahrung Voraussetzung ist. Der Unterricht beinhaltet Deutsch, Bewerbungstraining, Arbeitsrecht und die Vermittlung in Praktika.
Zwei Personen haben an einem Kurs für Bewachungspersonal der Industrie- und Handwerkskammer (IHK) teilgenommen, woraus sich für eine Person schon eine Festanstellung ergab. Ein Teilnehmer machte bei der IHK den EU-Computerführerschein, und ein Teilnehmer hat das A+ Zertifikat im Computerbereich absolviert und darauf aufbauend ein Praktikum bei einer Computerfirma bekommen. Des Weiteren wurden wahrgenommen: ein Vorbereitungskurs auf den Hauptschulabschluss bei der VHS, ein Altenpflegekurs der Inneren Mission, Lehrgänge der DEKRA im Bereich Lagerlogistik, eine Teilausbildung bei der Fahrra dreparaturwerkstatt Dynamo und eine Umschulung zum Maurer bei LAB – Lernen am Bau. Bei “anderwerk” besuchten zwei Teilnehmer einen Alphabetisierungskurs und eine Person besuchte bei CDI, einem Computerfortbildungsträger, einen Kurs im Bereich Programmierung.
Bereits jetzt kann schon ein positives Resultat gezogen werden: 15 Personen befinden sich derzeit noch in einer Maßnahmen, 10 Teilnehmer/innen haben bereits eine Arbeit aufgenommen und drei Personen haben eine Weiterqualifizi erungsmaßnahme besucht. Sieben Personen sind derzeit noch auf Arbeitssuche, wobei drei von ihnen auf Grund von Krankheit, bzw. einer Babypause verhindert sind. Zwei Personen sind in ihr Heimatland zurückgekehrt, zwei Personen haben die Maßnahmen abgebrochen und von vier Personen ist der Verbleib unbekannt.

Insgesamt ist festzustellen, dass das Interesse an Qualifizierungsmaßnahmen sehr hoch ist und vor allem Deutschkurse gefragt sind. Auf Grund der schwierigen Lage am Arbeitsmarkt erweist sich die Jobsuche jedoch als relativ schwierig. Viel Zeit in Anspruch nehmen vor allem die Recherchearbeit und die Koordination der einzelnen Teilnehmer/innen in den jeweiligen Maßnahmen bei verschiedenen Bildungsträgern.

1.6.3 SchlaU – Schulanaloger Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Ein weiteres Teilprojekt in München ist SchlaU vom Förderkreis zur Förderung von Bildung und Integration von Flüchtlingskindern und –jugendlichen e.V. Das Projekt bietet **unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF)** in München, die keinen Zugang zum Regelschulsystem haben, ein **schulanaloges Unterrichtsangebot**. Dieses umfasst oftmals die Alphabetisierung, außerdem die Vermittlung von Deutschkenntnissen sowie Kurse in Anlehnung an den Fächerkanon der Berufsschulen oder vergleichbaren berufsorientierenden Bildungsmaßnahmen.
Je nach Konfliktlage in asiatischen Ländern, afrikanischen Staaten aber auch in Europa werden tausende Kinder und Jugendliche allein und ohne ihre Eltern auf die Reise geschickt, um in Deutschland Schutz und Hilfe zu suchen. Sie benötigen eine besondere pädagogische und psychologische Betreuung, um ihre leidvollen Erfahrungen aufarbeiten zu können und sie benötigen schulische Förderung, um später eine berufliche Zukunftsperspektive entwickeln zu können.
Deshalb hat sich im Februar 2000 eine Arbeitsgruppe[27] zur Entwicklung des Projektes Schulanaloger Unterricht (SchlaU) konstituiert, mit dem Ziel Abhilfe zu schaffen, dass in München einer großen Anzahl von minderjährigen Flüchtlingen der Zugang zum Regelschulsystem verwehrt bleibt. Denn wichtige Zeit in prägenden Jahren geht dadurch für die Jugendlichen verloren, sie lernen die deutsche Sprache nur unzureichend, und es bieten sich ihnen kaum Chancen für eine sinnvolle Lebens- und Zeitgestaltung, wodurch das Risiko steigt, dass sie auf kriminelle Abwege geraten: eine unerwünschte, aber keineswegs unwahrscheinliche Form der „ökonomischen Integration“ junger prekär Zugewanderter.

[27] In dieser Arbeitsgruppe waren sowohl städtische Behörden und Einrichtungen wie das Stadtjugendamt, das Flüchtlingsamt und das Jugendheim Pasing als auch Freie Träger wie das Katholische Jugendsozialwerk (Abteilung Jugendhilfe), der Caritasverband (Beratungsdienst für Asylbewerber), der Verein für Sozialarbeit (Betreuung minderjähriger Flüchtlinge) und das Institut für Sprache und Sprachen (ISUS) vertreten.

1.6.3.1 Schulzugang von minderjährigen Flüchtlingen

Allein von der Caritas werden 214 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in München betreut (Stand 30.09.03). Hinzu kommen die Zahlen derer, die von der Inneren Mission betreut werden, in städtischen Unterkünften untergebracht werden, bei Verwandten leben können oder der unter 16jährigen, die von der Jugendhilfe betreut werden. Insgesamt leben etwa 1000 UMFs alleine in München.

Nach dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) ist die Schulpflicht folgendermaßen geregelt:

Art. 35: Schulpflicht
(1) Wer die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat oder in einem Berufsausbildun gsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht, unterliegt der Schulpflicht (Schulpflichtiger). Völkerrechtliche Abkommen

und zwischenstaatliche Vereinbarungen bleiben unberührt.
(2) Die Schulpflicht dauert zwölf Jahre, soweit dieses Gesetz nichts anderes bestimmt.
(3) Die Schulpflicht gliedert sich in die Vollzeitschulpflicht und die Berufsschulpflicht.
(...)

Die **Schulpflicht** für minderjährige Flüchtlinge wird genauso gehandhabt wie für deutsche Kinder bzw. Jugendliche. Sie kommen nach einem Einstufungstest ihrem Alter entsprechend in jeweilige Regelklassen. In größeren Städten gibt es spezielle Übergangsklassen in den Hauptschulen, in denen der Spracherwerb im Vordergrund steht. Sind diese nicht vorhanden kommen sie in eine deutschsprachige Klasse und verstehen kaum ein Wort. Die meisten jugendlichen Flüchtlinge schließen die Hauptschule mangels Sprachkenntnissen nur mit einem Entlassungszeugnis ab, nicht jedoch mit dem qualifizierenden Abschluss („Quali").

Dennoch steht das Regelschulsystem nicht allen jugendlichen Flüchtlingen offen. Über 16jährige Flüchtlinge werden nicht mehr beschult, da die Vollzeitschulpflicht nur 9 Jahre dauert. Es gilt: wer am 20. Juni des Jahres noch 15 Jahre alt und bei der Behörde gemeldet war, darf eine Schule besuchen. Problematisch ist, dass viele unbegleitete minderjährige Flüchtlinge erst nach Monaten einen Vormund bekommen, der sie dann erst bei der Schulbehörde anmelden kann, so dass sie dann oft die Stichtagsgrenze überschritten haben. Nicht mehr schulpflichtige Jugendliche können nur auf ein unzureichendes Angebot von Sprachkursen an der Volkshochschule oder anderen Bildungsträgern zurückgreifen.[28] Und die von privaten Instituten angebotenen Kurse sind zum Teil für ein monatliches "Taschengeld" von 40,90 Euro nach dem AsylbLG zu teuer.

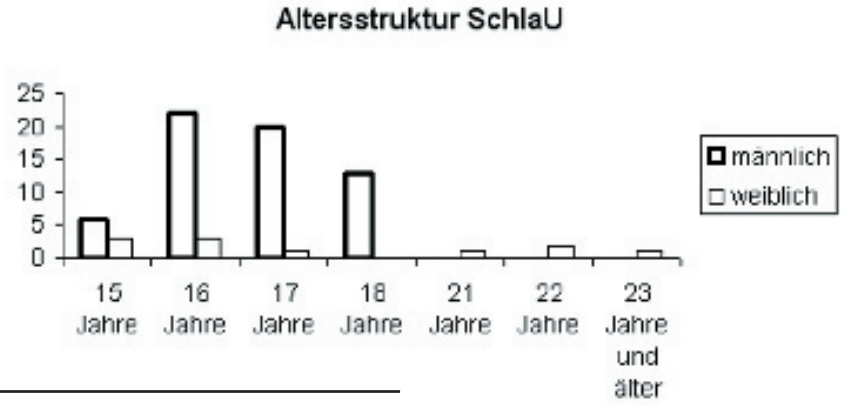
[28] So hat die Volkshochschule mangels Kapazität im Jahr 2000 130 Bewerber für das Programm Flüchtlinge, Beruf, Schule (FLÜBS) ablehnen müssen.

Manche Jugendliche kommen auch direkt in die Berufsschule, da die Schulpflicht eigentlich 12 Jahre dauert (neun Jahre Vollzeitschulpflicht + drei Jahre Berufsschulpflicht). Doch die Berufsschulen können auf mangelnde Sprachkenntnisse keine Rücksicht nehmen. Wenn der Jugendliche bei ETC oder SchlaU ein Qualifizierungsangebot wahrnimmt, kann eine Befreiung von der Berufsschulpflicht erfolgen. Generell wird der Berufsschulbesuch in vielen Fällen nicht behördlich durchgesetzt
Doch ohne Sprachkenntnisse und ohne Abschlüsse ist eine Integration in den Arbeitsmarkt kaum möglich. Durch das SchlaU- Projekt werden jugendliche Flüchtlinge, die eigentlich nicht mehr beschult werden, bzw. die den Hauptschulabschluss nicht geschafft haben oder dem Unterricht der Berufsschule gar nicht folgen können, trotzdem beschult und ihnen so ein Abschluss ermöglicht.
Das Projekt hat eine Laufzeit von drei Jahren. 55 Jugendliche können durchgängig an der Maßnahme teilnehmen. Der Unterricht teilt sich in verschiedene Lernstufen auf. Muss zunächst eine Alphabetisierung erfolgen, und dies ist bei 60% der Jugendlichen der Fall, dauert der Schulbesuch minimal zwei Jahre. Sind fundierte Sprachkenntnisse vorhanden, genügt manchmal auch ein Jahr. Nach der Maßnahme kann Hilfestellung bei der Arbeitssuche geboten werden oder eine Weitervermittlung in ein Qualifizierungsangebot zum Nachholen eines

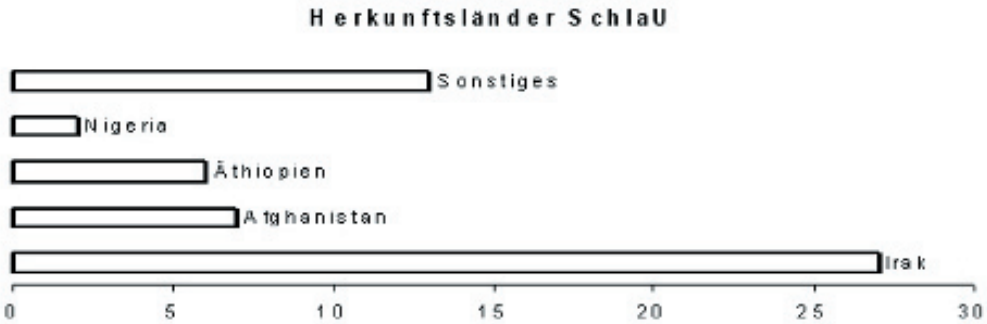
Schulabschlusses erfolgen.
Das SchlaU-Projekt findet im Institut für Sprache und Sprachen (ISUS) statt, das 1997 gegründet wurde und eine breite Palette von Deutsch- und Fremdsprachenkurse für Kinder, Jugendliche und Erwachsene anbietet.

1.6.3.2 Teilnehmer/innen

Die Mehrheit der Teilnehmer/innen des SchlaU-Projektes aus dem ersten Durchlauf sind Asylbewerber/innen im laufenden Verfahren und zwischen 16 und 18 Jahren alt.



Auffallend ist dabei, dass 85% der Jugendlichen männlich sind und nur 15% weiblich. Die weiblichen Teilnehmerinnen sind entweder älter als 21 Jahre oder besonders jung. Diese Zahl repräsentiert jedoch in etwa den allgemeinen Altersdurchschnitt bei unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen. So sind z.B. in den Unterkünften, die von der Caritas betreut werden, nur 3,3% weibliche jugendliche Flüchtlinge. Die eigentliche niedrige Frauenquote im SchlaU-Projekt ist so gesehen sogar überdurchschnittlich.
Die Mehrheit der Schüler/innen aus dem ersten Schuljahr stammt aus dem Irak, wobei davon 90% kurdischer Abstammung sind, und aus Afghanistan, gefolgt von Vietnam, China, dem Kosovo, Tschetschenien und den afrikanischen Staaten Togo, Nigeria, Sierra Leone, Somalia, Sudan, Uganda, Namibia, Angola, Äthiopien, Eritrea.
Im zweiten Schuljahr war vor allem ein Rückgang der irakischen Schüler/innen zu verzeichnen, während die afrikanischen Staaten stärker vertreten waren.



1.6.3.3 Beschreibung des Verlaufs

Die Unterrichtszeit des schulanalogen Unterrichts ist Montag bis Freitag jeweils 8.00-12.00 Uhr. Die Unterrichtsinhalte konzentrieren sich in erster Linie auf das Erlernen der deutschen Sprache. Darüber hinaus sollen die Grundrechenarten und Landes- und Sozialkunde vermittelt werden. Ergänzt wird der Fächerkanon durch Unterricht in Erdkunde, Geschichte und Arbeitslehre.
Gemäß dem bestehenden Bedarf wurde das Projekt in vier Kursstufen unterteilt, die parallel unterrichtet werden. Das Übertreten in eine andere Stufe ist jederzeit offen gehalten. Das **Stufenkonzept** von 4 Kursen ist halbjahresweise angelegt, d.h. dass bei regelmäßigem Verlauf bzw. Vorwärtsrücken nach zwei Jahren das Schulungsprogramm durchlaufen sein kann.

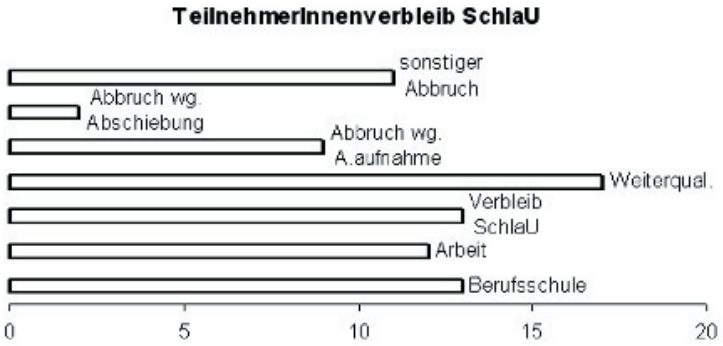
Kurs A:	Alphabetisierung in der deutschen Sprache, Festigung der Lese- und Schreibfertigkeit
Kurs B:	Anfänger / Grundstufe
Kurs C:	Fortgeschrittene
Kurs D:	Oberkurs mit dem Ziel der Befähigung zum Übergang ins Berufsvorbereitungsjahr bzw. zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss

Ziel des Projektes ist entweder die Vorbereitung auf weiterführende bzw. berufshinführende Maßnahmen wie z.B. das FLÜBS-Projekt der Münchner Volkshochschule, die berufsorientierenden Programme von ETC oder eine Qualifizierung für den Zugang zum berufsvorbereitenden Jahr (BVJ).
Für viele Jugendliche kann das Ziel auch darin bestehen, eine grundlegende Befähigung zu erwerben, einen Zugang zum hiesigen – bzw. nach einer Rückkehr ins Heimatland zum dortigen – Arbeitsmarkt zu erlangen. In diesem Rahmen wird dem schulbegleitenden Praktikum ein hoher Stellenwert beigemessen.

Im September 2002 begann das erste Schuljahr mit 55 Schüler/innen. Die Vermittlung erfolgte z.T. durch das Projekt Bildungsrucksack oder den Beratern/innen in den Flüchtlingsunterkünften. Die **Bildungshintergründe** und die **Lerngeschwindigkeit** erwiesen sich als sehr heterogen. Manche Jugendliche haben schon eine längere Schullaufbahn im Heimatland hinter sich, für andere ist der geregelte Schulalltag eine ganz neue Erfahrung.
Etwa 40% der Jugendlichen mussten erst **alphabetisiert** werden und wurden in Kurs A , ohne ABC-Kenntnisse, eingestuft. Das Problem hierbei ist, dass einige Vollanalphabeten/innen sind, d.h. sie haben nie bzw. nur unzureichend Lesen und Schreiben in ihrer Sprache gelernt, und Einige können z.B. die arabische Schrift, nicht aber das lateinische Alphabet. Damit die Klasse nicht zu weit auseinander driftet, wurde für die Vollanalphabeten/innen ein zusätzlicher Lese- und Schreibförderunterricht eingerichtet.
In den anderen Klassen haben die Lehrkräfte oft mit einem ungesteuerten Spracherwerb zu kämpfen, was bedeutet, dass sich einige Schüler und

Schülerinnen die deutsche Sprache selbst und vor allem fehlerhaft beigebracht haben. In den Klassen B, C, D wurde schon zu Beginn Mathematik unterrichtet, und für die etwas „Langsameren" ein zusätzlicher Mathematikförderunterricht angeboten. Neben den Unterrichtseinheiten finden auch Exkursionen statt, um die Stadt München bekannt zu machen und eine Integration zu erleichtern. Auf dem Programm standen z.B. eine Stadtteilralley, der Besuch des Deutschen Museums und der KZ-Gedenkstätte Dachau. Auch ein Austausch mit einer nahegelegenen Hauptschule half Vorurteile auf Seiten der deutschen Jugendliche abzubauen und stärkte die Motivation der Kursteilnehmer/innen.

Vor allem männliche 16 bis 17jährige brachen die Maßnahme ab. Als Hauptursache für die hohe Abbruchrate kann das negativ entschiedene Asylverfahren gesehen werden. Bereits zwei Jugendliche wurden während dem Qualifizierungsangebot abgeschoben. Dabei handelte sich um eine Person aus Afghanistan und eine aus dem Irak.
Nach dem ersten Schuljahr konnten 13 Schüler/innen die Berufsschule besuchen und 12 Personen nahmen eine Arbeit auf. Sie arbeiteten z.B. im Gastronomiegewerbe, nahmen Aushilfsjobs an oder wurden durch das Arbeitsamt vermittelt. 13 Jugendliche aus Kurs 1 setzen ihren Schulbesuch bei SchlaU fort. Acht Personen wurden an ETC und neun an FLÜBS vermittelt, um dort ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Maßnahme abgebrochen haben 22 Jugendliche, darunter sind jedoch neun Personen, die während der Maßnahme eine Arbeit aufgenommen haben.



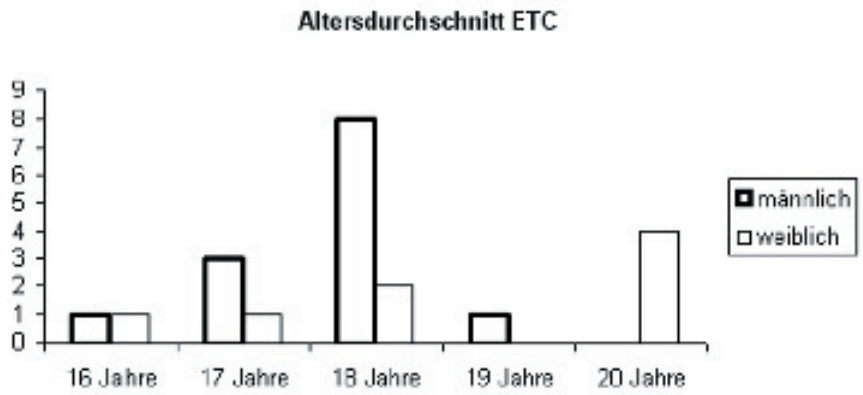
1.6.4 ETC - Euro-Trainings-Centre e.V. (ETC) in München

Ein weiteres Teilprojekt der EP FLUEQUAL, dass sich mit der Qualifizierung von **jugendlichen Flüchtlingen** befasst, hat das Euro-Trainings-Centre e.V. (ETC) in München entwickelt. Der gemeinnützige Verein und anerkannte Träger der freien Jugendhilfe bietet seit 1996 sozialpädagogisch begleitete berufsqualifizierende Maßnahmen für Kinder und Jugendliche an.
Ziel der Maßnahme ist, den Teilnehmern/innen entsprechend ihren Fähigkeiten den Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis zu ermöglichen und ihre schulischen

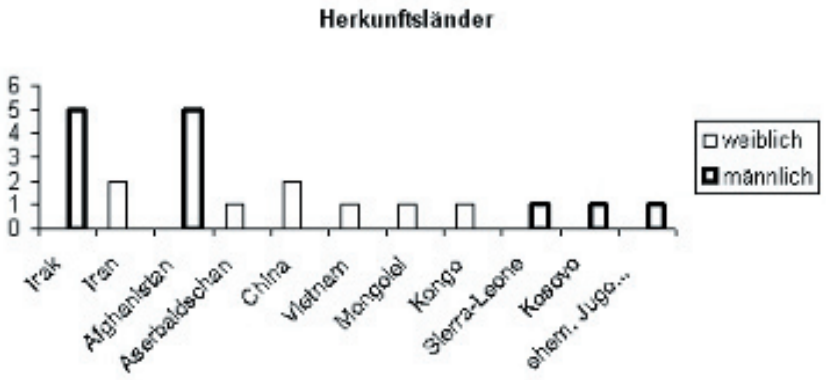
Voraussetzungen zu verbessern. Ein in Deutschland erworbener Schulabschluss ist dafür die Grundvoraussetzung. Weil jugendliche Flüchtlinge aber entweder aufgrund ihres Alters nicht mehr beschult werden und/oder Zeugnisse aus dem Heimatland in fast allen Fällen nicht vorhanden sind (und wenn doch, dann nicht anerkannt werden), ermöglicht das ETC, in einem elfmonatigen Qualifizierungskurs den **Hauptschulabschluss** extern nachzuholen. Darüber hinaus zielt das ETC darauf ab, die gesamte Persönlichkeit der Jugendlichen zu stärken und orientiert sich an der beruflichen Handlungskompetenz nach Kaiser/Kaminski (1997), die sich unterteilen lässt in Fach-, Methoden-, Lern-, Sozial- und Medienkompetenz und der Kompetenz zum Wissensmanagement.
Zunächst wird ein individueller **Förderplan** erstellt. Darauf folgen die Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse sowie Grundlagen in den allgemein bildenden Fächern. Auf dem Stundenplan stehen: Deutsch als Fremdsprache, Mathematik, Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Arbeitslehre und Informatik. In einem Modul kann der Computerführerschein ECDL erworben werden. Hierbei werden behandelt: Grundlagen der Informationstechnik, Computernutzung und -handhabung, Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken, Präsentation, Informations- und Kommunikationsnetze (u.a. Internet). Neben diesen Fächern legt das Qualifizierungsangebot von ETC Wert auf die Vermittlung von kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen. So werden z.B. die Kulturen im Heimatland und in Deutschland miteinander verglichen, über Vorurteile gesprochen und Gruppenprozesse ausdiskutiert.
In allen Phasen steht jedoch die Suche nach einer geeigneten Ausbildung oder einem Arbeitsplatz im Vordergrund. Dazu werden Bewerbungsunterlagen erstellt und intensive Bewerbungs- und Vorstellungstrainings durchgeführt. Um einen Einstieg in das Berufsleben zu erleichtern, werden pro Kursgruppe zwei Monatspraktika im November/Dezember und Januar/Februar durchgeführt.
Zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss werden bestimmte Arbeits- und Lerntechniken besprochen und Strategien zur Informationsbeschaffung entwickelt.
Die einzelnen Module werden zertifiziert und inklusive der Praktikumsbewertungen und anderer Nachweise zu einem Qualifizierungspass zusammengestellt.
Die Dauer des Projekts beträgt zweimal 10 Monate. Der Unterricht findet jeweils montags bis freitags von 10:00 – 15:15 Uhr statt.

1.6.4.1 Teilnehmer/innen

Im ersten Kurs wurden insgesamt 21 Teilnehmer/innen qualifiziert. Davon sind 13 Personen männlich und acht Personen weiblich. 43% der Personen besitzen eine Aufenthaltsgestattung, 43% eine Duldung und 14% eine Aufenthaltsbefugnis (nach § 51 AuslG). Die Mehrheit der Jugendlichen ist 18 Jahre alt und männlich.



Die Hauptherkunftsländer sind Irak, Afghanistan, China und der Iran. Dabei ist auffallend, dass aus dem Irak und Afghanistan nur männliche Teilnehmer stammen, während die weiblichen Kursteilnehmerinnen vor allem aus dem Iran und China kommen.



Im zweiten Kurs, der im Juli 2003 angefangen hat, befinden sich neun Frauen und sechs Männer. Dieser hohe Frauenanteil ist beachtlich, da in der Gruppe der 16- bis unter 18jährigen Flüchtlingen in Deutschland 82,7% männlich und 17,3% weiblich sind.[29]

Die Hauptherkunftsländer sind Irak, Afghanistan und einige afrikanischen Staaten. In dem neuen Kurs von ETC befinden sich ausschließlich Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Aufenthaltsgestattung, d.h. sie befinden sich im laufenden Asylverfahren oder einer Duldung, so dass sie derzeit nicht in ihr Heimatland abgeschoben werden können.

[29] Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge: „Migration und Asyl in Zahlen

1.6.4.2 Beschreibung des Verlaufs

Im September 2002 startete der erste Kurs mit 15 Teilnehmern/innen. Neben der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen nehmen Praktika eine wichtige Stellung ein. Während der Qualifizierungsmaßnahme finden drei **Praktika** für jeweils 14 Tage statt. Bei Bedarf können diese auch verlängert werden. Das Finden von

Praktikumsplätzen war kein großes Problem, da das ETC auf eine Vielzahl von Kontakten, z.T. durch andere Maßnahmen, zurückgreifen kann. Absolviert wurden die Praktika bei einem Friseur, einer Gas/Wasser- Installationsfirma, einem Koch, einem Bäcker, einem Arzt und einem Zahnarzt.
Sechs Schüler/innen haben die Maßnahme abgebrochen. Davon wurde eine Person an SchlaU vermittelt, weil sie sprachlich noch nicht so weit war. Eine Person ist in die Berufsschule zur Berufsvorbereitung gewechselt und zwei Teilnehmer haben eine Arbeitsstelle angenommen. Eine Person hat die Maßnahme abgebrochen, weil ihr Asylantrag abgelehnt wurde und sie somit keine Chance mehr für sich in Deutschland sah. Für die Abbrecher sind neue Teilnehmer/innen nachgerückt.
Insgesamt kann gesagt werden, dass das ETC-Projekt sein Ziel erreicht hat: das Nachholen des Hauptschulabschlusses wurde von 14 Jugendlichen geschafft.

Die Mehrheit der Kursteilnehmer/innen hat danach eine Arbeit aufgenommen oder begann mit ihrer Ausbildung, wie zum Verkäufer, Koch, Bäcker, als Zahnarzthelferin oder zum Krankenpfleger. Zwei Teilnehmerinnen möchten den qualifizierenden Hauptschulabschluss nachholen und befinden sich in einer Auf bauqualifizierungsmaßnahme beim Institut für Unterricht (IUS). Ein Teilnehmer nimmt an der Maßnahme “Meine Chance im Beruf” vom ETC teil.

1.6.5 SOS-Ausbildungszentrum Nürnberg

Die steigende Zahl ausbildungs- und arbeitsloser junger Menschen veranlasste den SOS-Kinderdorf e. V. in den 80er Jahren, sich für die Ausbildung und Qualifizierung derjenigen jungen Menschen zu engagieren, die in besonderem Maße innerhalb unserer Gesellschaft benachteiligt sind. Aus diesem Grund unterhält der Verein neben 14 Kinderdörfern und 51 Einrichtungen im Bereich der Jugend- und Familienhilfe auch fünf Ausbildungs- und Beschäftigungseinrichtungen. Ein SOS-Ausbildungszentrum befindet sich in Nürnberg und unterhält ein Teilprojekt der EP FLUEQUAL.
Ziel von SOS ist die Integration von **jugendlichen Flüchtlingen** in den Arbeitsmarkt. Je nach individuellen Voraussetzungen können modulare Teilqualifikationen erworben, ein Schulabschluss nachgeholt, an einer berufsqualifizierenden Maßnahme teilgenommen oder eine Ausbildung beim SOS-Ausbildungszentrum begonnen werden. Das Zentrum ist mit seinen verschiedenen Werkstätten von der Ausbildungsqualität her mit den Ausbildungen in großbetrieblichen Lehrwerkstätten zu vergleichen. Anders als viele andere Träger von berufsqualifizierenden Maßnahmen für Jugendliche ist das SOS-Ausbildungszentrum Mitglied in den entsprechenden Handwerksinnungen und kann deshalb Aufträge für den Markt, für private, gewerbliche und öffentliche Auftraggeber durchführen und bietet den Auszubildenden insofern „Lernchancen mit Ernstcharakter“.
Gewählt werden kann zwischen 20 verschiedenen **Ausbildungsberufen**, wie z.B. Maler/in, Bürokaufman/-frau, Fotograf/in, Koch/Köchin oder Gärtner/in. Zu Beginn einer Ausbildung wird ein individueller **Förderplan** erstellt, der die

schulische, berufliche sowie die persönliche Entwicklung im Blick hat. In einer ersten Orientierungs- und Motivationsphase, die zwei bis drei Wochen dauert, steht die Feststellung von Begabung und die Schaffung von Interesse für das Berufsfeld im Vordergrund. Darauf folgen die Gewöhnung an den Arbeitsalltag, die Vermittlung erster Grundlagen und das Kennenlernen des Berufsbildes. In der Vertiefungsphase werden die handwerklichen Fähigkeiten und Kompetenzen erworben, fachtheoretische und fachspezifische Kenntnisse vermittelt, Betriebsbesichtigungen und Praktika durchgeführt und erste Schritte zur Arbeitsuche mit Bewerbungstrainings unternommen. In der Stabilisierungs- und Ablösungsphase erfolgt die individuelle Vorbereitung auf den jeweiligen Lebens- und Berufsweg und der Übergang in eine weitere Ausbildung oder in Arbeit vollzieht sich. Neben den Ausbildern/innen steht den Teilnehmern/innen eine sozialpädagogische Betreuung zur Unterstützung bei der Arbeit an persönlichen Problemen, für Bewerbungstrainings, zur Hinführung zur Berufs- und Arbeitsreife, für Konflikttraining, für Informationen über Sexualität, Elternarbeit und für Absprachen mit den Berufsschullehrkräften zur Seite.

Der zusätzliche Förderunterricht findet in den allgemeinbildenden Fächern statt und wird mit dem fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht abgestimmt. Fester Bestandteil des Unterrichts ist fächerübergreifend die Vermittlung von EDV-Kenntnissen. Da es sich bei SOS um eine Ausbildungsstätte handelt, sind die Teilnehmer/innen einmal pro Woche verpflichtet, die Berufsschule zu besuchen, was auch in mehrtägigen oder Wochenblöcken geschehen kann. Aufgrund der besonderen aufenthaltsrechtlichen Situation der Zielgruppe ist die berufliche Qualifizierung modularisiert und kann auch so zertifiziert werden.

Die Berufsvorbereitung beläuft sich auf einen Zeitraum von maximal einem Jahr. Die Ausbildung dauert in der Regel drei bis dreieinhalb Jahre. Insgesamt können 15 Jugendliche durch die Maßnahme gefördert werden.

1.6.5.1 Regionale Bedingungen in der Stadt Nürnberg

Über Flüchtlingszahlen in der Stadt Nürnberg liegen derzeit keine Aussagen vor, weil weder die Ausländerbehörde noch die Regierung von Mittelfranken zu einer Auskunft bereit waren.
In der Flüchtlingsarbeit aktiv sind: der Caritasverband Nürnberg und das Diakonische Werk, die Beratungsstellen in den Unterkünften wie auch in der Zentralen Erstaufnahmeeinrichtung für Asylbewerber/innen in Zirndorf betreiben. Von dort aus werden neuankommende Asylsuchende auf die jeweiligen Städte und Landkreise in Bayern verteilt. Hilfen von der Erstberatung bis zur Integrationsberatung können des Weiteren wahrgenommen werden beim: Asylarbeitskreis von Amnesty International in Nürnberg, beim bayrischen Roten Kreuz, der Karawanengruppe – für die Rechte der Flüchtlinge und Migranten/innen, der Clearingstelle für minderjährige Flüchtlinge, dem Ökumenischen Kirchenasylnetz Bayern oder der Asylberatung der Arbeiterwohlfahrt. Da in

Fürth Bayerns erstes Ausreisezentrum errichtet wurde, gibt es eine Reihe von Institutionen und Privatleuten, die sich gegen diese Einrichtungen engagieren und politische Arbeit leisten.

1.6.5.2 Teilnehmer/innen

Derzeit nehmen 14 Jugendliche an der Maßnahme teil, d Darunter zwei Teilnehmerinnen und 11 Teilnehmer. 11 von ihnen besitzen eine Duldung, eine Person befindet sich im laufenden Asylverfahren, eine Person hat eine Aufenthaltsbefugnis nach § 51 AuslG und eine Person hat während des Projektes die deutsche Staatsangehörigkeit durch eine Adoption erworben.
Der Altersdurchschnitt beträgt 18,8 Jahre. Der jüngste Teilnehmer ist 15 Jahre und die älteste Teilnehmerin ist 22 Jahre alt.
Hauptherkunftsländer sind der Irak mit fünf Teilnehmern und Äthiopien mit drei Teilnehmern/innen. Auffallend ist hier wieder, dass aus dem Irak, Afghanistan und der Türkei nur männliche Teilnehmer kommen, während die Teilnehmerinnen aus Äthiopien, Eritrea und China stammen.
Der Bildungshintergrund klafft nicht so weit auseinander wie in anderen FLUEQUAL-Maßnahmen, da Voraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung der Hauptschulabschluss, bzw. der qualifizierenden Hauptschulabschluss ist. Zwei Teilnehmer/innen besitzen die Mittlere Reife.

1.6.5.3 Beschreibung des Verlaufs

Im Oktober 2002 begannen die ersten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihrer Ausbildung. Vermittelt wurden die meisten Teilnehmer/innen über den Bundesfachverband für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V., der seinen Sitz in Nürnberg hat, und das Bildungszentrum Nürnberg sowie einen Asylberater. Diejenigen Auszubildenden, die 2002 angefangen haben, befinden sich mittlerweile im 2. Lehrjahr im Bereich Fotomedienlabor, Elektroinstallation, Malerei/Lackieren und Industriemechanik. Der verspätete Beginn der Maßnahme ist vor allem auf die unterschiedliche Handhabung der Verordnung über Ausnahmeregelungen für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis an ausländische Arbeitnehmer zurückzuführen. Die Erteilung der Arbeitsgenehmigung ließ jedoch Wochen auf sich warten, so dass nicht zum offiziellen Ausbildungsbeginn (01.09.02) begonnen werden konnte.
Acht Teilnehmer/innen wollten im September 2003 ihre Ausbildung beim SOS-Teilprojekt beginnen. Ihnen wurde bis jetzt keine **Arbeitserlaubnis** vom Arbeitsamt erteilt. Das Arbeitsamt begründet seine Entscheidung damit, dass auch andere bevorrechtigte Jugendliche den Ausbildungsplatz bekommen könnten. Hier muss jedoch darauf verwiesen werden, dass das Projekt eigens für Asylsuchende und Flüchtlinge konzipiert und vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit genehmigt wurde. Das Thema "Arbeitserlaubnis", das den Verlauf der gesamten Entwicklungspartnerschaft besonders beeinflusst, wird ausführlich in Punkt 2.3.3 behandelt.

Die acht jugendlichen Teilnehmer/innen, denen die Aufnahme einer Ausbildung verweigert wurde, machen zurzeit ein **Praktikum** im SOS-Teilprojekt. Praktika für eine Dauer von sechs Monaten sind nicht genehmigungspflichtig und müssen lediglich angemeldet werden. Sie möchten jeweils den Ausbildungsberuf Technische(r) Zeichner/in, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Industriemechaniker/in, Hauswirtschafter/in, Elektroinstallateur/in, Industriemechanik und Malerei ergreifen. Ein Teilnehmer, der zum 01.09.03 die Ausbildung zum Elektriker anfangen wollte, ist aus der Maßnahme ausgetreten, da er für sich keine Chance sah eine Arbeitsgenehmigung zu erhalten und über sein Asylverfahren negativ entschieden wurde.

1.6.6 Teilprojekt der Asylberatungsstelle des Diakonischen Werkes Schwabach

Das Teilprojekt in Schwabach hat zwei Schwerpunkte: die **sprachliche Qualifizierung** und die direkte **berufsbezogene Qualifizierung**. Zunächst beginnt ein sechsmonatiger Sprachkurs. Der Kurs teilt sich in den Erwerb von Grundkenntnissen und einer sprachlichen Aufbauqualifizierung. Themen sind z.B. Berufsbilder in Deutschland, Bewerbungstraining, Betriebsbesichtigungen und der Besuch des Arbeitsamtes. Im Anschluss daran wird ein passender berufsbezogener Kurzzeitlehrgang oder eine Fortbildung gesucht, wo vorhandene Qualifizierungen genutzt und weiter ausgebaut werden.
Das zweite Projekt des Diakonischen Werkes Schwabach ist eine Textilschneiderei nur für weibliche Flüchtlinge. Die Schneiderei befindet sich in den Räumen der Asylunterkunft, wo auch eine Kinderbetreuung bereitgestellt wird. Die Kurse finden zweimal in der Woche von 9.30 – 14.30 Uhr statt. So kann auch Frauen, die in Familien- und Hausarbeit eingebunden sind, eine Fortbildungsmöglichkeit angeboten werden.
Die Betreuung der Teilnehmer/innen sowie die Leitung des Projektes liegt in der Hand einer sozialpädagogische Fachkraft des Diakonischen Werkes. Für den Sprachkurs und die Schneiderei wurden zwei Kräfte auf Honorarbasis eingestellt. In beiden Projekten können jeweils 20 Asylsuchende und Flüchtlinge qualifiziert werden. Die Maßnahme ist auf drei Jahre angelegt.

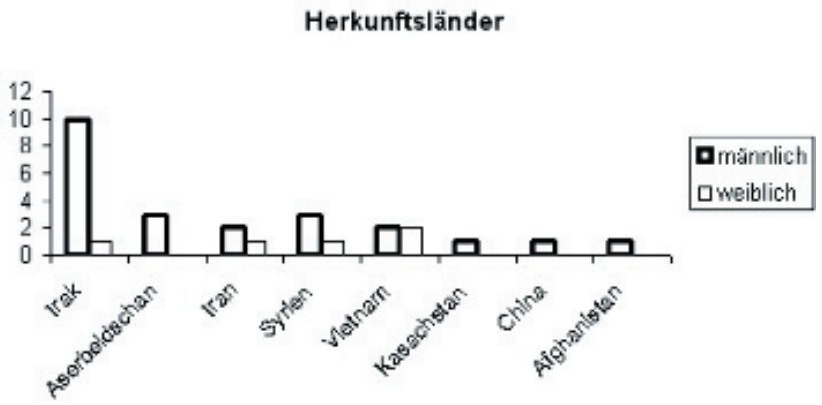
1.6.6.1 Regionale Bedingungen in Schwabach

Nach Schwabach sind im Jahr 2001 187 und im Jahr 2002 94 Asylsuchende gekommen. Von diesen insgesamt 281 Personen sind 47 weiblich und 37 Kinder/ Jugendliche unter 18 Jahren. Die Mehrheit der Asylbewerber/innen stammt aus dem Irak, aus Vietnam, der Türkei, Indien, dem ehem. Jugoslawien und Syrien. Im März 2003 waren davon noch 56 Personen im laufenden Asylverfahren, 38 Flüchtlinge haben eine Anerkennung nach § 51 AuslG erhalten, 99 Personen eine Duldung, bei 31 ist der Verbleib unbekannt. Im Landkreis Roth, der auch vom Diakonischen Werk Schwabach betreut wird, leben derzeit 12 Asylsuchende, vier Folgeantragsteller und 31 ausreisepflichtige Personen. 10 Personen haben eine

Aufenthaltsbefugnis nach § 51 AuslG bekommen und eine Person wurde nach § 16 a GG anerkannt. In der Stadt Schwabach gibt es eine Asylunterkunft und im Landkreis Roth zwei Unterkünfte.
Organisationen, Institutionen und Vereine, die sich in der Flüchtlingsarbeit engagieren, sind in Schwabach, das mit 35.000 Einwohnern hat, sehr gering vertreten. So ist die Diakonie mit der Abteilung Asyl die einzige Beratungsstelle. Hinzu kommt ein ehrenamtlicher Arbeitskreis, der sich für die Belange von Asylsuchenden und Flüchtlingen einsetzt.

1.6.6.2 Teilnehmer/innen

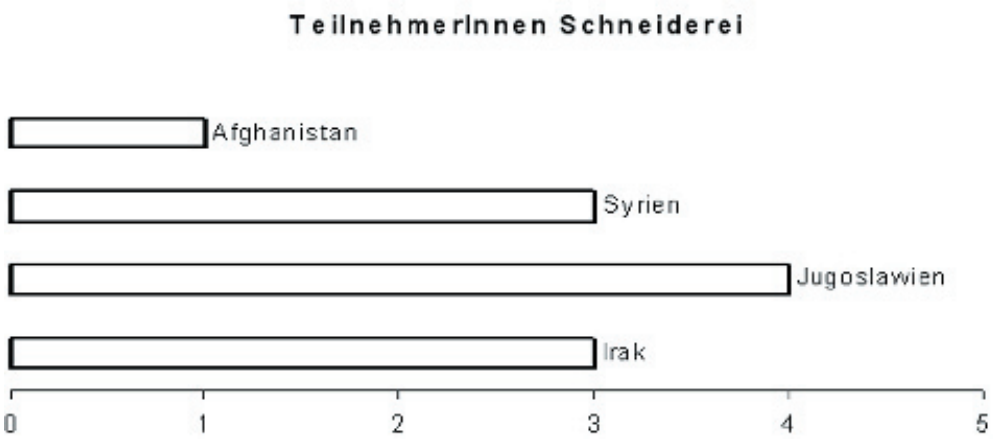
Am ersten Qualifizierungskurs vom 03.02.03 bis 15.08.03 nahmen insgesamt 28 Personen teil, davon sind 23 männlich und fünf weiblich. Der Altersdurchschnitt beträgt 28,3 Jahre.
Die Krisenherde der Erde spiegeln sich auch in der Verteilung der Herkunftsländer wieder: So dominieren den Kurs männliche Iraker. Auch in der allgemeinen Asylstatistik sind Iraker mit 31,7% am stärksten in der Stadt Schwabach vertreten.



Die Mehrheit der Teilnehmer/innen sind Asylsuchende im laufenden Verfahren (68%). Vier Personen wurde während des Kurses eine Anerkennung nach §51 Abs. 1 AuslG zugesprochen.

Den zweiten Kurs, der am 06.10.03 begann, fingen 23 Personen an, darunter vier Frauen und 19 Männer. Der Altersdurchschnitt liegt mit 25,7 Jahren etwas niedriger. Die stärksten Herkunftsländer sind wieder der Irak (12 Teilnehmer/innen), Syrien (4) und Vietnam (4), zwei Teilnehmer/innen stammen aus der Türkei und eine aus China.
Zu 78% befinden sich die Asylsuchenden im laufenden Verfahren. Die anderen Teilnehmer/innen(22%) besitzen eine Duldung.

Den Kurs in der Schneiderei haben bis jetzt 11 Frauen besucht. Die meisten Frauen stammen aus den Bürgerkriegsländern im ehemaligen Jugoslawien und haben vor allem eine Duldung, ebenso wie eine Frau aus Syrien. Drei Frauen aus dem Irak haben eine Anerkennung nach § 51 AuslG, drei Frauen aus Syrien und Afghanistan befinden sich noch im laufenden Asylverfahren.



1.6.6.3 Beschreibung des Verlaufs

Der 1. Qualifizierungskurs in Schwabach begann am 03.02.03 mit 20 Personen und dauerte bis 15.08.03. Die Anwerbung der Teilnehmer/innen war für das Projekt nicht besonders schwierig, da das Diakonische Werk die einzige Beratungsstelle in Schwabach ist und somit direkt mit der Zielgruppe arbeitet. Im Dezember 2002 fand ein Vorbereitungstreffen mit der Lehrkraft für die sprachliche Orientierung und der Schneiderin sowie interessierten Flüchtlingen statt, nach dem die Teilnehmer/innenauswahl erfolgte. Nach dem Spracherwerb galt es die Teilnehmer/innen in einen passenden berufsqualifizierenden Kurs zu vermitteln auf den dann ein Praktikum und im Idealfall die Arbeitsaufnahme erfolgen sollte.
Derzeit absolvieren vier Teilnehmer/innen beim Institut für Informatik (IFI) einen Kurs als Friseur, Maler und Floristin. Eine Frau besucht nach dem Sprachkurs das Abendgymnasium in Nürnberg. Für drei Teilnehmer/innen wird noch ein geeigner Fortbildungskurs, bzw. ein Praktikum im Bereich Kinderpflege, Hotelgewerbe, Friseur und Druckerei gesucht. Ein Teilnehmer besucht einen weiterführenden Deutschkurs, weil er seine Deutschkenntnisse noch ausbauen möchte. Aus dem Kurs ausgestiegen sind fünf Personen, weil sie eine Arbeit aufgenommen haben. Zwei Personen davon haben während der Qualifizierungsmaßnahme eine Anerkennung nach § 51 AuslG erhalten. Drei Teilnehmer haben zwar das Sprachkursmodul absolviert, besuchen jedoch nicht den berufsqualifizierenden

Aufbaukurs. Ein Teilnehmer wurde an eine andere Maßnahme vermittelt. Sieben Personen haben relativ früh den Kurs abgebrochen. Sie stammten überwiegend aus Vietnam und ihr Verbleib ist unbekannt.

1.6.7 Station 2 e.V.

Station 2 e.V. ist ein gemeinnütziger Verein in München, der Theaterstücke, Installationen und Performances produziert und Theaterworkshops anbietet. Im Rahmen der EP FLUEQUAL wurde das **Theaterprojekt** [re´spekt] ins Leben gerufen. Flüchtlingen und Asylsuchenden wird die Möglichkeit geboten, bei der Theaterproduktion mitzuwirken und sich somit Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Veranstaltungstechnik anzueignen. Auch ein Mitwirken als Schauspieler/in ist denkbar. Die jeweilige Tätigkeit wird als **Praktikum** bestätigt.
Als Grundlage dient dem Stück der Film "Hass" (1995) von Mathieu Kassovitz. Es ist eine Geschichte über Gewalt, Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung, Wut und Ohnmacht, die die oft chancenlose Situation von französischen Jugendlichen aus den Pariser Banlieus zeigt. Frei nach dem Film ist das Theaterstück [re´spekt] entstanden. Drei Jugendliche treffen auf eine Welt, die sie nicht verstehen und von der sie ausgegrenzt werden. Das Stück zeigt Strukturen von Diskriminierung und Rassismus auf und bezieht Stellung für eine offene und tolerante Gesellschaft.

1.6.7.1 Beschreibung des Verlaufs

Zur Zeit machen bei Station 2 e.V. vier Flüchtlinge ein **Praktikum**: Ein Musiker und Komponist aus Armenien, ein Schauspieler, Regisseur und Dramatiker aus Äthiopien und ein Fernsehregisseur aus dem Irak. Die zeitliche Planung verzögerte sich etwas, weil es sich unerwartet schwierig erwies, geeignete Aufführungsorte und Praktikant/innen zu finden. Die Premiere fand am 03.10.03 im Theater in der Leopoldstraße in München (ca. 350 Zuschauer/innen) statt. Dreimal gespielt wurde im Studio 2 in der Pasinger Fabrik in München vor einem begeisterten Publikum. Zur Zeit werden noch weitere Aufführungsorte gesucht, u.a. in Schulen oder in Betrieben.

2. Evaluationsdesign

Die Qualifizierungsprojekte der EP FLUEQUAL werden von einem dreiköpfigen Team evaluiert:

- **Wolfgang Erler**, Mitarbeiter des Deutschen Jugendinstituts in München. Er hat in den letzten Jahren an mehreren Evaluationsprojekten mitgearbeitet hat, zuletzt gemeinsam mit Monika Jaeckel (ebenfalls DJI) und Dr. Margret Spohn (Stadt München) an der Evaluation der Orientierungskurse für neu Zugewanderte in München. Gemeinsam mit seiner Kollegin Monika Jaeckel und mit den Kooperationspartnern/innen aus der Praxis hat er die Kompetenzbilanz entwickelt und erprobt, die auch im Rahmen von FLUEQUAL eingesetzt wird, um informell erworbene und nicht zertifizierte Kompetenzen der Teilnehmer/innen zu dokumentieren und für den Arbeitsmarktzugang nutzbar zu machen.
- **Martina Früchtl,** Mitarbeiterin bei Tür an Tür e.V. in Augsburg. Sie war zunächst mit der internen Evaluation des Trägers in Augsburg sowie mit der internationalen Evaluation betraut. Konzeptionell-methodische Überlegungen zu den dadurch möglichen Synergien haben aber sehr rasch zu einer Bündelung und Verbindung mit der externen Evaluation geführt. Des Weiteren ist sie Ansprechpartnerin für den Einsatz der Kompetenzbilanz und arbeitet an deren Verbreitung und Umgestaltung mit.
- **Dr. Margret Spohn,** Mitarbeiterin der Stelle für interkulturelle Arbeit (Amt für Wohnen und Migration) in München. Sie unterstützt die FLUEQUAL Projekte als Teil der Task Force. Als selbständige Evaluatorin hat sie bereits die Vorgängerprojekte HORIZON und INTEGRA zur beruflichen Qualifizierung von Migranten/innen in Niedersachsen über die gesamte Laufzeit in den Jahren 1996 bis 2000 evaluiert.

Der Auftrag der Evaluation liegt darin zu prüfen, inwiefern die anvisierten Ziele mit den bereitgestellten personellen und finanziellen Ressourcen zu erreichen sind und (bis zu welchem Grad) dann auch erreicht werden (Effektivität der Maßnahme). Wichtig ist es uns auch zu untersuchen, inwiefern ein Gelingen der einzelnen Projektmaßnahmen durch die gegebenen Rahmenbedingungen (strukturelle Bedingungen, rechtliche Beschränkungen, Lebensbedingungen der Flüchtlinge, stadtspezifische Besonderheiten) überhaupt möglich ist. Ferner soll dokumentiert werden, welche Auswirkungen die Teilnahme an den Projekten auf die Zielgruppe, in diesem Fall auf die Flüchtlinge, hat (Qualität der Maßnahme).

Zur Umsetzung dieser Aufgabenstallung schien ein prozess- und handlungsorientierter Ansatz notwendig und angemessen, der es erlaubt, Ergebnisse aus der ersten Phase noch während der Laufzeit des Programms in die Projekte zurückzukoppeln. Dies implizierte, dass die Evaluation in zwei großen Schritten, in Form eines Zwischen- und eines Endberichts, erfolgten musste. Die Perspektiven der beiden externen und der internen Evaluation sollten sich so Gewinn bringend miteinander verknüpfen lassen.

Hiermit liegt nun der **Bericht der Startphase** vor. Über die Dauer der gesamten Programmlaufzeit wird die Implementierung von Gender Mainstreaming

in den einzelnen Projekten ein Schwerpunkt der Evaluation und damit im Abschlussbericht sein. Im vorliegenden Bericht wird diese für alle EQUAL- wie für alle EU-finanzierten Programme zentrale Leitlinie zunächst nur knapp anhand von Aussagen behandelt, die in den Interviews explizit das Verhältnis zwischen den Geschlechtern bzw. explizit geschlechtsspezifische Sichtweisen zum Thema machen; daneben stellen die statistischen Auswertungen zu Teilnehmer/innenstruktur, Herkunftsländern etc. immer auch die Verteilung nach Geschlecht dar.

Die Evaluation der Startphase dieses sehr komplexen Gesamtprojektes erfolgte vor allem in qualitativer und für einige Aspekte auch in quantitativer Weise. In dieser Phase standen Fragen zum Projektbeginn (personeller, finanzieller, struktureller Art), die Einbindung in das Gesamtkonzept von FLUEQUAL, die Teilnehmer/innenrekrutierung sowie die Bewertung der ersten Phase der Qualifizierung im Mittelpunkt der Analysen.

Für die Startphase wurden aus jedem Kurs mindestens zwei Kursteilnehmer/innen qualitativ mittels themenzentrierter Leitfadeninterviews befragt. In die Befragung integriert wurde die Kompetenzbilanz für Migranten/innen.

Der qualitative Leitfaden umfasste Fragen zu folgenden Bereichen:

- Derzeitige Lebenssituation und deren Auswirkungen auf die erfolgreiche Kursteilnahme
- Fragen aus der Kompetenzbilanz (bisheriger lebensweltlicher Kompetenzerwerb)
- Fragen zur Einbindung in Netzwerke
- Fragen zur Bewertung des Unterrichts
- Fragen zur Akzeptanz und Toleranz innerhalb der Kursteilnehmer/innen und gegenüber den Lehrkräften
- Fragen zur Auswirkungen der Kursteilnahme auf die weitere Lebensplanung

Neben den Teilnehmern/innen wurden je eine Lehrkraft und die sozialpädagogischen Betreuer/innen in den Kursen ebenfalls qualitativ befragt. Kursträger/innen und Projektleitungen werden gegen Ende des Projektes ebenfalls ausführlich zu Wort kommen. Die Personen wurden um folgende Einschätzungen gebeten:

- Persönliche Qualifikation
- Lehrumfeld (z.B.: räumliche Ausstattung, Materialien)
- Lehralltag (z.B. Methoden)
- Einschätzung der Teilnehmer/innen
- Einbindung in das Gesamtprojekt

Parallel zu dem qualitativen Teil wurde ein Erhebungsbogen an die einzelnen Projektstellen geschickt, mit der Bitte, jeder/jede Teilnehmer/in möge einen solchen ausfüllen. Auf diesem Weg konnten jedoch nicht alle Teilnehmer/innen erreicht werden, so dass die Auswertung dieses Teils keiner Gesamterhebung

entspricht, sich wohl aber Tendenzen ablesen lassen.

Als Evaluatoren/innen sind wir den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation verpflichtet, nämlich:

- der Nützlichkeit (Ausrichtung der Evaluation am Informationsbedarf der Beteiligten),
- der Durchführbarkeit (realistische, gut durchdachte, kostenadäquate Evaluation),
- der Fairness (respektvoller und fairer Umgang mit den evaluierten Personen und Gruppen)
- der Genauigkeit (Antwort der Evaluatoren/innen auf die zu evaluierenden Fragen).

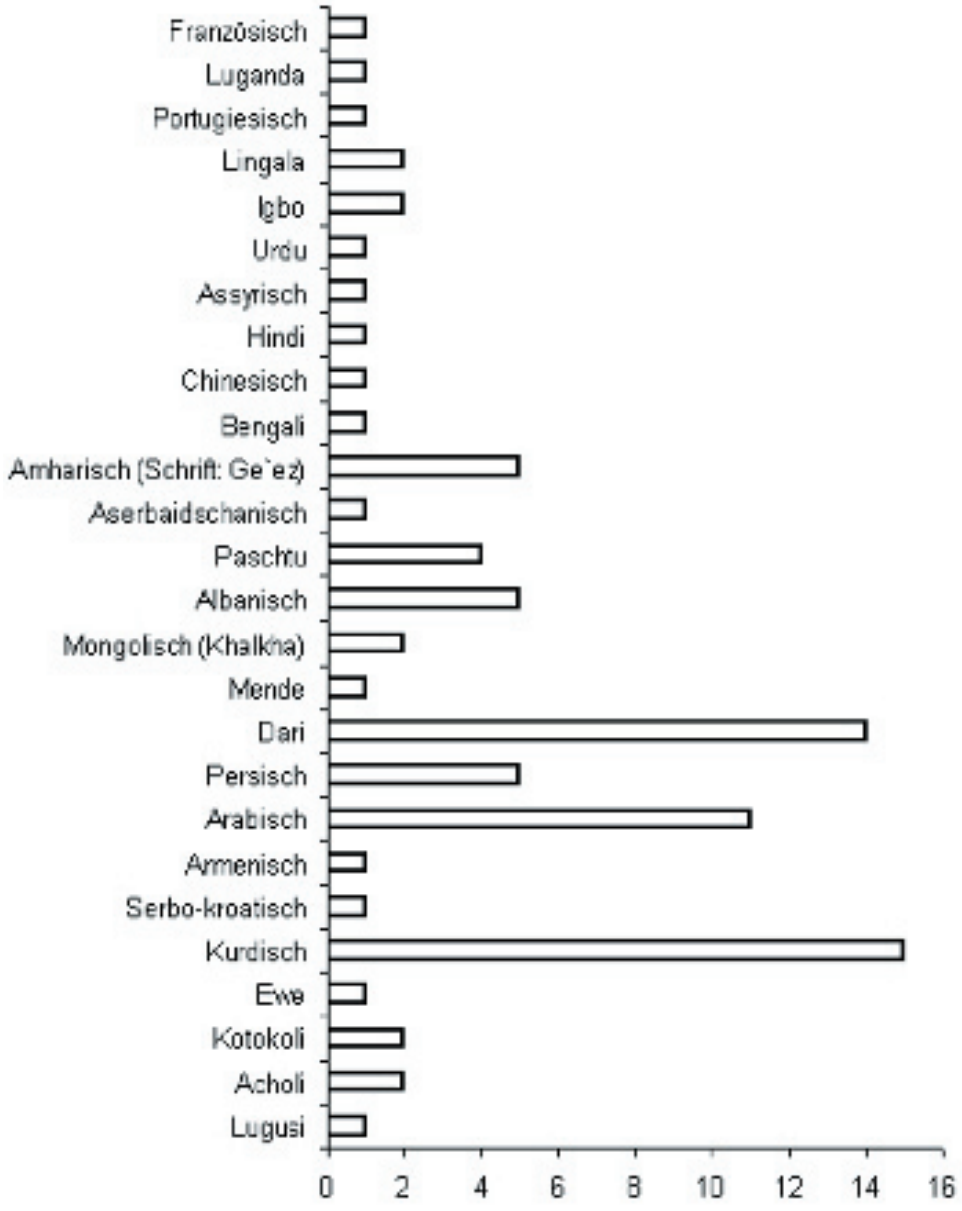
2.1 Quantitative Analyse

Im Rahmen einer die qualitative Studie ergänzenden quantitativen Befragung wurden exemplarisch 83 Teilnehmer/innen (68,8% Männer und 31,2% Frauen) aller Maßnahmen ausführlich zu Sprachkompetenz, Kompetenzbilanz und schulischem/ beruflichem Werdegang befragt.

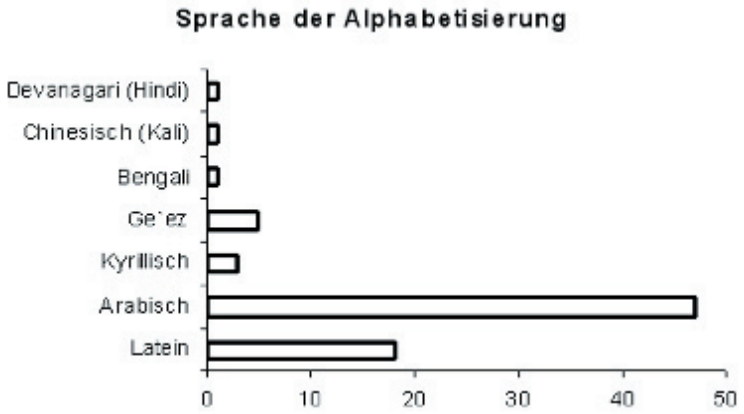
85,5% der Befragten sind zwischen 15 und 19 Jahre alt, da insbesondere Jugendliche aus dem schulanalogen Bereich an der quantitativen Befragung teilgenommen haben. Mit 31,3% kommt die Mehrzahl der Befragten aus dem Irak, gefolgt von Teilnehmern/innen aus Afghanistan mit 24,1%. Der Rest verteilt sich auf den Iran und Äthiopien mit jeweils fünf Personen. Jeweils vier Teilnehmer/ innen stammen aus Uganda, Togo, und dem Kosovo. Aus der Mongolei, Nigeria und dem Kongo kommen jeweils zwei Befragte. Jeweils eine Person kommt aus Armenien, Aserbeidschan, Sierra Leone, Bangladesh, China, und Angola. Ein Teilnehmer kommt aus Deutschland (Adoption). Die Teilnehmer/innen der Projekte aus diesen 19 Ländern sprechen die folgenden 26 verschiedenen Muttersprachen.

2.1.1 Sprachkenntnisse

Muttersprachliche Kenntnisse der Teilnehmer/innen

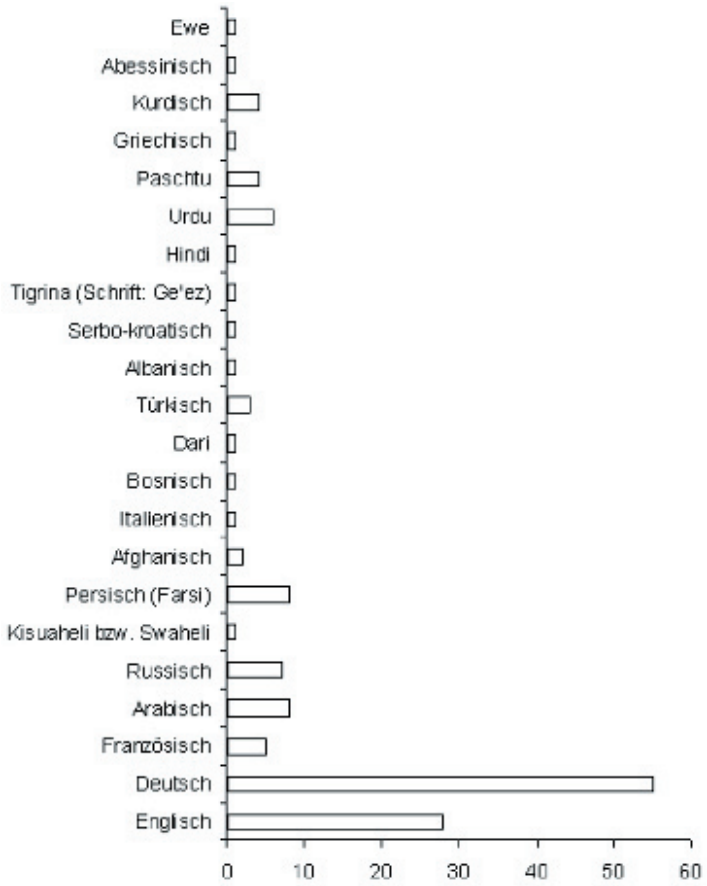


Bei einem Blick auf die Muttersprachen wird deutlich, dass zu einem großen Teil die Alphabetisierung nicht in lateinischer Schrift erfolgt ist. Folgende Sprachen der Alphabetisierung wurden angegeben:



Neben der Muttersprache verfügen nahezu alle der Befragten über weitere Sprachkenntnisse. Einzelne sprechen sogar mehrere Sprachen. Hier wird bereits deutlich, mit welchen Kenntnissen die Teilnehmer/innen in die Projekte eintreten und welches sprachliche Potential vorhanden ist. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Zweit- und Drittsprachen:

Spracherwerb zusätzlich zur Muttersprache



Neben den beeindruckenden Sprachkenntnissen dieser verhältnismäßig jungen Gruppe, bedeutet dies auch, dass bereits 76,6% die lateinischen Schriftzeichen beim Zweit- und Drittspracherwerb erlernt haben, was den Erwerb des Deutschen für diese Gruppe erleichtert. Es zeigt aber auch, dass 23% nicht nur eine neue Sprache, sondern auch eine neue Schrift erlernen mussten.

2.1.2 Nicht zertifizierte Kompetenzen

Ausführlicher wurde an anderer Stelle auf die Kompetenzbilanz eingegangen. Auch in dem Sample wurde nach Kenntnissen und Fertigkeiten gefragt, die nicht zertifiziert sind. Folgende Mehrfachantworten wurden gegeben:

Haushalt führen	28
Kochen	39
Für Kinder sorgen	20
Für Ältere/Kranke sorgen	19
Gartenbau	21
Umgang mit Tieren	20
Nähen/Schneidern	15
Weben	3
Holzbearbeitung	6
Autoreparatur	10
Fahrradreparatur	18
Arbeiten am Bau	15
Reparaturen und Verschönerungen am Haus	19
Anderes	28
PC-Kenntnisse	24
Musik	24
Tanz	25
Malen	15
Theater	14
Geschichten erzählen	28

Auch hier handelt es sich um ein breites Spektrum an Fähigkeiten, die derzeit brach liegen. Hier gilt es zu überlegen, inwieweit diese Kenntnisse für eine (berufliche) Tätigkeit genutzt werden können. Es bietet sich hier auch an, diese Fertigkeiten stärker für den Bereich “ehrenamtliche Tätigkeit” oder “Tauschbörsen” nutzbar zu machen. Die Tatsache, dass das eigene Wissen gefragt ist und nachgefragt wird, hätte einen nicht zu unterschätzenden psychologischen Effekt auf das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein der Teilnehmer/innen und kann die Botschaft vermitteln, dass ihr Wissen in der Aufnahmegesellschaft gefragt ist.
Die Teilnehmer/innen sind sehr motiviert und interessiert daran, ihr Leben in

Deutschland aktiv zu gestalten. Auch die Frage: "Was möchten Sie gerne in Deutschland machen", wurden folgende Antworten gegeben:

Was möchten Sie gerne in Deutschland machen?	
gleich eine Arbeit anfangen	22,9%
eine Ausbildung absolvieren	83,1%
ein Studium absolvieren	16,9%
mich selbständig machen	31,3%
meine Kinder großziehen	14,5%
mich am Leben in Deutschland beteiligen	43,5%

Der überwiegende Teil möchte zunächst eine Ausbildung absolvieren, um damit gute Startchancen in das berufliche Leben in Deutschland zu erhalten. Fast die Hälfte möchte sich gerne aktiv gestalterisch in die Gesellschaft einbringen. Dafür ist die deutsche Sprache eine wichtige Voraussetzung, deren Erwerb 98,8% der Befragten demzufolge auch als wichtig bis sehr wichtig einschätzt.

Die Zufriedenheit mit den Maßnahmen wird deutlich, wenn 93,7% der Interviewten die Projekte, an denen sie gerade selbst teilnehmen, auch anderen Flüchtlingen empfehlen würden.

Die exemplarische quantitative Befragung verdeutlichte, dass die Teilnehmer/innen an den Qualifizierungsprojekten über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Hier sollten Wege überlegt werden, wie diese Kenntnisse für das Leben in Deutschland besser genutzt und ausgebaut werden könnten.

2.2 Qualitative Analyse: Einflussfaktoren auf die Maßnahmen

Eingebettet in die EU-Beschäftigungsinitiative EQUAL müssen sich die Entwicklungspartnerschaft FLUEQUAL und die jeweiligen Projekte an bestimmte Vorgaben und Richtlinien halten. Ihre Arbeit wird durch äußere Rahmenbedingungen und durch das in allen europäischen Ländern hoch kontroverse Politikfeld „Asyl" wesentlich bestimmt, vor allem durch - meist verschärfte - gesetzliche Regelungen und durch politische Diskussionen. Der Erfolg eines Projektes kann jedoch nur beurteilt werden, wenn auch solche Einflussfaktoren in der Analyse Berücksichtigung finden.

2.2.1. Die Projekte im Kontext und in der Auseinandersetzung mit den politischen Rahmenbedingungen:

Im 1.Teil sind – vor allem in den Abschnitten über die rechtliche Situation der Flüchtlinge, ihre Lebensumstände und ihren diskriminierend eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, 1.5.2. und 1.5.2.3 – schon alle wesentlichen Einflussfaktoren beschrieben, die aus der rechtlich-politischen Situation

von Flüchtlingen und aus ihren über weite Strecken "grundrechtslosen" Lebensbedingungen her rühren.

Wie diese politischen Rahmenbedingungen, z.B. drohende Abschiebungen oder auch die eingeschränkte Freizügigkeit sich – verständlicherweise meist negativ – auf die Arbeit in den Projekten, auf Lebensgefühl und Lernmotivation der Teilnehmer/innen auswirken, wird im Abschnitt "zielgruppenspezifische Rahmenbedingungen" (siehe 2.2.5) an Beispielen ausführlich weiter erörtert.

In diesem Abschnitt werden nur drei Grund-Sachverhalte diskutiert: Einmal die große – und sich im Zeitablauf in ihrer jeweiligen ethnisch-nationalen Zusammensetzung ändernde – Heterogenität der Teilnehmer/innen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie in den einzelnen Projekten mit den Schwierigkeiten, Reibungen und dem Konfliktpotenzial umgegangen wird, das sich aus dieser Heterogenität ergibt. Als zweiter Punkt wird dann die Bedeutung informeller Netzwerke (z.B. im Rahmen der sogenannten "Kettenwanderung") diskutiert. Und drittens schließlich soll hier die Rolle der einzelnen Projekte, der EP FLUEQUAL, der nationalen und der transnationalen Partnerschaften von EQUAL-Projekten zur Qualifizierung von Flüchtlingen in ihrer Advokatenfunktion für eine humane Flüchtlingspolitik angesprochen werden.

Wir haben es schon erwähnt: Die Landkarte der aktuellen Kriege auf der Welt prägt die jeweilige ethnisch-nationale Zusammensetzung der Asylbewerber/innen und damit auch der Teilnehmer/innen an den FLUEQUAL-Projekten. Sehr stark vertreten sind deshalb zum Zeitpunkt der Befragungen (Anfang 2003) Teilnehmer/innen aus Afghanistan, dem Irak und aus schwarzafrikanischen Bürgerkriegsländen. In den Herkunftsländern aller Teilnehmer/innen gelten die Menschenrechte meist wenig und deren - ungeahndete - Verletzung ist an der Tagesordnung.

Die ethnisch-nationale Vielfalt der Teilnehmer/innen wird Projekte zur Qualifizierung von Flüchtlingen, wenn sie sich als reguläre Struktur etablieren können, auch in Zukunft begleiten, und es ist wahrscheinlich, dass in wenigen Jahren die Teilnehmer/innenzusammensetzung entsprechend den jeweils neu zusammengesetzten Flüchtlingsbewegungen völlig verändert sein kann.
Für die Projekte zur Qualifizierung von Flüchtlingen bedeutet das, dass sie sich auf immer neue Teilnehmer/innengruppen einstellen müssen, mit ihrer jeweils unterschiedlichen Fluchtgeschichte und ihrem jeweils verschiedenen kulturellen Hintergrund. Das verlangt praktisch eine fortwährende kultursensible Anpassung nicht nur der orientierenden Inhalte und Themen, sondern damit verbunden auch der exemplarischen Deutschkurs-Inhalte beim biografischen Rucksack der Teilnehmer/innen. Wie sich das in methodisch-didaktischen Problemen und Lösungsansätzen widerspiegelt, wird im Abschnitt "Umfeld des Lehrens" (2.3) erörtert.
Auch die individuellen Flucht- und Immigrationsbiografien derjenigen, die nicht aus den "top five" der Länder kommen, die die Kriegs- und Krisenschlagzeilen

der Zeitungen bestimmen, sind in unterschiedlicher Dramatik von Verfolgung, Bedrohung, Misshandlung geprägt, weisen aber zugleich – unterschiedlich intensiv, je nach individueller Migrationsgeschichte - auf bestehende Netzwerke und die Einbindung in "Kettenwanderungen"[30] hin. Diese sind ein wichtiger Hintergrund für Informationen und Orientierungen, aber auch alltagsbezogene und emotionale Unterstützung, auch in Bezug auf ihre eigene mögliche Zukunft hier in Deutschland, die die Teilnehmer/innen mitbringen und dazu gewinnen. Diese Informationen und Orientierungen mögen in faktischer Hinsicht zum Teil fehlerhaft sein, sie wirken aber wie eine "schwarze Kasse", aus der die Flüchtlinge neben den knappen Ressourcen, die ihnen aufgrund ihres Status zur Verfügung stehen und neben dem Sprach-, Qualifikations- und Orientierungswissen, das sie im jeweiligen FLUEQUAL-Projekt erwerben, die "Währung Überlebenswissen" und damit Antworten auf die Frage "Wie geht's weiter?" erhalten. Dafür einige Beispiele:

[30] Kettenwanderung bezeichnet in der Migrationsforschung das Nachtziehen immer weiterer Migrant/innen aus denselben Verwandtschaften, Orten, Regionen im Kielwasser von Migrations-Pionieren - ein Muster, das auch nachfolgende Generationen einbezieht.

- Zwei der interviewten Kursteilnehmer berichten über einen Bruder oder Freund, der mit einer deutschen Frau in einer gemeinsamen Wohnung lebt und den die Teilnehmer oft besuchen - eine Gelegenheit, einmal in einem Familienrahmen zu essen, aber über die Pflege der Beziehung zum Bruder/Freund hinaus auch eine Chance, außerhalb des Kurses mit jemandem alltägliches Deutsch zu sprechen.
- Ein allein eingereister Jugendlicher aus dem Irak hat hier seine vor Jahren nach Deutschland geflohene Mutter, mit der der Kontakt abgerissen war, wieder gefunden und lebt bei ihr, wobei auch sie immer noch nur einen unsicheren Aufenthaltsstatus hat.
- Ein seit Jahren hier mit unsicherem Status lebender hoch qualifizierter (Bauingenieur) und mehrsprachiger Syrer steht einer aus der selben Stadt stammenden allein eingereisten jungen Frau als väterliche Berater zur Seite.

Aus solchen Beziehungen gewinnen die Betroffenen auch in Bezug auf ihre eigene mögliche Zukunft Informationen und Orientierungen, sie sind aber auch eine Quelle emotionaler und u.U. finanzieller Unterstützung. Wie soziale Netzwerke auch und vor allem zu Deutschen oder Deutsch Sprechenden sich positiv auf Tempo und Intensität des deutschen Spracherwerbs bei den Teilnehmer/innen auswirken, diskutieren wir im Abschnitt über das Umfeld des Lehrens und Lernens (2.3).

Den Flüchtlingen, die nicht in die erwähnten Informationsnetze und Kettenwan derungsbeziehungen eingebunden sind, fehlen wichtige Stützen, und sie haben einen schwer einzuholenden Nachteil sowohl beim Deutschlernen als auch bei der Vielfalt möglicher Integrationsschritte. Die Frage stellt sich, ob die Projekte durch die aktive Beeinflussung und Mitgestaltung ihres sozialen Umfelds dazu beitragen können, fehlende Beziehungsnetze der Teilnehmer/innen gleichsam "synthetisch" zu erzeugen.

Im Abschnitt 2.4.8 nehmen wir diesen Punkt ausführlicher auf.

2.2.2 Die Auseinandersetzung mit Rechtlosigkeit und Diskriminierung der Flüchtlinge als Thema und Auftrag der FLUEQUAL-Projekte

Die arbeitsuntersagenden Regeln sind nicht nur eine dauernde Gefährdung für die Lernmotivation und die Lernmöglichkeiten von Kursteilnehmern/innen; sie verstoßen auch gegen die Interessen von deutschen Arbeitgebern/innen. Gegen diese Interessenkoalition kommt auch eine sanktionsbewehrte restriktive Gesetzeslage in vielen Fällen nicht an: es kommt zur Schwarzarbeit, von der es häufig nur ein kurzer Weg zur Polizei, zu harten Sanktionen, in U- und Abschiebehaft ist. Im Rahmen der derzeit stattfindenden Auseinandersetzungen um eine Einwanderungsgesetzgebung sind weitere Verschärfungen der Asylbewerber betreffende Regelungen in der Diskussion.

Aber deren Ziele und Regelungen sind nicht nur – wie am Beispiel der dadurch naheliegenden Schwarzarbeit - kriminogen, sondern auch wirklichkeitsfremd, so dass die Zuwanderung aus von Krieg, Terror und Menschenrechtsverletzung en, aber auch aussichtsloser wirtschaftlicher Depression geprägten Regionen statt des Nadelöhrs Asylverfahren zunehmend illegale Pfade nutzt. Das ist der Hintergrund für die inzwischen auch in Deutschland (nach Ländern mit periodischen Legalisierungskampagnen wie Italien, Spanien oder Belgien; zuletzt hat sich US-Präsident Bush den Befürwortetern einer Rotations-, d.h. befristeten Legalisierung illegaler Migranten aus Lateinamerika, vor allem Mexiko, angeschlossen) notwendig gewordene und begonnene Debatte um die Legalisierung illegal Zugewanderter[31].

Das FLUEQUAL-Programm kann vor diesem eher düsteren Hintergrund als ein innovatives Fenster zur Lebenswirklichkeit gelten, das mit Hilfe einer EU-Initiative geöffnet wird und das darauf abzielt, in Deutschland institutionelle Lernprozesse über notwendige Angebote zur Unterstützung der Integration "prekär Zugewanderter" anzustoßen, wie wir hier die Flüchtlinge unabhängig von ihrem je besonderen Aufenthaltsstatus zusammenfassend bezeichnen wollen. Das mit dem FLUEQUAL-Programm verfolgte Ziel der Verbesserung der individuellen Startbedingungen von Flüchtlingen/Asylbewerber/innen bei der Integration in die Lebenswirklichkeit in Deutschland (bzw. der Ausstattung der Zielgruppe mit günstigeren Startbedingungen für den Fall einer Rückkehr ins Herkunftsland) steht zu den Zielen und den konkreten Regeln der Asylgesetzgebung massiv in Widerspruch.
So sehr die politisch begründet negativen Rahmenbedingungen die Arbeit in den Projekten und deren konkrete Ziele (wie auch die Ziele der teilnehmenden Flüchtlinge selbst) behindern und gefährden: Die Projekte haben auch einen Auftrag, der sich generell gegen die Diskriminierung von Flüchtlingen in der Gesellschaft und gegen Rassismus richtet. Durch greifbare Teilerfolge bei der Qualifizierung und bei der im günstigsten Fall möglichen Integration in den Arbeitsmarkt werden andere institutionelle und individuelle Akteure mit Flüchtlingen, ihrem Schicksal und ihren Kompetenzen in Kontakt gebracht, und sie können sehen und lernen, dass deren Integration gelingen kann und welche

[31] Vgl. Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit (Hrg.), Anderson, Philip 2003: „Dass Sie uns nicht vergessen..." Menschen in der Illegalität in München. Eine empirische Studie im Auftrag der Landeshauptstadt München.

produktive Rolle die Betroffenen dabei selbst spielen. Wo die Projekte darüber hinaus - wie das in der Theater-/Videoarbeit des QulF-Projekts der Fall war, wie es den Projektinhalt von Station 2 e.V. ausmacht, oder auch beim Tag der offenen Tür beim Schlauprojekt in München zu sehen war - als kollektive kulturelle Repräsentanten von Flüchtlingen agieren, tragen sie wesentlich zur Ausprägung einer zeitangemessenen Form lokaler politisch-kultureller Öffentlichkeit bei. Nach selbstbewusst auftretenden Akteuren, die einen solchen Beitrag zu gelebter gesellschaftlicher diversity leisten können, besteht eine erhebliche Nachfrage. Indem die FLUEQUAL-Projekte auch eine solche Rolle übernehmen, werden sie selbst zu Mitgestaltern der Rahmenbedingungen, die sie bisher überwiegend als restriktiv bis feindselig erleben.

Ohne diese kleinen Projektnetzwerke mit dem großen und milliardenschweren sozialstaatlichen Sektor der Jugendhilfe auf eine Stufe stellen zu wollen: Es gibt eine ins Auge springende funktionale Analogie zwischen dem innovativen Auftrag, den sich die Jugendhilfe mit dem Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 selbst gestellt hat, und der hier beschriebenen Funktion der Equal-Projekte im Asylbereich. Der strategische Begriff für diese Funktion lautet "Einmischungsstrategie". Er spielt darauf an, dass kinder- und jugendgemäße Lebensbedingungen in den Kommunen nicht von der Jugendhilfe aus eigener Kraft gestaltet werden können, sondern dass dieses Gestaltungsziel eine Querschnittsaufgabe ist, für deren Bewältigung alle Aktionsbereiche in der kommunalen Politik gewonnen werden müssen, von den Arbeitsmarkt-Akteuren bis zu denen am Wohnungsmarkt und in der Bildungslandschaft[32]. Nichts anderes – und nichts Geringeres – streben die Equal-Asylprojekte an, die einen Beitrag zur Integration von Flüchtlingen in der ganzen Breite der Gesellschaft leisten wollen.

[32] Vgl. Kreft, Dieter: Statement zum Referat Münchmeier, Richard: Einmischungsstrategie und offensive Jugendhilfe – heute notwendiger denn je? In: Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche – Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Tagung 2: Über den Tellerrand schauen – Kinder und Jugendhilfe in der Gesellschaft (1. und 2. Dezember 1999 in Hannover): www.mehrchancen.de/archiv/downloads/Kreft.pdf sowie: Mielenz, Ingrid 1997: Einmischung als Prinzip. Wie sie entstand und was aus ihr geworden ist: Erfahrungen aus zwei Jahrzehnten Einmischungsstrategie – Eine handfeste Methode für handfeste Probleme. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 10/1997.

Es sind oft kleine Positiv-Erlebnisse, die zeigen, dass sich auch ein politisch-gesellschaftliches "Großklima", das gegenüber der Zuwanderung und Flüchtlingen auf Abwehr und Abschottung programmiert ist, über kleine Episoden beeinflussen und zum Positiven verändern lässt.

Mit einem Blick auf zwei solche Episoden soll dieser Abschnitt über den Einfluss der politisch-gesetzlichen Rahmenbedingungen auf die Projekte enden:

Für das QulF-Projekt von Tür an Tür in Augsburg ergab sich kurzfristig die Möglichkeit, sich mit den Teilnehmern/innen einem Gruppenbesuch im Bayerischen Landtag anzuschließen. Dafür war es aber notwendig, dass jeder/jede einzelne Teilnehmer/in - aufgrund der kurzfristigen Chance innerhalb eines Tages - eine Genehmigung zum Verlassen Augsburgs für diesen zweckgebundenen Besuch in München bekam. Das gelang ohne jede Schwierigkeit aufgrund der positiven Kooperation mit der zuständigen Ausländerbehörde, die in anderen Fällen, wie im ersten Teil geschildert, mit Ausnahmen von und Erweiterungen der örtlich begrenzten Aufenthaltsberechtigung sehr eng verfährt.

Die zweite positive Episode betrifft "advocacy"-Arbeit eines Projekts, das massive und immer wiederholte Beschwerden von Teilnehmern/innen aus einer staatlichen Asylunterkunft aktiv unterstützte und gegenüber der Regierung auf die unnötigen Dysfunktionalitäten hinwies, die durch ignorante und gegenüber den Bewohner/innen feindseilige Heimverantwortliche entstanden. Dieser Heimleiter wurde tatsächlich aufgrund der Proteste nach einiger Zeit abberufen und durch eine Person mit größeren sozialen Kompetenzen ersetzt.

Die beiden hier genannten Episoden sind unspektakuläre und kleine Beispiele, denen sicher thematisch wichtigere Bemühungen um den Abbau von Rechtlosigkeit und Diskriminierung der Flüchtlinge gegenüber stehen. Aber sie sind Beispiele dafür, dass die Advokatenfunktion der Projekte greifbare Erfolge hervorbringt, auf die aufgebaut werden kann.

2.2.3 Arbeitsmarktrechtliche Rahmenbedingungen: ein Ausflug nach Absurdistan

So sehr es auch Lichtblicke in der Migrationarbeit gibt, so begleiten die Maßnahmen aber auch negative Ereignisse. Diskriminierung abbauen und benachteiligten Gruppen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern, das sind die Kernziele der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Im Widerspruch zu dieser Zielsetzung stehen jedoch deutsche Gesetze, die Asylsuchenden und Flüchtlingen den Zugang verwehren und somit selbst diskriminierende Strukturen schaffen.
Im Herbst 2002 begannen sechs jugendliche Flüchtlinge beim SOS-Ausbildungszentrum Nürnberg ihre Ausbildung. Auch für die Aufnahme einer Ausbildung muss eine Arbeitsgenehmigung vorliegen, welche ihnen vom Arbeitsamt Nürnberg erteilt wurde. Ein Jahr später, im Herbst 2003, wollten weitere acht Jugendliche ihre Ausbildung beginnen, doch diesmal wurde ihnen die Arbeitserlaubnis verweigert. Die Begründung:

"Für die von Ihnen angestrebte Tätigkeit stehen bevorrechtigte Arbeitnehmer zur Verfügung." (Schreiben vom Arbeitsamt Nürnberg am 04.06.03 Zeichen I 013 – 5751)

Hier stellt sich jedoch die Frage, wer diese bevorrechtigten Arbeitnehmer sein sollen, denn das Projekt wurde für die Zielgruppe Asylsuchende/Flüchtlinge konzipiert, die Ausbildungsplätze wurden zur Verfügung gestellt und das Projekt wurde durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit genehmigt.
Das Arbeitsamt Nürnberg stützt seine Entscheidung auf ein Schreiben der Bundesanstalt für Arbeit mit folgendem Inhalt:

> "Auf Grund der Entwicklung, dass im Rahmen von EQUAL-Projekten immer häufiger Flüchtlinge und Asylbewerber eine Berufsausbildung erhalten sollen, hat das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Referat IIa7) die Bundesanstalt für Arbeit mit Schreiben vom 8.November 2001 angewiesen, in diesen Fällen zukünftig die Erteilung einer Arbeitserlaubnis von einer arbeitsmarktrechtlichen Prüfung gem. § 285 Abs.1 SGB III abhängig zu

> machen." (Bundesanstalt für Arbeit, Schreiben vom 20.Mai 2003, Zeichen II 3 – 6316)

Durch die EQUAL Maßnahme in Nürnberg könnten 15 jugendliche Flüchtlinge eine Ausbildung erhalten. Für sie könnte der Grundstein ihres Berufslebens gelegt werden, denn ohne Ausbildung sind sie ihr Leben lang zu Hilfstätigkeiten oder Arbeitslosigkeit verdammt. Eine in Deutschland gemachte Ausbildung würde ihnen sogar bei einer Rückkehr ins Herkunftsland Tore und Wege öffnen. Aber diese Chance will ihnen anscheinend die Bundesregierung Deutschland nicht geben.
In Hamburg gibt es ein ähnliches Projekt mit drei Teilnehmern/innen. Die Aussage, dass durch EQUAL-Projekte immer häufiger Flüchtlinge und Asylbewerber eine Berufsausbildung erhalten sollen, betrifft deutschlandweit also 18 Jugendliche.
Gegen die Ablehnung der Arbeitserlaubnis wurde nun von einigen SOS-Teilnehmern/ innen Widerspruch eingelegt, in einigen Fällen wurde dieser bereits wieder abgelehnt (Stand Dezember 2003). Derzeit kämpft die EP FLUEQUAL auf Bundes- und Europaebene gegen diesen Beschluss.

Das Problem des gesetzlich verwehrten Zugangs zum Arbeitsmarkt haben auch andere Teilprojekte bei FLUEQUAL. Hier nun einige Fälle zur Veranschauung:

Eine Kursteilnehmerin von QuIF wurde 1984 in Uganda geboren und wuchs bei ihrer Großmutter auf. Die Schule konnte sie nur drei Jahre lang besuchen, da sie von ugandischen Rebellen entführt wurde.

> "I was kidnapped and I was staying with the fighters.(...) You don't have time to do anything. There is only time to command you to do this, do this, do this."

Mit 17 Jahren schaffte sie es schließlich, nach Deutschland zu fliehen und wurde in Augsburg in einer Asylunterkunft für Familien untergebracht. Als sie am ersten QuIF-Kurs teilnahm, konnte sie nur wenige Worte Deutsch. Doch sie lernte sehr schnell und konnte sich am Ende des Kurses sehr gut verständigen.
Nach Beendigung des Kurses wurde ihr eine unbezahlte Praktikumsstelle bei einem großen Kaufhaus in Augsburg vermittelt. Das Praktikum begann am 28.06.2003 und sollte 6 Monate dauern.
Das Asylverfahren war zu diesem Zeitpunkt bereits rechtskräftig abgelehnt worden, denn,

> "they don't believe that even young girls are fighting in Uganda", so die Befragte.

Die junge Frau wurde ausreisepflichtig. Da jedoch keine Heimreisepapiere zu beschaffen sind, lebt sie bis heute mit einer Duldung in Augsburg. Diese Duldung ist mit der Auflage "Erwerbstätigkeit nicht gestattet" versehen, obwohl es der Ausländerbehörde gesetzlich erlaubt ist, diese Auflage zu streichen. In

Deutschland gibt es mehrere Städte und Gemeinden, die Flüchtlingen in einer vergleichbaren Situation die Erwerbstätigkeit gestatten.
Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass der Arbeitgeber mit ihrer Arbeit außerordentlich zufrieden ist, so dass er ihr einen Ausbildungsplatz anbot und sich auch behördlich dafür einsetzt. Die Genehmigung für die Aufnahme dieser Ausbildung wurde ihr bis jetzt jedoch nicht erteilt

Bei einem weiteren QuIF-Kursteilnehmer scheiterte die Arbeitsaufnahme an der Residenzpflicht. Jedoch nicht im großen Stil, wie man vielleicht vermuten könnte, sondern hier ging es um 600m, die einem Asylsuchenden zum Verhängnis wurden. Asylbewerber dürfen die Stadt bzw. den Landkreis, in der oder dem sie untergebracht sind nur mit einer Ausnahmegenehmigung verlassen. Ein Asylsuchender aus Augsburg, der sich schon seit zwei Jahren im Verfahren befindet, hatte eine Stelle in einer Feinkostabteilung eines großen Supermarktes in Aussicht. Seine Aufenthaltsgenehmigung ist jedoch nur auf das Stadtgebiet beschränkt, doch sein Arbeitsplatz hätte sich im Landkreis Augsburg befunden, genauer gesagt direkt nach der Landkreisgrenze zur Stadt Augsburg. Der Parkplatz des Supermarktes befindet sich sogar noch auf Stadtgebiet. Um die Arbeitsgenehmigung nach langer Vorrangprüfung erteilen zu können, verlangte das Arbeitsamt von der Ausländerbehörde, die Aufenthaltsgestattung auf den Landkreis auszuweiten. Die Ausländerbehörde will die Erlaubnis jedoch erst erteilen, wenn das Arbeitsamt die Arbeitsgenehmigung erteilt. So beißt sich die Katze in den Schwanz und obwohl QuIF den Dialog mit den Behörden sucht, ist eine Lösung des Problems nicht in Sicht. (Stand Dezember 2003)

Eine junge Frau aus dem Irak wurde während des QuIF-Kurses anerkannt und erhielt eine Aufenthaltsbefugnis mit einer uneingeschränkten Arbeitserlaubnis. Der Flüchtlingspass wurde ihr jedoch nicht ausgestellt, da der Fall beim Verfassungsschutz geprüft wurde. Bereits im Juni 2003 hatte die Irakerin einen Arbeitgeber gefunden, der sie anstellen wollte – jedoch in Darmstadt. Da sie jedoch noch keinen Flüchtlingspass hatte, erteilte ihr die Ausländerbehörde nicht die Erlaubnis, nach Darmstadt zu ziehen. Die Ausländerbehörde würde jedoch die Erlaubnis erteilen, wenn sie eine Wohnung in Darmstadt anmieten würde. Dies ist ohne einen Flüchtlingspass jedoch nicht möglich.

Insgesamt ist festzustellen dass rechtliche Bestimmungen die Zielerreichung stark behindern und in Frage stellen. Vor allem das Arbeitsgenehmigungsverfahr en und die Residenzpflicht beeinträchtigen Asylsuchende und Flüchtlinge bei der Arbeitsaufnahme. Absurditäten und Diskriminierung sind dabei keine Seltenheit. Das Leben soll ihnen weitestgehendst erschwert werden, so lautet anscheinend die deutsche Devise. Dazu die Projektleiterin des Bildungsrucksacks:

> "Ich bin nicht wirklich überrascht, weil ich die Schwierigkeiten, die es tatsächlich gibt, die waren abzusehen. Zum Beispiel die Arbeitsmarktregelung, Arbeitsmarktrecht, dass Flüchtlinge mit dem Status Duldung bei dem Arbeitsgenehmigungsrecht benachteiligt sind, - das hat starke Auswirkungen

auf unser Projekt, auf die Teilnehmer, auf deren Motivation. Einerseits sieht EQUAL vor, dass genau diese Diskriminierung abgebaut wird, andererseits ist es hier im nationalen Recht so installiert, dass sie keinen wirklichen Zugang bekommen können."

Empfehlung

Für den erfolgreichen Verlauf der Projekte wäre es nötig, den Teilnehmern/innen von EQUAL Maßnahmen eine Sondergenehmigung bezüglich Arbeitsgenehmigung und Residenzpflicht zu erteilen. So kann es nicht sein, dass Maßnahmen, die eine Ausbildung durchführen, bewilligt werden, den Teilnehmern/innen jedoch keine Arbeitsgenehmigung erteilt wird und sie somit nicht an dem Qualifizierungsangebot wie geplant teilnehmen dürfen.

2.2.4 Programmspezifische Rahmenbedingungen

Auch die programmspezifischen Rahmenbedingungen bereiteten der Entwicklungspartnerschaft, wie den meisten anderen aus dem Themenbereich Asyl, einige Probleme. EQUAL sollte zu 50 % aus EU-Mitteln **(Europäischer Sozialfond, ESF**), zu ca 25% aus Bundesmitteln und zu 25% aus Mitteln der Länder und Kommunen finanziert werden.
Auf der EQUAL-Auftaktveranstaltung der efp – Europabüro für Projektbegleitung GmbH - am 19./20.07.01 in Leipzig wurde zunächst darauf hingewiesen, dass der Bund für die Kofinanzierung des EQUAL-Programms keine Mittel eingestellt hat. Das gleiche gilt für die meisten Länderregierungen. Die Entwicklungspartnerschaften selbst sollen sich um die „Einwerbung der entsprechenden Mittel durch kreatives Handeln bemühen". Der im Themenkreis "Asyl" zu fördernde Personenkreis stellt insofern eine Besonderheit dar, als dass es keinerlei bundesgesetzliche Förderinstrumente gibt (z.B. SGB III). Auch war der Freistaat Bayern zunächst mit einer Entwicklungspartnerschaft zum Themenbereich Asyl sehr vorsichtig. Die Begründung war, dass es sich bei der Zielgruppe um eine Personengruppe mit noch ungeklärter Aufenthaltsperspektive handelt, deren Integration (noch) nicht erwünscht ist, da viele Asylverfahren negativ entschieden werden und eine bestehende Integration die Rückführung in das Heimatland erschwert. FLUEQUAL erhielt keine Kofinanzierung vom Freistaat Bayern, arbeitet jedoch im "Bayerischen Kompetenznetzwerk" mit anderen Entwicklungspartnerschaften aus anderen Themenbereichen gut zusammen.
Bund als auch Länder und Kommunen zogen sich zunächst aus der Verantwortung und wälzten die Kosten der Kofinanzierung auf die Träger der Maßnahmen ab.
Das Themenfeld Asyl ist jedoch fester Bestandteil der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL und wird mit rund 36 Mio Euro durch die Europäische Union gefördert (ESF Anteil der Jahre 2000 bis 2006).
Nur durch politischen Druck und um das Gesamtprogramm nicht zu gefährden, erhielt die EP kurz vor der Zulassung zu Aktion 2 (am 16.05.02) doch noch Bundesmittel durch die Bundesanstalt für Arbeit, die durch das Arbeitsamt Augsburg ausgezahlt werden.

Durch diese verspätete Zusage gerieten die einzelnen Teilprojekte jedoch unter enormen Zeitdruck. So ist das CJD Nürnberg als Teilprojekt ganz ausgestiegen, weil das Risiko und die finanzielle Unsicherheit für sie zu groß waren. Auf die Schnelle konnte kein Ersatz-Teilprojekt in die EP eingebunden werden, und es wurde die Stelle für die interne Evaluation geschaffen, die in der Koordination in Augsburg angesiedelt ist.

Ein weiteres Projekt, das während der Aktion 2 ausgestiegen ist, war die Mittelverwaltende Stelle. In EQUAL muss die Mittelverwaltung von einer externen Stelle ausgeführt werden. Der Arbeitsaufwand erwies sich jedoch für den Paritätischen Wohlfahrtsverband zu hoch. Durch Entgegenkommen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit konnten Mittel umgeschichtet werden und eine neue Mittelverwaltung in Person der Arbeitsfördergesellschaft Ortenau gGmbH - afög gewonnen werden.

2.2.5 Zielgruppenspezifische Rahmenbedingungen

Arbeitsmarktbezogene Qualifizierungsprogramme für besondere Ziel- und Problemgruppen am Arbeitsmarkt, Maßnahmen wie FLUEQUAL oder auch deren Vorläuferprogramme HORIZON oder INTEGRA werden konzipiert, weil bei einer bestimmten Zielgruppe ein Förderbedarf erkannt wird. Deren derzeitige Lebenssituation soll kurz-, mittel- und langfristig verbessert werden – durch Vermittlung von Sprachkenntnissen, durch das Erlernen beruflichen Know-hows und schließlich durch die Vermittlung in den Arbeitsmarkt und dem dadurch möglichen Ausstieg aus der Sozialhilfe bzw. dem Asylbewerberleistungsgesetz. Nun ist die Gruppe der Flüchtlinge, die Zielgruppe des FLUEQUAL Projektes, jedoch aus mehreren Gründen besonderen Härten unterworfen, die sich auch direkt auf den Verlauf der Gesamtmaßnahme und letztendlich auf einen erfolgreichen Abschluss auswirken. In den qualitativen Interviews sowohl mit den Teilnehmern/innen als auch mit den Lehrkräften und den sozialpädagogischen Betreuungen wurde deutlich, dass sich die Flüchtlinge deutlich von anderen Gruppen beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden. Der zentrale Unterschied zu anderen Teilnehmern/innen liegt in der **speziellen rechtlichen Situation**, die eine ganze Reihe an empfindlichen Einschränkungen im täglichen Leben mit sich bringt und sich direkt auf das Lernklima auswirkt. Ein zentrales Moment liegt in der **Wohnsituation** der Teilnehmer/innen. Flüchtlinge können ihren Wohnort nicht selbst bestimmen, sondern werden nach bestimmten Schlüsseln verteilt und in Unterkünften untergebracht.
Am besten stellt sich die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge dar, die in Jugendunterkünften bzw. Wohnheimen mit durchgehender sozialpädagogischer Betreuung untergebracht sind. Diese Teilnehmer/innen haben in der Regel ein eigenes Zimmer oder teilen es nur mit einer weiteren Person und haben damit ausreichend Ruhe und auch Zeit, sich auf die Schule und Ausbildungsinhalte vorzubereiten. In der sozialpädagogischen Betreuung vor Ort finden die Teilnehmer/innen in der Regel interessierte und kompetente Ansprechpartner/innen, die ihnen beim Erstellen der Hausaufgaben helfen und

auch wissen, wie auf Behördenbriefe zu reagieren ist. Einige dieser Heime bieten für ihre Bewohner/innen auch Deutschkurse an, so dass diese Teilnehmer/innen bereits einen erheblichen Vorteil gegenüber anderen hatten, die mit dem Deutschlernen erst während der Qualifizierungsmaßnahme anfangen konnten. Dazu eine Teilnehmerin:

> "Ich war da in meinem Heim, und in dem Heim hat es auch einen Deutschkurs gegeben. Da habe ich mich da sehr bemüht, dass ich die deutsche Sprache lerne. Nach einem Jahr oder so was konnte ich so gut wie jetzt Deutsch sprechen."

Ein sehr wichtiger Punkt liegt darin, dass so untergebrachte Jugendliche ausreichend Schlaf finden und sie nicht durch Fernsehen, Video, Radio und im schlimmsten Fall durch alles zusammen gestört werden. Die Deutschlehrerin einer Maßnahme, an der Flüchtlinge teilnehmen, die sehr unterschiedlich untergebracht sind, beschrieb im Interview den augenscheinlichen Unterschied von Teilnehmern/innen in betreuten Kinderheimen und in staatlichen Unterkünften:

> "Man spürt da schon einen Unterschied. Also mit den Mädchen zum Beispiel, da gibt es eine Betreuerin, die machen Hausaufgaben wenn Tests geschrieben werden, die kontrollieren die Tests und gucken, was machen die. Wie geht es denen'(...)"

In allen Interviews erweist sich die Unterbringung als das zentrale Moment, das für den Erfolg oder auch Nichterfolg der Maßnahme ausschlaggebend sein kann. Werden die Flüchtlinge auf die Unterkünfte verteilt, haben sie keinen Einfluss darauf, mit wem und mit wie vielen Personen sie ein Zimmer teilen. Aus den Aussagen der Flüchtlinge ist erkennbar, dass sich zwar manche, nicht alle, Heimleitungen durchaus bemühen, Menschen gleicher Herkunftsländer/-regionen zusammenzulegen, doch ist dieses Vorgehen mitnichten ein Garant für ein harmonisches Zusammenleben. Zu unterschiedlich sind die (teilweise auch altersbedingten) Interessen der Personen. Die Teilnehmer/innen an den Maßnahmen teilen sich die Zimmer mit Flüchtligen, die zu unterschiedlichen Zeiten arbeiten, oft erst spät nach Hause kommen und dann erst einmal das Bedürfnis nach Entspannung durch Fernsehen, Video, Telefonate oder auch gemeinsame Gespräche haben, während die Teilnehmer/innen schlafen müssten. Dazu ein Teilnehmer auf die Frage, ob es ihm möglich ist, zu Hause in ausreichendem Maße zu lernen:

> "Wenn ich will, kann ich nach der Schule zwei oder drei Stunden lernen. Sonst, wenn die anderen zurückkommen, kann ich nicht mehr lernen. Weil der andere will in den Fernseher schauen, ein anderer will Radio hören und ich kann nicht mehr lernen. Ich kann ihnen sagen: ‚ein bisschen leiser'. Wenn sie wollen, können sie, wenn nicht, ist es nicht ihr Problem. Es ist mein Problem. Interviewer: Gibt es denn in der Unterkunft irgendeinen Raum, wo sie hingehen können um zu lernen? Teilnehmer: Nur das Zimmer."

In nahezu allen Qualifizierungsmaßnahmen gestaltete sich die Suche nach alternativen Lernorten für die Teilnehmer/innen zu einem durchgängigen Problem. Es ist zwar nur in sehr begründeten Einzelfällen möglich, eine Verlegung in ein anderes (ruhigeres) Zimmer zu erreichen, aber zumindest sollte sichergestellt werden, dass ein Raum zum Lernen vorhanden ist. Hier entwickelten sich unterschiedliche Strategien: In mehreren Projekten wurden für die Teilnehmer/innen öffentliche Bibliotheken als Lernorte entdeckt und z.T. auch angenommen. Es wurde versucht, den Teilnehmern/innen mittels eines Bibliotheksausweises die Möglichkeit zu geben, in einer ruhigen Atmosphäre zu lernen. Als problematisch erwies sich, dass sich zunächst nicht alle Vormünde jugendlicher Teilnehmer/innen bereiterklärten, eine entsprechende Erklärung zu unterschreiben. Erst durch die Intervention der Projektleitung konnte diese Möglichkeit genutzt werden. Andere Einrichtungen hielten ihre Räumlichkeiten auch über das Unterrichtsende hinaus geöffnet und stellten so sicher, dass Hausaufgaben in Ruhe erledigt werden konnten. Einzelne Teilnehmer/innen suchten z.B. bei schönem Wetter gezielt Parks auf.

In späteren Maßnahmen sollte unbedingt berücksichtigt werden:

- **wenn möglich Unterbringung in betreuten Wohneinheiten,**
- **in den Sammelunterkünften Zusammenlegung der Personen, die einen ähnlich strukturieren Tagesablauf haben,**
- **von vornherein darauf achten, dass es Räumlichkeiten gibt, in denen die Teilnehmer/innen in Ruhe und selbstbestimmt lernen können.**

Auf die allgemeine psychische Verfassung und damit auch auf die Unterrichtsrealität wirken sich auch weitere Faktoren aus, die durch den Flüchtlingsstatus bedingt sind, dazu gehören die **Mobilitätsbeschränkung** und die Verteilung von **Essenspaketen**, was beides von den befragten Teilnehmern/innen als ein Eingriff in die Persönlichkeitsrechte gewertet wird. Eine Teilnehmerin beschreibt ihre Gefühle bezüglich der Essenspakete mit den Worten:

> "If they give us a little money to buy from supermarket. Otherwise if they give us a little work and we work. They pay for that work and we buy. For our moral to get the paket, you feel bad when you take it."

Diese Situation wird als sehr entwürdigend wahrgenommen. Einige Teilnehmer/innen äußerten im Interview das Gefühl, sich immer weniger wert zu fühlen. Hierzu ein Teilnehmer (gedolmetscht von einem Übersetzer):

> "Die Menschenrechte...Er war anderer Meinung über Deutschland. Nachdem er die Unterkunft gesehen hat und wie viel Druck sie jetzt kriegen, hat er das Gefühl, dass er so ein kleiner Mensch geworden ist. Er hat das Gefühl, dass er

> nichts mehr kostet, nachdem er in Deutschland den Asylantrag gestellt hat. Er ist Nichts. Er meint, er hat seine Identität verloren."

Als weiterer belastender Faktor stellte sich die finanzielle Situation der Teilnehmer/innen dar. Die Lehrkräfte haben, je nach Status und Wohnsituation sehr **große finanzielle Ungleichheiten** festgestellt, die dazu führen, dass einige Teilnehmer/innen nur deshalb an gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen können, weil die Lehrkräfte dies aus privater Tasche bezahlen. Diese starke finanzielle Belastung ist auch einer der Hauptgründe, weswegen Teilnehmer/innen die Maßnahme abbrechen.

> "Warum haben Sie den Kurs abgebrochen?" "Ich will arbeiten. Ich habe eine Woche gearbeitet, aber die türkische Firma war nicht gut. Hat mich gekündigt. Habe dort geputzt. Mein Geld habe ich auch nicht bekommen. Daraus habe ich gelernt. Nun suche ich wieder eine Arbeit."

Die Teilnehmer/innen hatten die unmittelbare Bedrohung ihres Lebens durch die erfolgreiche Flucht nach Deutschland zwar hinter sich gelassen, die **Traumatisierungen** jedoch nicht. Vor allem in Fällen, in denen die Familie zurück gelassen werden musste, litten viele Teilnehmer/innen unter Angstzuständen, die die eigene Leistung während des Unterrichts erheblich beeinflusste. Die eigene Hilflosigkeit wurde dann umso stärker, als ein möglicher **Krieg** im Irak bevorstand und dann tatsächlich auch durchgeführt wurde. Etliche Teilnehmer/innen stammen aus dem Irak und verfolgten die Meldungen mit Fassungslosigkeit, Entsetzen und Angst um die eigene Familie. Hierzu eine Lehrerin, die die weltpolitische Lage direkt im Unterricht zu spüren bekam, wenn die Konzentration nachließ und man um das Leben der Familie bangte:

> "Oder zum Beispiel der drohende Irak-Krieg, der immer wie ein Damoklesschwert über dem Land hängt. Das spürt man bei den Leuten, ja? Ich habe eine Schülerin, ihre Familie lebt in der Nähe von Bagdad, und die hat wahnsinnig Angst. Die hat eine Wahnsinnsangst, die Frau, dass ihrer Familie was passiert (...)."

Viele der befragten Teilnehmer/innen hatten enge Familienangehörige in kriegerischen Handlungen verloren und/oder waren selbst Opfer von Gewalt, Folter und Gefängnisaufenthalt. Diese traumatischen Erfahrungen begleiteten die Teilnehmer/innen auch während des Unterrichts und waren mal stärker, mal weniger stark sichtbar, jedoch jederzeit präsent. Für die Lehrkräfte und auch für die sozialpädagogischen Betreuungen bedeutete dies, dass sie eigentlich psychologische Auffangarbeit leisten müssten, für die sie aber nicht ausgebildet worden sind. Die Lehrkräfte und Sozialpädagogen/innen, die bereits vorher Erfahrungen in der Migrations- und Flüchtlingsarbeit gesammelt hatten, konnten mit dieser Situation bedeutend besser umgehen und auch gezielte Hilfen anbieten. Schwierig wurde es dann, wenn Ausbilder/innen zum ersten Mal und ohne Vorbereitung mit derartigen Problemen konfrontiert . Ein Ausbilder erinnert

sich, wie es das erste Mal war, als er mit Flüchtlingen in Kontakt kam:

> "Ein offenes Messer ist die, die Ignoranz, die man oder die ich damals hatte gegenüber den persönlichen und privaten Problemen, die jemand mitbringen kann, und die massiv auch in die Ausbildung mitwirken. Das hatte ich vorher – zwar theoretisch gewusst, dass es so was gibt, aber ich hab's halt nie erlebt, und das hab ich hier natürlich dann gespürt und musste mich natürlich da auch mit mir auseinandersetzen, weil das ja nicht nur eine Auseinandersetzung ist mit demjenigen, mit dem ich da zu tun hab, sondern das hat ja auch was mit mir zu tun. Nämlich mit meiner Sensibilität, mit Fingerspitzengefühl, oder auch, manchmal aber auch – an Forderungen festzuhalten oder auch Strukturen vorzugeben."

Dieser beschriebene Prozess, der in der Art und Weise der Erkenntnisse über das Eigene und das Fremde und die Interaktion in interkulturellen Prozessen einen hohen Wert besitzt, wäre weniger zeitintensiv verlaufen, wenn entsprechende Seminare oder Fortbildungen angeboten worden wären. Diese Lehrkraft hat für sich entschieden, dass sie die Dinge auf sich zukommen lässt, situationsabhängig reagiert, und sich ganz bewusst vorher nicht systematisch mit den Lebensbedingungen der Zielgruppe auseinandersetzt, sondern das eigene "Büro für jeden jederzeit geöffnet hat", wenn Probleme anstehen. Folge dieses Vorgehens bleibt jedoch eine gewisse Unsicherheit, da das Hintergrundwissen fehlt. Auch der Leiter einer anderen Maßnahme hat sich das notwendige Know-How selbständig und eher unsystematisch angeeignet.

> "Ich bin nicht vorbereitet worden. Ich hab mir das halt durchgelesen, was es so übersichtsmäßig gibt, das ist ja schwierig. Das kann ich nicht gleich lernen."

Die Alltagrealität von Flüchtlingen unterscheidet sich gravierend von der Realität bundesdeutschen Lebens, daher sollte auf diese speziellen Lebensbedingungen bereits im Vorfeld, vor Beginn der Maßnahmen, auch in jedem Fall gesondert und intensiv eingegangen werden. In der Evaluation zeigt sich sehr deutlich, dass sich die Sicherheit im Umgang mit Flüchtlingen umso eher einstellt, je solider das Wissen um die spezielle Lebenssituation dieser Menschen ist. In einer Maßnahme hatte die sozialpädagogische Betreuung selbst ein Asylverfahren durchlaufen und konnte daher exzellent einschätzen, was in den jugendlichen Teilnehmern/innen vorging, wie sie sich fühlten und mit welchen Fragen und Widerständen sie zu rechnen haben. Sprachkenntnisse taten ein Übriges, um ein sehr starkes und solides Vertrauensverhältnis aufzubauen. Der Interviewpartner antwortete auf die Frage, ob er einen Unterschied sähe, ob ein/e Ansprechpartner/in selbst über Migrationshintergrund verfügte oder nicht:

> "Selbstverständlich ist ein Unterschied da. Ja, ein Unterschied ist da. Und dieser Unterschied ist nicht nur deswegen, weil ich diesen Hintergrund habe, sondern es sind vor allem Sprachen. Und die Sprache, das ist eben die zweite,

> wenn nicht sogar die erste Heimat hier, ja? Und deswegen ist es für sie unglaublich wichtig, in ihrer Muttersprache über Probleme reden zu können."

Diese Einschätzung wurde in den Interviews auch von den Teilnehmern/innen bestätigt, die berichteten, wie wichtig es ihnen sei, in ihren Muttersprachen beraten zu werden.

Auch die Beendigung der Kriegshandlungen birgt eine große **Unsicherheit bezüglich des eigenen Aufenthaltsstatus** in sich. Gerüchte über die angeblich unmittelbar bevorstehende Abschiebung aller Iraker versetzte viele der Teilnehmer/innen in große Unsicherheit. Die Unmöglichkeit langfristig zu planen, die Unsicherheit, ob die begonnene Qualifizierung zu Ende geführt werden kann, führte bei vielen der Befragten zu erheblichen psychischen Belastungen. Die Frage nach der "Sinnhaftigkeit" der Anstrengungen, die nötig sind, um diesen Kurs erfolgreich abzuschließen, bei gleichzeitig drohender Abschiebung, wurde im Laufe der Interviews von Teilnehmern/innen und Lehrkräften gleichermaßen thematisiert. Ein Teilnehmer formuliert dies wie folgt:

> "Wir haben einen im Kurs, der wartet schon ein Jahr und vier Monate. Und der hat noch nichts gekriegt. Und das ist halt wirklich schwer für ihn, weil das eine unklare Situation ist, ob er da bleiben darf, ob der abgeschoben wird, ob er Duldung bekommt. Er sagt, er ist aus dem Gefängnis geflohen, aber er ist hier auch im Gefängnis, weil er nicht weiß, was ihn erwartet."

Eine solche Unsicherheit wirkt sich hemmend auf die Motivation aus, die täglich nötige Energie aufzubringen, um an den Kursen erfolgreich teilzunehmen. Die Angst, alle Anstrengung sei umsonst, man könne den Kurs nicht zu Ende führen und werde abgeschoben, führt zu einem erheblichen Stresszustand.

Empfehlung

Wir empfehlen daher eine Regelung, die besagt, dass alle Teilnehmer/innen einen angefangenen Kurs zu Ende bringen dürfen und Abschiebungen solange ausgesetzt werden.

Kurzzusammenfassung

Die Lebensumstände der Teilnehmer/innen an den Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich erheblich von denen vergleichbarer Alters- und Lerngruppen. Die durch die Asylverfahren bestimmten Lebensbedingungen wie Unterbringung in Sammelunterkünften, Essenspakete und extreme finanzielle Einschränkungen führen zu großer Unzufriedenheit und zu einer Erhöhung des Stresslevels, insbesondere dann, wenn in den Unterkünften keine Möglichkeit besteht zur Ruhe und zum Lernen zu kommen. Das Selbstwertgefühl vieler Befragter wird durch die Fremdregulierung des eigenen Lebens erheblich beschädigt. So war es z.B. einem kranken Teilnehmer untersagt worden, zu seinem Freund in eine 500 km entfernte Großstadt zu fahren, der ihn nach einer gefährlichen Operation

pflegen wollte. Hinzu kommt, die Unsicherheit sich in einer fremden Umgebung und mit einer unbekannten Sprache zurechtzufinden. In den Maßnahmen finden die Teilnehmer/innen einen Ort, an dem sie sich aufhalten können und der für sie da ist. Zusätzlich leisten die Maßnahmen durch die Vermittlung von Deutsch erhebliche Integrationshilfen.

Durch die Fluchterfahrungen und die Erlebnisse, die dieser vorausgingen, leben viele der Teilnehmer/innen unter extremem posttraumatischen Stress. Ob Kindersoldatin, Kriegswaise oder Folteropfer, diese Hintergründe haben ihre Auswirkungen bis in den Unterricht hinein und sind maßgeblich verantwortlich für Konzentrationsschwäche, Müdigkeit, Aggression und Depression. Diese Lebensbedingungen sollten allen Lehrkräften und sozialpädagogischen Betreuungen gleichermaßen vertraut sein.

2.3 Das Umfeld des Lehrens

2.3.1 Lehrpersonal: professioneller und motivationaler Hintergrund, interkulturelle Kompetenz

Der größere Teil der Deutschlehrkräfte und der Fachkräfte in der sozialpädagogischen Begleitung bringt nicht nur hohe Professionalität für die Sprachlehr- bzw. sozialpädagogische Arbeit mit, sondern häufig darüber hinaus eigene Erfahrungen, wenn nicht mit Flüchtlingen, dann mit anderen Migranten/innen. Diese (beruflichen) Vorerfahrungen reichen von ausbildungsbegleitenden Hilfen für benachteiligte Jugendliche mit einem hohen Anteil an Migranten/innen über die Asylberatung bei freien Trägern bis zur Arbeit mit Migranteninnen und Flüchtlingen als politisch verstandener Arbeit, z.B. in der Dritte-Welt- und Kurdistan-Solidaritätsarbeit u.ä. Einige der Fachkräfte haben selbst einen Migrationshintergrund oder sie haben sogar in ihrer eigenen Biografie die Erfahrung, in Deutschland asylsuchend zu sein, erlebt.

Im Folgenden werden diese Erfahrungsprofile für eine Reihe der Fachkräfte stichwortartig umrissen, wobei mit wenigen Bemerkungen angedeutet wird, worin für sie mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Arbeit mit Flüchtlingen liegen.

- Deutschlehrkraft, A: Sie hat Erfahrungen mit Deutschunterricht bei Studenten/innen und Akademikern/innen bzw. Geschäftsleuten (oder auch deren Ehefrauen), die zum Studium oder beruflich in Deutschland sind und dazu Deutschkenntnisse erwerben oder vertiefen wollen. Demgegenüber sind aus ihrer Sicht die Asylbewerber/innen eine Gruppe mit ganz anderen Voraussetzungen, wobei die formellen Bildungsniveaus der Teilnehmer/innen eher gering sind. Sie sind weniger lerngewohnt - zumal in einer Fremdsprache mit neu zu erlernenden grammatischen Grundbegriffen -, und das stellt höhere didaktische Anforderungen vor allem in Bezug auf die

Fähigkeit, die motivationalen Lernvoraussetzungen einzubeziehen und sich darauf einzustellen. Außer der Arbeit in derartigen Deutschkursen verfügt sie über eigene (West)Afrikaerfahrung, allerdings bei Studierenden, und ein hohes Maß an Wissen über die Situation in den Nahostländern. Insgesamt ist die Begegnung und Zusammenarbeit mit Flüchtlingen neu für sie, das "ist auch etwas, wo ich mich so vorsichtig erst rantaste". Im privaten Bereich hat sie viel, eigentlich überwiegend Kontakt zu Nichtdeutschen aus unterschiedlichen Zusammenhängen.

- Deutschlehrkraft, B: Sie hat ein Praktikum absolviert und dadurch Erfahrungen mit der Zielgruppe gesammelt. Allerdings kommt die individuelle Kooperation und Absprache mit dem Orientierungskurslehrer zu kurz. Sicherlich besteht die Möglichkeit, Teilnehmer/innen an Beratungsstellen weiter zu vermitteln. Aber die Teilnehmer/innen kommen mit ihren Sorgen und Nöten in den Kurs und brauchen dort ein Gegenüber für den Austausch und für die Suche nach Lösungen und Bewältigungsmustern. Ein Netzwerk z.B. von psychologischen Beratern, an die die Teilnehmer/innen vermittelt werden können, ist noch im Aufbau, jedoch gibt es kaum Stellen mit der dafür notwendigen fachlichen Kompetenz. Außerdem bedarf die Behandlung jeweils einer Einzelfallgenehmigung durch die Regierung. So zumindest die Rechtslage und Prozedur bis Ende 2003.

- Sozialpädagoge, C: Er hat früher als Asylberater gearbeitet und von daher breite Erfahrungen mit der Situation von Flüchtlingen.

- Sozialpädagogin, D: Sie hat früher in berufsvorbereitenden Maßnahmen gearbeitet und erwartet, dass die Arbeit mit Jugendlichen in ihrem jetzigen Projekt etwas einfacher sein wird, weil trotz der kurzen Anwesenheit der Teilnehmer/innen in Deutschland mit besseren Deutschkenntnissen gerechnet werden kann. Unerwartet für sie waren die vielen organisatorischen Dinge, die sie neben ihrer eigentlichen Betreuungsarbeit bewältigen muss.

- Sozialpädagogin, E: Sie bringt viel Erfahrung mit Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft, z.T. auch mit Familien, einschließlich jugendlichen Flüchtlingen ein. Im Studium lag der Schwerpunkt auf interkulturellen Kompetenzen. Sie hat schon in einem anderen Flüchtlingsprojekt, genannt "Task Force" gearbeitet. Danach war sie als Sozialpädagogin in einer Praxisklasse in einer Schule in der bekannten Münchner Trabantenstadt Neu-Perlach aus den 60er/ 70er Jahren tätig. Hilfreich ist ihr eigener Migrationshintergrund. Dadurch hat sie einen guten Zugang zu muslimischen Teilnehmer/innen:

"Also wir sind ein männlicher deutscher Dozent und eine weibliche Dozentin nichtdeutscher Herkunft, da finden Diskussionen statt, und sie sehen auch verschiedene Perspektiven, und ich denke, das ist ein Dialog, der den Teilnehmern gut tut."

- Deutschlehrkraft, F:
  "Meine fachlichen Vorerfahrungen? Also ich habe Orientalistik, Skandinavistik und Geographie studiert, ich bin Sprachwissenschaftlerin und Historikerin, und ich habe eine Ausbildung als Therapeutin, d.h. Psychologie, Pädagogik, Psychoanalyse, Balintgruppenarbeit, Supervision. Und diverse Fremdsprachenkenntnisse, u.a. Persisch. Ich habe z.B. drei Teilnehmer aus Afghanistan, die sprechen verschiedene Sprachen. Ich erkläre einen Teil der Grammatik in Persisch. Weil das einfach leichter ist für die Teilnehmer. Oder ich erkläre auch die Grammatik in Türkisch und Arabisch, so weit es möglich ist. Aber ich spreche kein Arabisch, ich musste halt die Grammatik lernen. Und manchmal erkläre ich auch in Englisch oder Französisch - ja, ich habe persische Grammatik gelernt oder türkische Grammatik gelernt".

Bei dieser Deutschlehrkraft verbindet sich eine beeindruckend hohe Kompetenz und ein hohes fachlich-didaktisches Engagement für die Sprachvermittlung mit einer fast energischen Abgrenzung gegen die Befassung mit den individuellen Folgen des Flüchtlingsschicksals in Deutschland und einer denkbaren speziellen Vorbereitung darauf:

"Nein, ich bin speziell für den Deutschkurs ausgebildet. Diesen (anderen) Teil, den übernimmt die Sozialarbeiterin, die in Sachen Status und Aufenthaltsgenehmigung, um solche Sachen sich kümmert. Wir kümmern uns hier speziell wirklich um Deutschkurse."

- Sozialpädagoge, G (mit einem Abschluss in Soziologie und politischer Wissenschaft): Er sieht das Projekt als Fortsetzung seiner politischen Arbeit, z.B. im Dritte-Welt-Zentrum und in der Kurdistan-Arbeit. Außerdem war er beruflich in der Migrationsberatung beim Roten Kreuz und davor schon beim Land Hessen tätig. Als selbst ehemaliger Asylbewerber und als irakischer Kurde hat er eine sehr hohe Motivation, den neu angekommenen Flüchtlingen vieles von dem zu ersparen, was er selbst erlebt hat. Das formuliert er so:

"Ich sehe die gleichen Muster, was ich als Flüchtling erlebt habe, bei den Flüchtlingen hier. Und da bin ich natürlich froh, dass ich denen dabei helfen kann..."

- Deutschlehrkraft, H: Sie ist Germanistin mit einem Zertifikat "Deutsch für Ausländer", das sie im Bereich Linguistik an der Universität erworben hat. Sie arbeitet seit 1988 in der Erwachsenenbildung, abends an Volkshochschulen, zeitweise gab sie Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung bzw. Nachhilfe für Migranten-Kinder. Erfahrungen sammelte sie auch in einem Projekt Ganztagsschule. Seit 1993 ist sie nur noch in der Erwachsenenbildung, im Bereich Qualifizierung und Sprachkurse für Benachteiligte tätig. Nur zeitweise war sie fest angestellt, immer auf die jeweilige Projektlaufzeit begrenzt, jetzt arbeitet sie wieder auf Honorarbasis. Aber die Begegnung mit Flüchtlingen ist für sie komplett neu. Sie hat selbst einen Migrationshintergrund und ist

griechischer Herkunft. Von daher lag es auch nah, dass sie für die griechische Gemeinde zeitweise z.B. Übersetzungsarbeiten übernommen hat. Es gibt auch außerberuflich häufigen Kontakt zu einzelnen Teilnehmern des Kurses, weil sie eine Übersetzung brauchen oder irgendwelche Tipps, weil sie gerade dieses oder jenes Problem haben.

- Stütz- und Ergänzungslehrer, I: Er ist Berufsschullehrer, mit den Fächern Elektrotechnik und Sozialkunde. Als Student hat er in Projekten ausbildungsbegleitender Hilfen gearbeitet und von daher Bezug zu und Erfahrung mit der Ausbildung Benachteiligter, d.h. er hat auch viel Praxiserfahrung mit Migranten-Jugendlichen in Ausbildung sammeln können. Der Umgang mit Flüchtlingen im FLUEQUAL-Projekt stellt von daher keine besonderen zusätzlichen Anforderungen an ihn.

- Fachausbilder, sozialpädagogische Fachkraft, K: In ihrem Träger, der Ausbildungen für benachteiligte Jugendliche anbietet, haben sie breite Erfahrungen mit Migranten-Jugendlichen sammeln können. Die besondere Situation von Flüchtlingen erscheint ihnen in Bezug auf die Auswirkungen auf die Ausbildung nicht als herausragend schwierig, denn alle Jugendlichen, jedenfalls die in ihrer Einrichtung, hätten phasenweise mit Krisen und "Durchhängern" zu kämpfen, so dass dann ein hohes Maß an Zuwendung und Beziehungsarbeit, ggf. aber auch das Formulieren klarer Anforderungen notwendig werden. Allerdings hätte eine Art Grundorientierung über die besondere Situation der Flüchtlinge ihr eigenes Verständnis für deren phasenweise depressive Grundstimmung oder persönliche Krisen erhöht.

Diese Qualifikations- und Entwicklungsprofile zeigen, dass ein großer Teil der Fachkräfte in den FLUEQUAL-Projekten in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen diese in erster Linie durch eigenen Migrationshintergrund oder durch Praxiserfahrung in der Migrationsarbeit bzw. der Ausbildung auch von Migranten-Jugendlichen einbringt. Es handelt sich bei diesem Hintergrund nicht einfach nur um eine fachliche Ressource, sondern um einen biografischen Motivationsfaktor, der in fast allen Fällen auch ein weit jenseits des Normalarbeitsverhältnisses angesiedeltes Engagement für die berufliche Aufgabe und die ihnen anvertrauten Menschen begründet. Einen Schwerpunkt in der Ausbildung hat nur eine unter allen interviewten Fachkräften auf das Thema interkulturelle Kompetenz gelegt.
Die Fachkräfte ohne eigenen Migrationshintergrund und ohne eigene Erfahrungen in der Migrationsarbeit sind darauf angewiesen, sich Lösungen für die Probleme und Fallstricke der Arbeit mit einer heterogenen Gruppe von prekär Zugewanderten im Dialog mit den Kolleg/innen in den Projekten, vor allem den Projektleitungen und den an der Projektentwicklung Beteiligten, zu erarbeiten.

Wenn unerfahrene Sprachlehr- oder Betreuungskräfte neu in den Projekten beginnen, fehlt ihnen der Wissenshintergrund über die spezifischen Belastungen der Flüchtlinge, selbst wenn sie in der Arbeit mit sehr unterschiedlichen Gruppen von Migranten große Erfahrung mitbringen:

"Auf das Thema Flüchtlinge und was die jetzt noch für ein Extrapaket mit sich rumtragen, sind Sie darauf in irgendeiner Weise vorbereitet worden? A: Leider nein. Leider nein, muss ich sagen. Also mit der Thematik muss ich mich und möchte ich mich schon auseinandersetzen, deswegen auch meine anfänglichen Fragen: Wie funktioniert es? Was gibt es noch? Welche Projekte haben das auch? Also, das interessiert mich schon, das ist ein Feld, da bringe ich leider keine Erfahrungen mit. I: Ja. Und auch diese wirklich sehr komplizierte rechtliche Situation- A: -ist auch ein Thema, ja- I: -da müsste man eigentlich, also das könnte man sich ja auch vorstellen, dass man für die Kursleitungen irgend ein Einführungsmodul zur Verfügung stellt. A: Wär toll!

Empfehlung

Es ist notwendig, für die "interkulturell" und vor allem in Bezug auf Flüchtlinge unerfahrenen Fachkräfte im FLUEQUAL-Netzwerk ein vorbereitendes Weiterbildungsmodul zum Problemfeld interkultureller Kommunikation zu erstellen, das in einen Erfahrungsaustausch unter Projektmitarbeitern/innen eingebettet sein sollte.

2.3.2 Methodisch-didaktische Probleme in der Deutschkurs- und der sozialpädagogisch orientierten Gruppenarbeit

"Ich bin nach wie vor überzeugt, dass das Konzept so richtig ist, weil ... es gibt selten so eine homogene Gruppe. Also der Ausgangspunkt war ja, Flüchtlinge sind nicht, wie es immer dargestellt wird, eine homogene Gruppe, sondern die soziokulturellen Hintergründe, die sind sehr, sehr unterschiedlich. Bildung, Herkunftsland, persönliche Biographie, Alter – ich hab selten eine Gruppe erlebt, die so heterogen ist und die unter den Überbegriff Flüchtlinge zählt. Und deshalb ist es mir, war es mir von Anfang an wichtig und das bestätigt sich auch, dass die Interessen unterschiedlich sind, die Niveaus, und deshalb ist es wichtig, dass man dafür unterschiedlich (angepasste) Maßnahmen findet. Wir haben auch zwei Teilnehmer, die bei Goethe Sprachkurs machen, je nachdem wo einer hin will. Einer davon, der ist selber Literat, schreibt und für ihn ist Sprache einfach noch sehr viel wichtiger als für die Leute im (normalen) Sprachkurs. Der Kurs ist doch intensiver und wird auch länger dauern. Er hat die Vorstellung, dass er später vom Deutschen ins Arabische Literatur übersetzen möchte. Und das finde ich sehr unterstützenswert." (Kursleitung, F).

Die Unterschiedlichkeit der Sach- und Sprachkenntnisse bei den Teilnehmer/innen war die größte Überraschung. Wenn man nämlich jedem Teilnehmer gerecht werden möchte, müsste man individuell einen Lehrplan erstellen. ... Es fehlen bei jedem einzelnen unterschiedliche Sachen. Also die Lücken sind so verteilt, dass wir nie jedem einzelnen Teilnehmer gerecht werden" – immer sind die einen über-, die anderen unterfordert. (Sozialpäd., D)

Ein Grundproblem in der (sprach)didaktischen Arbeit in den Projekten besteht in der großen Heterogenität der Gruppen: in Bezug auf ihre z.T. große Altersspanne, auf die geschlechter-gemischte Zusammensetzung bei denjenigen Teilnehmer/innen, die aus ihrer Herkunftskultur nur rigoros getrennte Lebenssphären der Geschlechter kennen, in Bezug auf die bunt gemischte ethnisch-nationale Herkunft der Gruppenmitglieder und schließlich in Bezug auf unterschiedliche Bildungsniveaus und Lernerfahrungen der Teilnehmer/innen. Auf diese große Spannbreite an unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Teilnehmer/innen mitbringen, muss sich das didaktische Konzept einstellen.

Im Folgenden stellen wir zunächst den Umgang der Deutschlehr- und Betreuungskräfte mit der Heterogenität der Gruppen dar. Die Perspektive der Teilnehmer/innen behandelt ein folgender Abschnitt.

Während ein Projekt schon von seiner Anlage her die Möglichkeit bietet, dass die Teilnehmer/innen individuell unterschiedliche Wege zu ihrem jeweils persönlich definierten Ziel gehen und dafür die breite Infrastruktur an (auch sprachlichen) Qualifizierungsangeboten in der Großstadt nutzt, müssen die übrigen Projekte auf diese Unterschiedlichkeit durch die Art ihres methodisch-didaktischen Vorgehens Antworten finden. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Lösungsstrategien beispielhaft beschrieben:

2.3.3 Umgang mit ethnisch-nationaler und sprachlicher Heterogenität: Thematisierung und Bearbeitung im Unterricht

Die große Herkunfts-Vielfalt der Teilnehmer/innen birgt auch in Bezug auf die Deutung von politischen Entwicklungen ein Konfliktpotenzial, das durch bestimmte Formen der Bearbeitung möglicher Konfliktanlässe aufgelöst oder wenigstens eingedämmt werden kann.

Dazu ein Beispiel aus einem der Projekte: Das “ethnische” Konfliktpotential in der Gruppe, in der es u.a. Sunniten, Schiiten, Kurden und unter den Kurden wiederum Angehörige verschiedener Religionen gab, konnte durch die Thematisierung des Irak-Kriegs und der damit verbundenen Kontroversen – auch unter Irakern - bearbeitet und entschärft werden[33]. Dabei nahm sich der sozialpädagogische Begleiter - so seine Selbstbeschreibung - als “Integrationsfigur” wahr, die die Sorgen und Nöte aller Teilnehmer/innen, unabhängig von ihrer ethnisch-nationalen Zugehörigkeit, gleich ernst nimmt. Zu diesem Auffangen von Konfliktpotential trägt es sicher wesentlich bei, wenn die curricularen Module mit Orientierungsinformationen zum Leben in Deutschland

1. flexibel und für die Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation im Herkunftsland offen sind; und dass
2. die Methode dieser orientierenden Lektionen sehr stark auf aktivem Unterrichtsgespräch, auf Konversation und auf Austausch der Teilnehmer/innen untereinander beruhte.

[33] Vgl. das ganz ähnliche Beispiel im Abschnitt über zielgruppenspezifische Rahmenbedingungen – 2.2.1.4

Die Arbeit nach dieser Methode hat, nach Einschätzung der sozialpädagogischen Begleitung selbst, zur Folge:

> "dass sie (die Teilnehmer/innen) total zufrieden sind. Das heißt, die diskutieren recht engagiert mit. Ich versuche, das Vertrauen zu schaffen, dass sie auch über ihre eigene Erfahrung reden können, soweit es möglich ist. Und dass sie ihre eigenen Erfahrungen tauschen" (Sozialpädagogische Begleitung, E).

Generell ist Methodenvielfalt das Grundprinzip, das die Deutschlehrkräfte bei ihrer Arbeit in den sehr heterogenen Gruppen leitet. So wird z.B. darüber berichtet, dass in jedem Unterrichtsblock vom Nachfragen und Rückerinnern an das zuletzt Gelernte über Unterrichtsanteile mit neuen Wortfeldern und Grammatikbestandteilen und das aktive Sprechen sowie das Hörverstehen bis zu Gruppenarbeit und Spielen immer ein Spannungsbogen aus unterschiedlichen Lerntypen aufgebaut wird. Neben dem schon erwähnten systematischen Wiederholen spielt das "Elementarisieren" von Lernschritten eine wichtige Rolle als Hilfsmittel zum besseren Verständlichmachen des Lehrstoffs. Die Gruppen werden - in ihrer Zusammensetzung auch oft wechselnd - teils nach sprachlicher Herkunft (trotz des wichtigen Prinzips, eher verschiedensprachige Teilnehmer/innen zusammen zu fassen, damit sie zum Deutschsprechen "gezwungen" sind), teils nach Männern und Frauen, teils nach Lerntempo und Deutschkenntnissen gebildet, es wird also eine Binnendifferenzierung nach z.T. wechselnden Gesichtspunkten vorgenommen. In einem Projekt wurde nach einem von allen Teilnehmer/innen, Lehrkräften und Betreuer/innen als schwierig und unbefriedigend erlebten Anfang in einer großen und zu heterogenen Gruppe der Kurs geteilt. Im zweiten Durchlauf ab 2003 ist die Spannbreite der Heterogenität verengt worden, indem keine Analphabeten/innen (Eingangstest) aufgenommen wurden[34]:

> "Man kann in einer Gruppe mit 12-13 Teilnehmern/innen nicht individuell auf jeden einzelnen eingehen, in der kleinen Fünfergruppe ist das leichter möglich".

Deshalb sind auch für den zweiten Kurs von vornherein zwei Gruppen unterschiedlicher Lernniveaus bzw. Lerntempi gebildet worden.
In einem anderen Projekt werden von vornherein - vgl. dazu die Projektdarstellungen im ersten Teil - angesichts der größeren Teilnehmer/innenzahl Klassen mit unterschiedlichen Lernniveaus und Lernzielen gebildet.
Die Vielfalt der Arbeitsmethoden bedeutet, dass für jede/n Teilnehmer/in in jedem Unterrichtsblock Elemente enthalten sind, die ihr/ihm besonders liegen und die ihn/sie besonders ansprechen. Ein Großteil der Lehrkräfte bemüht sich, möglichst weit vom Frontalunterricht weg zu kommen und den Unterricht im Wechsel zwischen verschiedenen, aber durchweg "nicht frontalen" Methoden durchzuführen.
Es besteht allerdings ein großes Spannungsfeld zwischen diesem Anspruch und

[34] Ein zweites - zumindest erwogenes - Auswahlkriterium bestand im hier beschriebenen Projekt im Ausschluss von Bewerber/innen, bei denen absehbar definitiv keine Aussicht auf einen höherwertigen Aufenthaltsstatus und damit auch keine Chance bestand, je auf dem Arbeitsmarkt etwas mit der erworbenen Qualifikation anfangen zu können. Auch dadurch würde sich die Spannbreite der Unterschiedlichkeit von Lebenssituationen verengen

dem konkreten Ablauf der Deutschstunden vor allem in der ersten Zeit, solange viele der Teilnehmer/innen noch sehr wenig verstehen. Zumindest während dieser Zeit, aber auch danach noch bricht zumindest bei einzelnen Lehrkräften - nach ihrer eigenen selbstkritischen Einschätzung - doch immer wieder eine dozierend-frontale Lehrhaltung durch:

> „...glaube ich, ich bin etwas autoritärer als ich es eigentlich mit Erwachsenen sein möchte. Da hab ich auch ein bisschen einen Konflikt. Einerseits bräuchten sie fast noch mehr Strenge, dass sie auch wissen, sie müssen zum Beispiel zu Hause viel arbeiten, andererseits sind es halt auch Erwachsene! Was soll ich machen? Also gewisse freie Entscheidung möchte ich jedem lassen. Also einerseits bin ich zu viel, zu autoritär manchmal, denk ich, und denk aber dann wieder, für das, was sie eigentlich wollen oder sollen, ist es immer noch fast ein bisschen zu wenig."

Manche Lernformen sind z.B. für Teilnehmer/innen aus Asien fast eine Art Zumutung, jedenfalls zunächst völlig fremd und unvertraut, so das spielerische Lernen oder auch das Arbeiten in der Gruppe. Die Erfahrung einer solchen Arbeitsform transportiert dabei aber ein Stück sozialer Realitätserfahrung auch in Bezug auf die Arbeitswelt in Deutschland, wo Gruppenarbeit und Teamabsprachen selbst in Arbeitsbereichen für niedrig Qualifizierte eine weiter wachsende Rolle spielen.

2.3.4 Aktive Beteiligung der Teilnehmer/innen am Unterricht öffnet Räume für die Thematisierung von Fragen der Teilnehmer/innen und drängender Probleme

Bei einem methodisch-didaktischen Vorgehen, das die Lernenden möglichst stark aktiv und dialogisch einbezieht, ergibt sich ein leichterer Zugang zu thematischen Unterrichtseinheiten über Institutionen, das politisch-gesellschaftliche System in Deutschland und die Bedeutung von Demokratie. Dabei wird immer wieder kontrastiv auf die Situation in den Herkunftsländern Bezug genommen, und es entstehen - sowohl in Bezug auf die Lebensverhältnisse in Deutschland als auch in Bezug auf die in den Herkunftsländern - Gelegenheiten für die Teilnehmer/innen, ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen ins Gruppengespräch einzubringen. Das Grundprinzip "die Teilnehmer/innen bzw. die Lernenden dort abholen, wo sie stehen" bewährt sich in jedem der unterschiedlichen Projektkontexte. Um so wichtiger - so der dafür zuständige Fachlehrer - ist es, nicht nach einem vorher festgelegten und auch chronologisch fixierten Lehrplan vor zu gehen, sondern z.B. Fragen der Auszubildenden aufzunehmen, die diese aus der Berufsschule mitbringen. Anhand solcher von den Auszubildenden gestellten Fragen wird dann nachgearbeitet. Oder es werden Fragen und Themen aus dem Alltag aufgegriffen, die in der Klasse/im Lehrjahr angesprochen werden, z.B. "Warum verdienen wir in der Ausbildung so wenig Geld?". Das führt z.B. zu einer spontan entwickelten

und dann systematisch ausgebauten Lehreinheit zur Lohnfindung (mit Hilfe eines aus dem Internet herunter geladenen Berechnungsprogramms), dabei verbinden sich sozialkundliche Informationen, z.B. zur Bedeutung von Tarifverträgen mit fachlichen Einheiten wie z.B. Prozentrechnung u.ä.
Je besser es gelingt, dass sich die Teilnehmer/innen im aktiven Gespräch die Themen der sozialpädagogischen Orientierungs-Themen aneignen bzw. diese bestimmen, desto mehr kann auch der hohe Bedarf nach individueller Beratung durch "Umleitung" in die Gruppenarbeit zumindest begrenzt werden. Die Spannung zwischen dem Bedarf der Teilnehmer/innen an individueller Beratung und dem für die Orientierung geforderten Zeitanteil ist für ein Projekt eindringlich geschildert worden:

> "Das ist von der Erfahrung im Projekt schon so, dass dieser individuelle Teil, diese Gespräche mit den Einzelnen, dass der einen größeren Raum einnimmt als ursprünglich gedacht, und da muss man damit umgehen - wir machen das zwar, aber eigentlich müsste der (Sozialpädagoge) seinen Unterricht in sozialer Orientierung vorbereiten, und nicht in Einzelgesprächen da unheimlich viel organisieren. Sicher könnten die Teilnehmer/innen auch zu Beratern vermittelt werden, von denen sie ja kommen...Aber zunächst findet mal, also wenn die hier in der Früh reinkommen, dann kommen sie mit ihren Sorgen und Nöten und Problemen eben hierher." (Projektleitung)

Bis zu einem bestimmten Grad ist es eine Entlastung für die Sozialpädagogen/innen, wenn auch die Deutschlehrkräfte Vertrauenspersonen sind, auf die die Teilnehmer/innen mit ihren z.T. drängenden und dramatischen Problemen zu gehen. Während es Beispiele für solche "Fachlehrkräfte" gibt, die sich gegenüber solchen individuellen Problemen der Teilnehmer/innen eher abwehrend verhalten, teilt die Mehrheit eher die gegenteilige Perspektive: Sie hat damit gerechnet, dass Deutschkurse für Flüchtlinge nicht einfach Deutschkurse wie für Akademiker/innen oder Geschäftsleute sind, sondern persönliche Schicksale stärker auf den Tisch bringen:

> "Ja, sie (die Deutschlehrerin) ist jedenfalls darauf vorbereitet, dass es hier nicht nur um Deutschunterricht geht. Z.B. zwei schwangere Mädchen, auch normale Schüler kommen mit ihren Problemen zu Lehrern, soweit sie Vertrauen zu ihnen haben. "Nur die Sorgen und Probleme sind eben ein Stück gravierender vielleicht, schwerwiegender als in einem anderen Kurs" (Kursleitung).

Im Berufsausbildungsprojekt arbeiten Ausbilder/innen, Fachlehrer/innen und Sozialpädagogen/innen eng im Team zusammen. Da Fachlehrer/innen und erst recht Sozialpädagog/innen für eine größere Zahl von Auszubildenden zuständig sind, "landen" alltägliche Probleme und Sorgen oft zuerst bei den Fachausbilder/innen, die sich dafür auch als zuständig und als Ansprechpartner/innen sehen. Die Sozialpädagog/innen werden situativ angesprochen, das können die Auszubildenden auch von sich aus tun, das Angebot ist "niederschwellig" mit einer fast immer offen stehenden Tür.

In dem Projekt, in dem die sozialpädagogische Begleitung und Beratung "nur" in den Unterkünften in Form der dort vom Träger ohnehin, unabhängig vom FLUEQUAL-Projekt, geleisteten Beratung zur Verfügung steht, stürmen auf die Deutschlehrkraft so viele Probleme der Teilnehmer/innen ein, dass sie sich doch eine Entlastung durch enge Kooperation mit Begleit- oder Betreuungskräften wünscht, die näher am Projekt dran sind als die Unterkunfts-Berater/innen, mit denen im übrigen ein Vertrauens- und Kooperationsverhältnis erst aufgebaut werden musste. Dabei geht es nicht nur funktional-zeitlich um die "Abarbeitung" der Probleme, sondern auch um einen Wunsch nach Rückvergewisserung über das eigene Handeln durch die Einbindung in eine Teamstruktur.
Andererseits gibt es bei einigen Projekten eine starke Nachfrage nach dem für sich stehenden "isolierten" Sprachkurs. Die in allen Projektkonzeptionen enthaltene soziale und berufliche Orientierung wird dann den Interessent/innen gleichsam mitgeliefert, obwohl sie "nur" nach dem Deutschkurs fragen, den sie offenbar - darin sehr realistisch - als den entscheidenden Schlüssel zu offenen Türen nach Deutschland, in Richtung individueller Integration verstehen:

> "Was sich jetzt rauskristallisiert hat, ist dass wir einen größeren Schwerpunkt auf Deutsch legen hätten müssen. (Aber) ein Deutschkurs alleine war auch nicht möglich, nach unserem Anspruch sollte es verbunden sein mit einer Beratung und einer beruflichen Perspektive. Und deshalb kann der Deutschkurs immer nur Bestandteil des Ganzen sein. Es kommen jetzt inzwischen aber viele, die einfach nur erst mal einen Deutschkurs machen wollen. Und wir versuchen dann, trotzdem im Beratungsgespräch da drauf hinzuarbeiten, dass nach dem Deutsch-Kurs eine weitere Maßnahme oder eben auch bei Bedarf sofort die Integration in den Arbeitsmarkt erfolgt".

Konfliktthemen, die aus der Unterschiedlichkeit der Teilnehmer/innen herrühren, aber auch die jeweils aktuellen Sorgen einzelner Teilnehmer/innen, soweit sie in der Gruppe veröffentlicht werden können, als Thema des Unterrichtsgesprächs aufzunehmen, das setzt ein bestimmtes Niveau an deutschen Sprachkenntnissen voraus, mit dem frühestens nach einigen Monaten gerechnet werden kann. Um den Weg dorthin abzukürzen, aber auch zur Erleichterung des Deutschlernens geht man in einem Projekt gezielt den Weg, die sprachdidaktischen Schritte eng mit den Themen der sozialpädagogischen Orientierungsstunde abzustimmen. Damit kann auch das Problem gemildert werden, dass sonst die Sozialpädagogen mit Anforderungen sprach-didaktischer Art konfrontiert werden, die sie von ihrer Ausbildung her nicht erfüllen können. Bei dieser Art der Abstimmung wird aber von den Deutschlehrern/innen ein hohes Maß an Flexibilität und die Bereitschaft verlangt, Lektionen kurzfristig zu modifizieren und neue Themen, Wortfelder etc. aufzunehmen und in enger Abstimmung mit den sozial und beruflich orientierenden Lehrkräften vorzubereiten.

Das Verhältnis zwischen dem Deutschlernen und dem "Lernen über Deutschland" in Form beruflicher und sozialer Orientierung oder in der Berufsausbildung, ist ein Spannungsfeld. Je enger beide Lernebenen miteinander verschränkt werden

können, desto sichtbarer und schneller sind Lern-fortschritte im Deutschen greifbar. Ein Fachlehrer aus dem Berufsausbildungsprojekt stellt diesen Zusammenhang plastisch dar:

> "Meiner Meinung nach ist die Praxis auch in der Werkstatt mit den anderen Auszubildenden und mit uns als Ausbildern und Kunden natürlich auch ganz, ganz wichtig und auch erfolgreich, so dass also – Leute, die am Anfang kaum sich trauen, mal Deutsch ein paar Worte zu wechseln mit uns, am Ende fließend sich Deutsch mit mir und über fachliche Dinge unterhalten können, aber auch über Privates eben im Umfeld mit den anderen Auszubildenden."

Das Beispiel zeigt, dass in den Projekten zwischen systematischem Sprachlernen und dem beiläufigen, sozialen und praxisbezogenen "Sprache aufschnappen" eine produktive Verbindung hergestellt wird. Dieser Grundsatz ist unter den großen Trägern von Deutschkursen für Migrant/innen in der Integrationsarbeit Konsens:

> "Sprachkurse, auch für Jugendliche, sollten von Beginn an die jeweiligen zentralen schulischen und/oder beruflichen Themen (Ausbildung/ Studium) begleitend thematisieren. Eine künstliche Trennung zwischen allgemeinsprachlichen Kursen und anschließenden berufsorientiertenden Kursen ist nicht produktiv und verschwendet Ressourcen und Motivation."[35]

Im FLUEQUAL-Netzwerk besteht die Möglichkeit, das Know-How in Bezug auf das Sprachlernen auszutauschen. Diese Möglichkeit ist während der ersten Projektphase nicht, Anfang 2004 aber in einer auch für andere Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer/innen offenen Konferenz wahrgenomen worden. Deren Verlauf und Ertrag ist nicht mehr Thema dieses Zwischenberichts. Es wäre zu wünschen, dass das FLUEQUAL-Netzwerk seine Erfahrungen mit unterschiedlichen methodisch-didaktischen Ansätzen und Bausteinen bei einer bisher auch in der sprachpädagogischen Forschung kaum berücksichtigten "neuen" Zielgruppe im Austausch "härtet" und für die sprachpädagogische Praxis in zukünftigen Projekten auch außerhalb des FLUEQUAL-Zusammenhangs aufbereitet. Dazu wäre u.U. eine Kooperation mit Wissenschaftlern/innen aus dem Bereich der Didaktik für Deutsch als Zweitsprache, bilinguales Lernen etc. anzustreben.

Inhaltlich ist für die sprachpädagogische Arbeit auch eine Auseinandersetzung mit zentralen Thesen des Gutachtens notwendig, das weitgehend die Grundlage für die nach dem Entwurf des Zuwanderungsgesetzes geplanten verpflichtenden Deutschkurse für Zuwanderer abgibt[36]. Darin wird sehr stark die Bedeutung der Schriftsprache auch im beruflichen Alltag hervorgehoben und ein Standard für den Erwerb von Deutschkenntnissen formuliert, der die Beherrschung des Schriftsprachlichen als eines besonderen "Registers" bzw. Codes verlangt. Sollen prekär Zugewanderte Chancen auf dem Arbeitsmarkt oberhalb des unqualifizierten Sektors von Niedriglohnarbeit bekommen, dann geht das nur über berufliche Qualifizierungen, die immer auch durch sprachliche Barrieren gegenüber Zuwanderern abgeschottet sind. Da die methodisch-didaktische Debatte bisher

[35] Pro Integration, Protokoll der Arbeitsgruppe „gemeinsamer europäischer Referenzrahmen", online unter: www.prointegration.org

[36] Maas, Utz/Mehlem, Ulrich 2003: Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: IMIS-Beiträge, Themenheft, 21/2003 (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück). Besonders 2.7.: Schriftsprache als besonderes Register sowie die Stellungnahmen zur Expertise, 225ff. Z.B. Konrad Ehlich, Universität München, 229: „...fehlt für die Vermittlung der Schriftsprachkompetenz im Gutachten eine hinreichend klare Operationalisierung sowohl im curricular-didaktischen Bereich wie insbesondere hinsichtlicht der Machbarkeit. Die bisherigen Erfahrungen sind hier von der Forschung noch kaum aufgearbeitet."

keine klaren Wegbeschreibungen für die Erreichung dieses hohen Standards hergibt, liegt es nahe, dass Projektnetzwerke wie FLUEQUAL sich auch als Konzeptwerkstatt verstehen, aus denen heraus auf solche Fragen Teilantworten produziert werden.
Diese Fragestellung soll in der Hauptphase der Evaluation wieder aufgenommen und vertieft behandelt werden.

Empfehlungen

Der Austausch unter den FLUEQUAL-Sprachlehrern/innen über methodisch-didaktische Fragen des Unterrichtens unter Bedingungen extremer Teilnehmer/innen-Heterogenität sollte fortgeführt und intensiviert werden, wenn möglich in Kooperation mit Wissenschaftlern/innen entsprechender Fachrichtungen. Dabei sollte auch die um Standards für Sprachkurse geführte neuere Debatte in Richtung auf eine stärkere Betonung des Schriftsprachlichen beim Deutsch Lernen eine zentrale Fragestellung sein.

Eine weit reichende Flexibilität der Sprachlehrkräfte zur Mitarbeit an der sprachdidaktischen Umsetzung von Inhalten der sozialen und beruflichen Orientierung ist aber ohne entsprechenden zusätzlichen Zeitaufwand nicht zu gewährleisten. Soweit die Deutschlehrer/innen den Status von Honorarkräften haben, mit einem genau auf die Unterrichtsstunden und eine knappe Vorbereitungszeit bemessenen Zeitbudget, stößt es auf Schwierigkeiten, sie konzeptionell (und zeitintensiv) ihr didaktisches Vorgehen mit den jeweiligen Themenkatalogen der sozialen und beruflichen Orientierung abstimmen zu lassen. Das verstärkt sich, wenn die Deutschlehrkräfte bei einem anderen Träger als dem für das Gesamtprojekt verantwortlichen angestellt sind und es komplizierte Rückkoppelungen zu den Verantwortlichen bei ihrem Arbeitgeber gibt.

Empfehlung:

Die Deutschkursleitungen/-dozent/innen sollten ein Zeitkontingent für die Abstimmung und Kooperation mit der sozialpädagogischen Begleitung und deren Gruppenarbeit zur Verfügung haben, damit diese für die Qualität des Deutschunterrichts wichtige Abstimmung nicht an fehlenden Zeitressourcen scheitert. Soweit in Projekten zwei Träger kooperieren, muss dieser Punkt schon zu Beginn der Projektarbeit eindeutig geregelt sein - ggf. sollten alle Projektmitarbeiter/ innen beim gleichen Träger angestellt sein, der dann auch für die konzeptionelle Vorbereitung und die fachliche Begleitung des interdisziplinären Projektteams sorgen muss.

2.3.5 Konzeptionelle Konsolidierung der Methoden und Organisationsform sozialpädagogischer Begleitung bzw. der sozialen und beruflichen Orientierung in den Projekten

Es ist auf der Grundlage unserer qualitativen Befragung nicht möglich, quantitativ valide Aussagen über die Leistungsfähigkeit, den Erfolg ("outcome") der sozialpädagogischen Begleitung bzw. der sozialen und beruflichen Orientierung in den Projekten zu treffen. Wir haben deutliche Hinweise auf einen erfolgreicheren Spracherwerb dort gefunden, wo der Sprachunterricht eng mit dem "beiläufig-informellen" Lernen unterlegt ist, wo soziale und berufliche Orientierung sowie sozialpädagogische Unterstützung eng mit dem Sprachunterricht gekoppelt werden. Deshalb scheint uns ein integriertes Modell von sozialer und beruflicher Orientierung bzw. sozialpädagogischer Begleitung und Spracharbeit dem „Feuerwehr"- wie auch dem "outsource"-Modell überlegen. Dabei meint "Feuerwehr" eine in erster Linie auf Krisenintervention orientierte sozialpädagogische Unterstützung; und das "outsource"-Modell bezeichnet den Rückgriff auf (möglicherweise beim gleichen Träger beschäftigte) projektexterne Beratung in Form einer Art konsiliarischer Kooperation. Diese beiden Modelle sind jedenfalls auch "Sparmodelle", sie reduzieren den Personalaufwand im Feld der nicht direkten Sprachkursarbeit, verzichten dabei aber auch auf den Sprachförder-Beitrag, der aus der Integration von Spracherwerb und unterstützter Alltagsbewältigung herrührt.

In der Schlussevaluation wird es eine Aufgabe sein, den Vergleich zwischen unterschiedlichen Modellen der Integration von Sprachkurs und sozialer/beruflicher Orientierung bzw. sozialpädagogischer Begleitung zu vertiefen. Die Debatte über diese doch deutlich unterschiedlichen Modelle/Konzepte sollte aber auch im FLUEQUAL-Netzwerk ergebnisorientiert geführt werden[37].

Empfehlung:

Sozialpädagogische Begleitung bzw. soziale/berufliche Orientierung leistet einen wichtigen Beitrag zur *Sprach*förderung. Dieser Ertrag hängt aber davon ab, wie eng dieses zweite Standbein der Arbeit im Kurs mit dem Kern der Sprachlernarbeit verknüpft ist. Die Finanzierungsbedingungen auf Grundlage der Projektanträge lassen z.T. eine solche enge - und personalintensive - Verknüpfung nicht zu. In künftigen Projektanträgen sollte sie sicher gestellt sein, und in der noch laufenden Projektphase sollte versucht werden, eine solche enge Verknüpfung so weit wie möglich herzustellen.

2.3.6 Mehrsprachige Deutschlehrer/innen, die Muttersprachen von Teilnehmer/innen sprechen: Ressource und Risiko

Wo die Deutschlehrer/innen bzw. Dozent/innen selbst einen Migrationshintergrund haben oder gar eigene Erfahrung mit dem Leben als Asylbewerber/in mitbringen, verfügen sie über einen kommunikativen und in der Regel auch über einen

[37] In der konzeptionellen Diskussion über die Benachteiligten-Förderung wird diese Diskussion intensiv geführt, wobei es dort anstelle der Sprachpädagogik um das Verhältnis von Berufs- und Sozialpädagogik geht. Die Stichworte für die enge Verknüpfung der beiden pädagogischen Stränge bzw. Ansätze sind Ganzheitlichkeit, Kompetenzansatz bzw. Ressourcen- statt Defizitorientierung, Individualisierung. Das sind auch die konzeptionellen Stichworte, die den Hintergrund für den Einsatz der Kompetenzbilanz in einzelnen FLUEQUAL-Projekten begründen und leiten. Für einen knappe Überblick über diese Debatte vgl. Nader, Laima/Paul, Gwendolyn/Paul-Kohlhoff, Angela 2003: An der Zeit - Zur Gleichzeitigkeit von Selbständigkeit und Begleitung aus Sicht der Betriebe, der Berufsschulen und der Bildungsträger. Münster (=Dortmunder Beiträger zur Sozial- und Gesellschaftspolitik, hrg. von Gerhard Naegele und Gerd Peter, Bd. 48).

Vertrauensvorteil gegenüber denjenigen Teilnehmer/innen, deren Muttersprache sie sprechen. Da das aber in den heterogen zusammengesetzen Kursen immer nur eine wenn auch möglicherweise große Minderheit ist, sind der Methode, schwierige Sachverhalte muttersprachlich zu erklären, relativ enge Grenzen gesetzt, weil sonst die Balance in der Gruppe im Verhältnis zwischen Teilnehmer/innen und Lehr- bzw. Betreuungskräfte aus den Fugen geriete. Auf eine so empfundene Bevorzugung einzelner und bestimmter Gruppen reagieren Teilnehmer/innen sehr kritisch, unter Umständen ohne dass sie das Thema von sich aus offen ansprechen. In einem Kurs ist uns über eine solche Wahrnehmung in mehreren Teilnehmer/innen-Interviews berichtet worden – mit dem deutlichen Hinweis darauf, dass durch eine solche Konstellation, selbst wenn sie nur in der Wahrnehmung von Teilnehmern/innen besteht, Vertrauenskapital zerstört wird und dadurch das soziale Klima und damit die Lernbedingungen sich verschlechtern.

2.3.7 Ressourcen bei den Teilnehmer/innen: Hohe Lernmotivation

Die strukturell lernfeindlichen Rahmenbedingungen in den Projekten wurden immer wieder wettgemacht durch die - im Urteil der Dozent/innen selbst - außerordentlich stark ausgeprägte Lernbereitschaft der Teilnehmer/innen:

> "Vom Lernen her glaubt man oft nicht, wie weit bestimmte Länder in der Ausbildung sind. Wir Deutschen sind sehr ins Hintertreffen geraten. Ein Beispiel aus dem Kurs ist eine Frau, die so begierig war, etwas Neues zu lernen, das war phänomenal. Die hat jedoch keinen Schulabschluss, hat aber immer gezielt gefragt und es umgesetzt. Da nimmt man sonst an, da ist nicht viel dahinter, von wegen, diese Person muss man fördern, da wird was draus."

Auch ein Sozialpädagoge aus einem anderen Projekt beschreibt die Lernmotivation der - in diesem Projekt sehr jungen – Teilnehmer/innen mit dem Ziel eines nachgeholten Schulabschlusses - als sehr ausgeprägt:

> "Die (Schüler) sind allgemein sehr motiviert - sehr motiviert, weil (...) inzwischen haben viele das eingesehen oder haben sich zur Erkenntnis genommen, dass Lernen einfach das größte Tor ist, um überhaupt in dieser Gesellschaft Einzug zu finden".

Viele Teilnehmer/innen halten trotz der beschriebenen widrigen Rahmenbedingungen in den Unterkünften das eigene Deutschlernen nach dem Unterricht über täglich drei bis vier Stunden durch und unterstützen sich dabei teilweise in kleinen Gruppen – über Nationalitätsgrenzen hinweg – gegenseitig. Die hohe Lernmotivation wirkt auf die Deutschlehrer/innen "anfeuernd":

> "Die kommen wirklich mit einem irren Elan, das lernen zu wollen. Und das ist für mich also wirklich ein Geschenk heute noch." (Deutschlehrerin).

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die hohe Lernmotivation und den eisernen Lernwillen gibt ein Teilnehmer, der muttersprachlicher und Deutsch-

Analphabet ist.

> "Er hat jetzt parallel zu unserem Pensum heute das komplette Alphabetisierungsbuch durch. Nach vier Wochen! Das ist enorm" (Deutschlehrerin).

Die hohe Lernmotivation der weit überwiegenden Zahl der Teilnehmer/innen bricht sich aber immer an den widrigen Rahmenbedingungen. Das gilt auch für die Frau aus dem folgenden Beispiel, für die als Mutter mit einem Kind im Kindergartenalter die Teilnahme am Sprachkurs nur möglich ist, wenn ihr Kind einen Betreuungsplatz bekommt:

> Es gibt eine Frau, da war auch ein sehr hoher Aufwand zu betreiben, dass sie ihr Kind unterbringt. Die wollte auch an einem Sprachkurs teilnehmen, und sie hat mit viel Unterstützung von Seiten des Sprachkursträgers auch einen Platz in dem Kindergarten dort bekommen, dann hat erst die Gruppe nicht gepasst, dann ist sie gewechselt in einen anderen Kindergarten, und das hat sich jetzt so lange hingezogen, dass sie keinen Anschluss mehr an diesen Kurs gefunden hat. Und da schauen wir jetzt gerade, ob sie in einen anderen Kurs passt. Aber die Frau ist sehr, sehr motiviert und stand wirklich manchmal zweimal die Woche hier und hat versucht, ihr Problem zu lösen. Ist allen Möglichen auf den Wecker gefallen, unter anderem der Organisatorin, der Lehrerin, dem Kindergarten dort und auch mir, aber ich finde es sehr positiv, wenn einer oder eine nicht locker lässt und guckt, wie sie zu ihrem Ziel kommt. (Kursleitung)

2.3.7 Ressourcen für die Teilnehmer/innen: Beziehungen/soziale Kontakte = soziales Kapital

Die Lernfortschritte im deutschen Spracherwerb bei den Teilnehmern/innen konnten und sollten für die Evaluation nicht "gemessen" werden. Dafür fehlte nicht nur eine "Messung" der Sprachfähigkeit im Deutschen bei Kursantritt, sondern für eine Vergleichbarkeit der Lernfortschritte im Deutschen sind die einzelnen Projekte, ihre Zielgruppen und ihr Zeitfahrplan zu unterschiedlich, ist auch die Zusammensetzung der Teilnehmer/innen zu vielfältig. Der Bericht konzentriert sich deshalb auf die Frage, wie in den Projekten mit den methodisch-didaktischen Problemen eines Deutschunterrichts unter Bedingungen extremer Teilnehmer/innen-Vielfalt umgegangen wird. In diesem ergänzenden Abschnitt soll abrundend auf die zentrale Bedeutung hingewiesen werden, die soziale Beziehungen, in denen das Deutschsprechen eine Rolle spielt, für den Spracherwerb des Deutschen als Zweitsprache haben. Das ist nicht in einem eng technischen Sinn (Sprachpraxis = Üben) zu verstehen, sondern betrifft auch die motivationale Grundlage für das Deutschlernen. Die anstrengenden Seiten beim Aneignen von Wortschatz und Grammatik lassen sich leichter bewältigen, wenn den einzelnen Lernschritten positive Erfolgserlebnisse und Belohnungen in Form von gelungenem Sprach- und Sozialkontakt und positiven sozialen Erfahrungen gegenüber stehen. Für diese sozialen Beziehungen hat sich in den letzten Jahren der analytische Begriff "soziales Kapital"[38] eingebürgert, mit dem neben

[38] Wichtige erste Beiträge zum Begriff stammen von James Coleman und Pierre Bourdieu. Große Resonanz haben die „kulturpessimistischen" Arbeiten von Putnam („Bowling alone") und die international vergleichenden Arbeiten i.A. der Bertelsmann Stiftung gefunden. Das Konzept „soziales Kapital" ist während der 90er Jahre auch in entwicklungspolitische Konzepte bis hin zur Weltbank eingegangen und vielfältig operationalisiert worden.

ökonomischem und kulturellem Kapital die Ressourcen beschrieben werden, die durch die Einbindung in soziale Netze produziert werden und die elementare Voraussetzung für die Bildung kulturellen und ökonomischen Kapitals sind. Eine weitere Bedeutung von "soziales Kapital" bezieht sich auf die Produktion sozialen Zusammenhalts nicht als individueller, sondern als gesellschaftlicher Ressource. In dieser Bedeutung wird der Begriff auch bei der Analyse und Bewertung von Integrationsprozessen (von Menschen mit Migrationshintergrund in die "Aufnahmegesellschaft") verwendet.

Hier ist ein Teilaspekt von sozialer Kapitalbildung gemeint, nämlich die "informelle Seite" des Spracherwerbs der Zweitsprache , die entscheidend für die Prägekraft formell (in Kursform oder schulisch) erworbener Fremdsprachenkenntnisse ist. Und dieser Zusammenhang gilt nach unseren Beobachtungen auch sehr ausgeprägt für die Teilnehmer/innen an den FLUEQUAL-Projekten: Sie scheinen umso erfolgreicher und wirksamer Deutsch zu lernen, je stärker sie generell soziale Beziehungen - zumal und insbesondere zu Deutschen - pflegen.
Trotz aller Beschränkungen der Bewegungsmöglichkeiten bietet sich den Flüchtlingen vor allem in Großstädten ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten, um Kontakte zu knüpfen. Viele davon bleiben "in Flüchtlingskreisen" - an informellen, aber auch an öffentlich bekannt gemachten Treffpunkten von ethnisch-nationalen Selbsthilfegruppen, wie es sie vor allem in den großen Städten, in München z.B. im Eine-Welt-Haus und im Afrika-Zentrum, gibt. Solche geschlossenen Netze von Landsleuten, unter denen die Mehrheit selbst Flüchtlinge sind, öffnen nicht per se Möglichkeiten, Deutsch zu sprechen. Aber auch aus den Kontaktnetzwerken unter Landsleuten erschließen sich über unterschiedliche Informationen häufig Zugänge zu Menschen, Institutionen und damit zu Chancen der Kommunikation in Deutschland.
Das erste Kontaktnetzwerk für die Teilnehmer/innen ist immer in den Unterkünften. In den betreuten Jugendwohnheimen wird das Netzwerk der Alltagsbeziehungen von den Betreuern/innen stark mit geprägt, die Ansprechpartner/innen bei allen alltäglichen, aber auch schwerwiegenden Problemen sind. In den reinen Männerunterkünften, so ist den Interviews zu entnehmen, sind die Beziehungen der Bewohner untereinander oft besonders dünn; dafür reichen die Konflikte bis in die z.T. fünffach belegten Zimmer hinein. Außerhalb des eigenen Zimmers berichten die befragten Teilnehmer dann nur über einzelne Ansprechpartner in den Unterkünften. Es gibt aber auch hier positive (Klein-)Gruppenbildungen. So ist über Zweier- und Dreiergruppen berichtet worden, die in den Unterkünften miteinander lernen und dabei versuchen, untereinander Deutsch zu sprechen.
Besser ist, so scheint es, die Situation in den Unterkünften mit Frauen und Familien: Selbst wenn es für eine extrem lernwillige und dabei auch erfolgreiche Teilnehmerin sehr schwierig ist, in einem Zimmer mit einer Frau und deren drei Kindern zu wohnen - und dabei regelmäßig und intensiv Deutsch lernen zu wollen: Der Kontakt zwischen den beiden Bewohnerinnen, verstärkt durch den gemeinsamen Bezug auf die Alltagsbedürfnisse der Kinder, stellt einen sozialen Zusammenhang her, von dem aus dann in der Unterkunft auch andere Beziehungen wie nebenbei selbstverständlich entstehen. Sie - und auch andere von uns

befragte Frauen aus solchen Unterkünften - berichten über viele Bekannte, ja Freunde/innen, die sie in den Unterkünften gewonnen hätten.
Die hier schon erwähnte besonders lernwillige und lernerfolgreiche junge Frau (Schwarzafrikanerin) stellt sich insgesamt als Person mit einer phänomenalen Fähigkeit dar, auf andere Menschen zuzugehen. So geht sie häufig auf einen Spielplatz in der Nähe der Unterkunft und betreut dort stundenweise Kinder, was Kontakte zu deren Müttern voraussetzt (die aber in keinem Fall so weit geführt haben, dass eine der Mütter sie nach Hause zu sich eingeladen hätte). Zu Landsleuten, die sich an bestimmten Stellen in der Stadt regelmäßig treffen, unterhält sie bald ebenfalls enge Kontakte. Die Beziehung zu ihrer Rechtsanwältin hat sich offensichtlich in eine fast freundschaftsähnliche Beziehung ausgeweitet, und eine ältere Frau außerhalb der Stadt hat die junge Flüchtlingsfrau kennen gelernt und unternimmt seither regelmäßig etwas mit ihr, z.B. an Wochenenden, wobei die Verständigung von Anfang an in einem sprachlichen Gemisch aus Deutsch und Englisch verlief, da diese Frau Englisch zwar versteht, aber nicht sprechen kann.
Ähnliche Patenschaftskonstellationen berichten auch andere junge Frauen; in zwei Fällen kommt ein weiteres wesentliches Feld sozialer Kontakte hinzu: In Kirchengemeinden, wobei es sich im Fall der Schwarzafrikanerin um eine evangelisch-freikirchliche Gemeinde mit sowohl deutschen als auch vielen afrikanischen Mitgliedern handelt. Die Gottesdienste in dieser Gemeinde besucht die junge Frau regelmäßig, sie singt dort im Chor und lernt durch diese soziale Regelmäßigkeit viele der, z.T. auch deutschen Gemeindemitglieder kennen. Die andere junge Frau kommt aus Äthiopien, und sie hat sich der äthiopischen orthodoxen Gemeinde in der Stadt angeschlossen, besucht regelmäßig die Gottesdienste, die von sozialen Kontakt-Terminen eingerahmt sind, und sie nimmt auch an Besuchsfahrten zu ebensolchen Gemeinden in anderen großen Städten teil, für die es sich als unproblematisch erweist, eine Genehmigung zum Verlassen der zugewiesenen Aufenthaltsregion zu bekommen. Außerdem hat sie eine Freundin, ebenfalls aus Äthiopien stammend, die schon länger in Deutschland ist, einen etwas günstigeren Aufenthaltsstatus besitzt und als allein erziehende Mutter in einer eigenen Wohnung lebt. Sie besucht sie öfters und begeht mit ihr (selbst Christin) religiöse Feste wie z.B. Weihnachten. Kennen gelernt hatten sich die beiden im Aufnahmelager Zirndorf. Das ist ein Kontakt, der wegen der Nähe der Freundin (mit ihrem Kind) zu "ganz normalem deutschem Alltag" gehört, und auch die Chancen des Deutschsprechens und des besseren Verstehens des Lebens in Deutschland bietet.
Privilegiert sind solche Teilnehmer/innen, die nicht in Sammelunterkünften wohnen müssen. Bei ihnen können sich leichter, gleichsam zwanglos, Kontakte zu Gleichaltrigen im Stadtteil entwickeln. Einer der Jugendlichen im Berufsaus bildungsprojekt, der mit seiner Mutter in einer gemeinsamen eigenen Wohnung wohnt, berichtet von vielen deutschen mehr noch kurdischen und arabischen „Kumpels", zu denen er überwiegend durch das gemeinsame Basketballspielen in einer Mannschaft Kontakt gefunden hat. Außerdem macht er in einer ethnisch gemischten Hip-Hop-Gruppe Musik.
Eine besonders günstige sowohl Sprachlern- als auch Integrationschance bietet

die Einbindung in das Berufsausbildungsprojekt den Auszubildenden. Denn dort wächst, planmäßig gefördert, die Ausbildungsgruppe als Gruppe zusammen:

> „...normalerweise hat sich so eine Gruppe ziemlich schnell, spätestens nach unserer Einführungsphase, hat sich da eine richtige Gruppe formiert. Die Erfahrung haben wir immer gemacht, das fördern wir ja auch, also wir haben ja auch zu Beginn der Ausbildung, also im Prinzip über die gesamte Probezeit haben wir ja eine sogenannte Einführungsphase, wo wir gezielt darauf achten, dass die Gruppe sich formiert und dass die eben anhand von Projektarbeitern nicht nur fachlich einigwerden, sondern auch sich als Gruppe und als Team auch verstehen. Und das ist natürlich dann auch zuträglich. Also da entstehen dann natürlich auch Freundschaften, aber auch eine gewisse Gruppenzusammengehörigkeit...Ziel der Einführungsphase ist nicht nur, dass die Auszubildenden anhand von Projektarbeiten fachlich eingeführt werden, sondern auch sich als Gruppe und Team verstehen, dass die Gruppe sich formiert. Das führt dann dazu, dass die Abgrenzung zwischen den einzelnen nach nationalem Hintergrund völlig wegfällt, diese Isolierung wird ein Stück weit durchbrochen durch die Ausbildung: zusammen in der Berufsschule, es gibt gemeinsame Hausaufgaben zu erledigen, es gibt gemeinsame Interessen, die auch geteilt werden.. Also die Ausbildung ...bietet die Möglichkeit, neue Perspektiven da zu kriegen. Auch private Kontakte zu Deutschen oder auch zu anderen Ausländern. Es ist ja so, dass dann halt auch ein Russe sich auf einmal besonders gut mit einem Türken versteht, die vielleicht sonst so gar nicht in Kontakt gekommen wären... Die Ausbildung ist natürlich ...ein Stück weit der Rahmen, wo ja eben auch nicht nur Ausbildung oder Produktion stattfindet, sondern auch Privatgespräche, da gibt es Pausen, da gibt es mal ist der eine mal gut drauf, der andere nicht, da wird mal bissl rumgewitzelt, dann gibt's irgendwelche Gruppenarbeiten, wir fahren ja auch, einmal im Jahr machen wir eine freizeitpädagogische Maßnahme, wo wir dann auch so Erlebnispädagogik mit reinbringen, und da muss dann der eine mit dem anderen Kanufahren, und da wird mal geklettert, und wird abends Feuerholz gesucht und Feuer gemacht und so – solche Gelegenheiten, die werden dann auch genutzt, und da entstehen dann ganz selbstverständlich dann auch Beziehungen und Freundschaften auch" (Praxis-Fachausbilder).

Es gibt, wie das Beispiel zeigt, zahlreiche Möglichkeiten, die Beziehungen zwischen den Teilnehmer/innen durch gemeinsame Gruppenaktivitäten zu stärken. Stabile Beziehungen innerhalb der Lerngruppen erweisen sich immer auch als eine Stärkung und Ausgangsplattform für die Aufnahme sozialer Beziehungen nach außen.

2.3.9 Bedeutung von Ehrenamt

Abschließend zu den sozialen Voraussetzungen des (Zweit- oder Mehr-) Spracherwerbs seien die Ehrenamtlichen, unter ihnen vor allem die Helfer/innengruppen und Asylarbeitskreise genannt, die häufig Unterstützungsarbeit in Unterkünften leisten, meist vor allem als Kinder- und Schulaufgabenbetreuung,

aber auch häufig als intensive Einzelfallarbeit . Nicht für alle Unterkünfte ist von solchen Helfer- und Betreuungsgruppen berichtet worden. Es handelt sich aber um einen Typ von Menschen bzw. Gruppen, die - häufig mit Wurzeln in kirchlichen Zusammenhängen - fast überall wenigstens in kleinem Maßstab zur Unterstützung von Integrationsprojekten für Flüchtlinge gewonnen werden können.
Fast in allen Projekten hat sich, von den Projekten mit unterschiedlich intensiver Arbeitsenergie vorangetrieben, im Lauf des ersten Projektjahres ein solches Netzwerk von Ehrenamtlichen gebildet, mit unterschiedlicher Breite und einem Einsatzspektrum, das z.T. weit über die klassischen Felder der Hausaufgabenhilfe u.ä. hinausgeht.
Im Folgenden ein kurzer Überblick über Anzahl und Einsatzfelder Ehrenamtlicher bei FLUEQUAL:

Projekt A:
- Insgesamt neun Ehrenamtliche; darunter drei Männer und sechs Frauen (Frauen überwiegend bis 25 Jahre alt),
- machen überwiegend Hausaufgabenbetreuung (Deutsch, Konversation, Spiele/Aktionen),
- Begleitung bei Exkursionen,
- eine Ehrenamtliche möchte ein Theaterprojekt inszenieren,
- eine Ehrenamtliche macht Fotos vom Kurs und der Arbeit bei “Tür an Tür,”
- eine Ehrenamtliche baut ein verschiedensprachiges Bücherprojekt mit den Kursteilnehmer/innen auf,
- ein Ehrenamtlicher gibt neben der Hausaufgabenbetreuung eine berufsorientierende Einzelfallberatung. Zusammen mit den Teilnehmer/innen gestaltet er die Lebensläufe, schaut wo sie sich bewerben können und hilft ihnen sich auf das Bewerbungsgespräch vorzubereiten.
- Manche kommen 2x im Monat für 1,5 Stunden, andere bis zu 6x im Monat für 2 Stunden. Im Durchschnitt könnte man sagen 4x im Monat für 2 Stunden.

Projekt B**:**
- seit Dezember 2003 gibt es vier bis sechs Ehrenamtliche, die Hausaufgabenbetreuung übernehmen,
- dies findet 3x in der Woche statt, was sich die Ehrenamtlichen untereinander aufteilen.

Projekt C, D, F:
- keine Ehrenamtlichen

Projekt E:
- drei Ehrenamtliche; diese kamen durch private Kontakte.
- Sie machen Sprachkursunterstützung (Hausaufgaben, Konversation),
- allgemeine Integrationshilfe (Konversation, Hilfe bei Formularen...)
- und Unterstützung bei der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für die Fachoberschule.

Schlussfolgerungen:
Die Teilnehmer/innen mit einem Netz an sozialen Bezügen – das können auch solche zu anderen Flüchtlingen und Migranten/innen sein, mit denen sie aber teilweise auch Deutsch sprechen – haben ganz offensichtlich bessere Chancen, Deutsch als Zweitsprache rasch und erfolgreich zu lernen; gleichzeitig sammelt sich bei ihnen ein soziales Kapital an Netzwerkinformationen und Ansprechpartnern/innen, die potentiell alle Hilfestellungen oder Ratschläge geben können. Es ist nicht nur, nicht einmal in erster Linie eine Frage des formellen Bildungsstands, wie stark Einzelne es vermögen, von sich aus auf andere Menschen zuzugehen und Verbindungen zu knüpfen. Aus der überwältigenden Bedeutung, die die Einbindung in soziale und kommunikative Netzwerke und Beziehungen für den erfolgreichen und praxisgerechten Erwerb von Deutsch als Zweitsprache hat – und darüber hinaus für Chancen am Arbeits-, Wohnungs- und Heiratsmarkt – lässt sich ableiten, dass Kurse umso erfolgreicher sind, je mehr sie diese Fähigkeiten stärken und entwickeln. Ehrenamtliche sind hierzu eine wichtige Stütze.

Empfehlung

In den Projekten sollten in längeren Zeitabständen Bestandsaufnahmen zum Stand der sozialen Kontaktnetze der Teilnehmer/innen durchgeführt werden. Teilnehmer/innen sollten Unterstützung beim Knüpfen erster - und seien es muttersprachlich-landsmännischer - Kontakte in der neuen Umgebung angeboten bekommen. Sie kann darin bestehen, sie bei kleinen Unternehmungen zu begleiten wie z.B. dem Aufsuchen landsmannschaftlicher Treffpunkte. Ein ehrenamtliches Netzwerk zur Unterstützung solcher Kommunikationsaufgaben sollte nicht nur der zufälligen Entwicklung überlassen, sondern planmäßig gefördert werden. All dies ist unmittelbar funktional für einen erfolgreichen Spracherwerb.

2.4 Rahmenbedingungen der Qualifizierung in Fluequal

> "Ich habe selten eine Gruppe erlebt, die so heterogen ist, und die unter den Überbegriff ‚Flüchtlinge' zählt."

Dieses Zitat einer Projektleiterin verdeutlicht in sehr akzentuierter Weise die Lern- und Lehrbedingungen in den unterschiedlichen Maßnahmen. Die Heterogenität der Gruppen stellt höchste Anforderungen sowohl an die Schüler/innen selbst als auch in besonderer Weise an die Lehrkräfte. Diese Heterogenität beinhaltet folgende Bereiche:

- Altersstruktur
- Bildungsstand (in der gleichen Maßnahme können Personen sein, die nie eine Schule besucht haben, quasi Analphabeten/innen sind; Personen, die zwar alphabetisiert sind, aber keine lateinischen Buchstaben lesen können; Personen, die einen höheren Bildungsabschluss haben, Personen, die überhaupt kein Deutsch können, jedoch u.U. eine oder mehrere

Fremdsprachen und Personen, die sich schon gut auf Deutsch verständigen können),

- unterschiedliche Schulerfahrungen (aus den Herkunftsländern bringen die Teilnehmer/innen sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts, des Schüler/innen – Lehrer/innenverhältnisses sowie der Aufbereitung des Lehrstoffes mit).

Diese so unterschiedlichen Voraussetzungen spiegeln sich in der Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts wider.

2.4.1 Curriculum und Unterrichtsmaterialien

Festgelegte Curricula waren nicht in allen Maßnahmen vorhanden, bzw. konnten flexibel gehandhabt werden. In den einzelnen Maßnahmen kommen verschiedene Unterrichtsmaterialien zum Einsatz, die jedoch alle durch eigene Materialien der Lehrer/innen ergänzt werden müssen. In mehr oder weniger stark ausgeprägter Form müssen gerade die Deutschlehrer/innen Unterrichtsmaterialien entweder selbst erstellen oder vorhandene Materialien umarbeiten, weil die vorhandenen Lehrbücher nicht zielgruppengerecht sind. Dazu ein Lehrer:

> "Es war die Vorgabe unserer Schule, dass ich das Lehrwerk nehme, das wir auch dort verwenden. Das hat sicher den Vorteil, dass ich mich darin auskenne. Und ich weiß auch, was ich nicht zu nehmen brauche. Aber, das musste ich auch erst hier merken. Das geht nicht. Die Fragestellungen werden nicht verstanden. Es ist ein anderer Ansatz. (...) Ich hole noch viel mehr Stoff mit rein. Andere Inhalte als diese Themen, denn manches ist einfach belanglos für diese Gruppe, wo ich mehr auf ihre Lebenssituation bezogene Inhalte heranziehen möchte. Und das erarbeite ich mir so nach und nach selber."

Der Deutschlehrer einer weiteren Einrichtung kritisierte das Lehrbuch "Ankommen", das auf einem so niedrigen Niveau angesiedelt ist, dass nicht einmal die Perfektform durchgenommen wird. Wenn es eine für alle Teilnehmer/innen gültige Grundvoraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt gibt – jenseits aller aufenthaltsrechtlichen Beschränkungen – so sind das die Sprachkenntnisse. Alle im Projekt Beteiligten inklusive der Teilnehmer/innen waren sich über die Wichtigkeit des Spracherwerbs einig. Daher bot dieses Lehrbuch in keinem Fall eine adäquate Unterrichtsgrundlage.
Das Erstellen und die Nutzung von zielgruppenorientierten Materialien, die auch die Lebensrealität der Schüler/innen wiederspiegeln, war, sofern man mit dieser Gruppe nicht bereits gearbeitet hat und über ein entsprechendes Repertoire verfügt, ein sehr zeitaufwendiges Unterfangen. Lediglich eine Maßnahme verfügte über eine allen zugängliche „Bibliothek", in der Unterrichtsmaterialien auch vergangener Kurse für alle zugänglich aufbewahrt werden.

Für nachfolgende Projekte ist zu beachten:

Eingedenk der Tatsache, dass es in Deutschland seit vielen Jahren Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen und Migranten/innen gibt (Horizon, Integra, z.B: in Niedersachsen), ist es sehr bedauerlich, dass die dort vor Ort gesammelten Erfahrungen bezüglich geeigneter Methoden und Lehrmaterialien im Deutschunterricht nicht in Form einer Datenbank Nachfolgeprojekten zugänglich gemacht werden. Der Synergieeffekt könnte bedeutend besser genutzt werden und es müsste nicht in jeder Maßnahme "das Rad neu erfunden" werden. Auch hier wäre es zu bedenken, ob nicht bei zukünftigen Kalkulationen das projektbegleitende Anlegen einer Datenbank mit erprobten Materialien zum Deutschunterricht mit Flüchtlingen zunächst allen an einer Partnerschaft beteiligten Maßnahmen und später allen bundesweiten Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden könnte.

Alle Lehrkräfte bejahten die Frage, ob es ihnen möglich sei, auf schwächere Schüler/innen einzugehen, bzw. Wünsche der Teilnehmer/innen bsp. zum Erlernen eines bestimmten Wortfeldes zu berücksichtigen. Die Möglichkeit dieser zeitlichen Flexibilität ist der Vorteil von Maßnahmen, die nicht mit einer Kammerprüfung enden, da der Zwang, unbedingt das Curriculum einhalten zu müssen, geringer ist. Allerdings ist dieses Vorgehen in schulvorbereitenden Maßnahmen bereits erheblich eingeschränkt. Die Schwierigkeit bestand aber auch darin, die Langweile von Teilnehmer/innen aufzufangen, die den Unterrichtsstoff bereits präsent hatten und nun zum x-ten Mal die Wiederholung des Stoffes über sich ergehen lassen mussten. Eine Möglichkeit bestand darin, Arbeitsgruppen mit entsprechenden Zusatzaufgaben zu bieten. Eine Teilung der Kurse war nicht in allen Maßnahmen möglich, genauso wenig wie eine systematische Differenzierung der Klassen nach Wissensstand. Allerdings wurden die oben beschriebenen Methoden der Binnendifferenzierung doch fast durchweg eingesetzt. Zu Beginn der Maßnahmen war nicht abzusehen und auch nicht intendiert gewesen, dass der Wissensstand der Teilnehmer/innen teilweise so weit auseinander klaffen würde, denn alle mussten Eingangsprüfungen ablegen und wurden entsprechend eingruppiert (für die Projekte, in denen mehrere Klassen möglich waren). Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Ergebnisse der Prüfungssituation nur bedingt auf den tatsächlichen Wissensstand schließen lassen.
Im Unterricht trafen nun diese unterschiedlichen Voraussetzungen aufeinander und verlangten ein Höchstmaß an Flexibilität, Improvisation und die Bereitschaft, Bewährtes und Bekanntes zu verlassen und sich auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen einzustellen ohne das Unterrichtsziel aus den Augen zu verlieren. Die Lehrkräfte haben damit mit einer sehr großen Methodenbreite reagiert und passen den Unterricht den Bedingungen an. Trotzdem ist es vor allem die große Heterogenität und z.T. die große Anzahl von Schülern/innen in einer Klasse, die den Unterricht schwierig machen. Übereinstimmende Aussagen der Lehrkräfte bekräftigen, dass "Wiederholungen" ein zentrales Element des Unterrichts sind und in viel stärkerem Maße notwendig sind als in Klassen mit in ihren Lernvoraussetzungen homogenen oder deutschen Schülern/innen.

> "Also ein bewährtes Mittel ist einfach die Wiederholung. Also das, was ja eigentlich in der beruflichen Bildung selten gemacht wird. In der Berufsschule ist es so, da gibt's ein bestimmtes Pensum, das wird durchgenommen, wird bestenfalls vor der Abschlussprüfung noch mal wiederholt. Bei uns ist es anders. Wir machen sehr viel mit Wiederholung, und die Guten oder die Schnelleren, die nehmen dann an bestimmten Unterrichten oder an bestimmten Themen nicht mehr teil. Aber können teilnehmen. Für die ist es auch oft nach mal ein Vertiefen, ein Aufholen des Stoffes."

Wie schwierig sich der Unterricht in einer plurilingualen Klasse gestalten kann, soll an einem Beispiel näher erläutert werden: In der Maßnahme befinden sich Teilnehmer/innen aus vielen unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachen. Um zu verhindern, dass sich Teilnehmer/innen gleicher Sprachgruppen zusammentun und eher die Heimatsprache als Deutsch benutzen, wurden alle Sprachgruppen zunächst getrennt. Dann stellte sich jedoch heraus, dass nicht annähernd genügend Lexika und Sprachbücher vorhanden waren, so dass die Teilnehmer/innen von vier Sprachgruppen aus ökonomischen Gründen wieder zusammengesetzt wurden. Der Sprachlehrer muss mit unterschiedlichen Dolmetschern arbeiten und stellt fest, dass es ein langer Prozess ist, bis sich Deutsch als Arbeitssprache etabliert.
Ein weiterer Reibungspunkt betrifft die rechtzeitige Einbindung der Lehrkräfte bereits in der Planung der Qualifizierungsmaßnahmen. Ein Deutschlehrer berichtete, er sei viel zu spät in das Projekt eingebunden worden und habe so keinen Einfluss mehr auf die Gestaltung des Deutschunterrichts bereits im Vorfeld nehmen können. Dies war jedoch aufgrund der unsicheren Kofinanzierung und damit Planungsunsicherheit nicht immer möglich.

Empfehlung

Zu Beginn weiterer Maßnahmen sollte mit dem bisher erworbenen Wissen bezüglich der Einschätzung von Sprachkenntnissen noch einmal intensiver geschaut werden, wer welche Voraussetzungen mitbringt. Aus den bisher gemachten Erfahrungen und den angewendeten Strategien wurde deutlich: Die Klassenstärken sollten 15 Personen nicht überschreiten. Alphabetisierungskurse, bzw. das Schreiben in lateinischer Schrift sollten den eigentlichen Maßnahmen vorgeschaltet werden, damit alle zumindest lesen und schreiben können.

2.4.2 Einsatz von IuK- Technologien

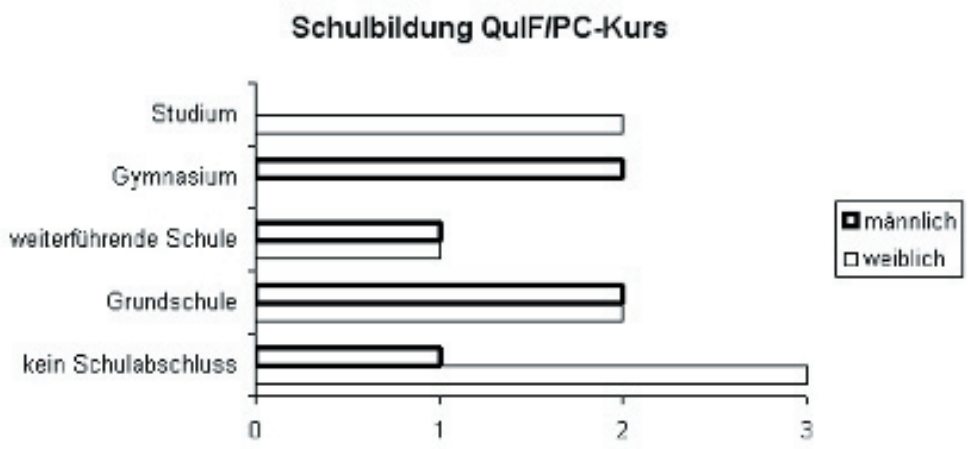
Da der Einsatz von IuK-Technologien (Informations- und Kommunikationstechnologien) ein wichtiges Ziel in der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL ist, wurde im QuIF-Kurs eine gesonderte Evaluation zum Computerkurs durchgeführt, die kurz hier dargestellt wird.
Insgesamt wurden 14 Personen mit Hilfe eines quantitativen Erhebungsbogens

befragt. Drei Personen, die erst nach dem PC-Kurs in den allgemeinen QuIF-Kurs eingestiegen sind, haben nur die Fragen zur allgemeinen PC-Nutzung beantwortet. Im Anschluss an die Auswertung der ersten Ergebnisse wurde ein leitfadengestütztes Intensivinterview mit dem Dozenten geführt.
Der Computerkurs fand vom 10. bis 14.02.03 und 24. bis 28.02.03 in der Handwerkskammer Schwaben im BTZ Augsburg statt. Ziel des Kurses war, Grundkenntnisse im Umgang mit dem Computer und dem Internet zu vermitteln und die QuIF-Teilnehmer/innen auf Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.
In der ersten Woche sollten Berührungsängste mit dem PC abgebaut, die Handhabung von Maus und Tastatur erlernt und erste Grundkenntnisse in der Textverarbeitung vermittelt werden. Neben der Vertiefung der erworbenen Grundkenntnisse und einer Einführung in das Internet lag der Schwerpunkt der zweiten Kurswoche in dem Themenkomplex Berufs- und Arbeitswelt. Lebensläufe und Bewerbungsschreiben wurden mit dem Textverarbeitungsprogramm Word verfasst und Informationen über Berufsfelder und Jobbörsen im Internet recherchiert. Durch die einwöchige Pause des PC-Kurses hatte die Sprachlehrerin des QuIF-Kurses die Gelegenheit, Fachwörter zu erläutern, den Wortschatz der Kursteilnehmer/innen auf die Anforderungen der PC-Schulung auszurichten und somit sprachlichen Verständigungsproblemen entgegenzuwirken.
Da es sich bei der Computerschulung um ein Pilotprojekt handelte, sollte die Durchführung des Kurses flexibel gehandhabt werden, damit auf die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen individuell eingegangen werden kann. Dem Dozenten wurde aufgrund der stark heterogenen Zusammensetzung der Zielgruppe nicht nur eine hohe fachliche, sondern vor allem eine interkulturelle Kompetenz abverlangt.

Das Bildungsniveau der Kursteilnehmer/innen erwies sich als sehr **heterogen**. Vier Personen gaben an, keinen Schulabschluss zu besitzen. Weitere vier Personen haben nur eine Grundschule besucht. Dabei variiert die Schulzeit zwischen 4 und 6 Jahren. Länger angegebene Schulzeiten wurden zu den weiterführenden Schulen gerechnet.

Somit dominiert im QuIF-Kurs die Gruppe mit einer **niedrigen bzw. mit keiner Schulbildung**. Der Altersdurchschnitt beträgt in dieser Gruppe 19 Jahre.

Die Einschätzung der eigenen Computervorkenntnisse ist sehr unterschiedlich ausgefallen. Während fünf Personen angaben sehr gute bis gute Vorkenntnisse zu besitzen, haben sechs nur geringe, bzw. keine Kenntnisse.
Die Schulbildung ist für den Besitz der PC-Kenntnisse jedoch von keiner zentralen Bedeutung. Diejenigen Personen, die über einen Hochschulabschluss verfügen, gehören zwar zu der Gruppe mit guten Vorkenntnissen, jedoch besitzen auch Personen mit keiner bzw. einer Grundschulausbildung sehr gute Computerkenntnisse.



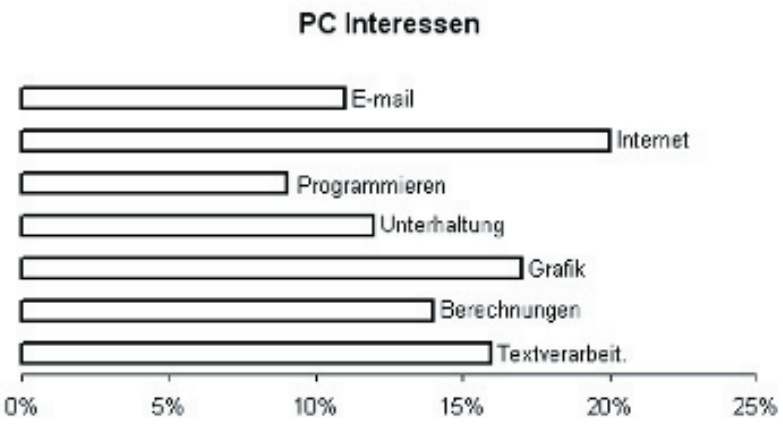
Auch geschlechtsspezifische Unterschiede konnten nicht festgestellt werden.
Im Herkunftsland hat die Mehrheit der befragten Personen nicht mit einem Computer gearbeitet. Lediglich 29% haben aus privaten Gründen bzw. in der Schule/Ausbildung PC-Kenntnisse erlangen können. Somit hatte die Mehrheit der Kursteilnehmer/innen erstmals in Deutschland die Gelegenheit, an einem Computer zu arbeiten und sogar sechs Personen (43%) geben, an vor dem Computerkurs noch nie damit gearbeitet zu haben.
Auf Grund der allgemeinen Lebensumständen von Flüchtlingen ist es nicht verwunderlich, dass nur eine Person über ein eigenes Gerät verfügt. Jedoch können 71% der Befragten anderweitig einen Computer nutzen. Dies geschieht vor allem bei Freunden und Verwandten (37% der PC-Nutzer) und im Internetcafé (25% der PC-Nutzer). Auch Behörden/Ämter, die Stadtbücherei oder Kaufhäuser werden als Nutzungsorte angegeben, jedoch nur von einer kleinen Minderheit.
Generell hat sich die Zugangssituation stark verbessert, da nach dem PC-Kurs bei Tür an Tür e.V. vier PC-Arbeitsplätze mit Internetzugang eingerichtet wurden, so dass jedem/jeder QuIF-Kursteilnehmer/in prinzipiell der Zugang offen steht.

Bei der PC-Nutzung wird das Internet am häufigsten genutzt. 79% der Befragten nutzen das Internet sogar wöchentlich bzw. täglich. Mit großer Wahrscheinlichkeit ist diese hohe Nutzungsrate mit den PC-Arbeitsplätzen bei Tür an Tür e.V. zu erklären und kann nicht exemplarisch für die Zielgruppe der MigrantInnen gesehen werden.

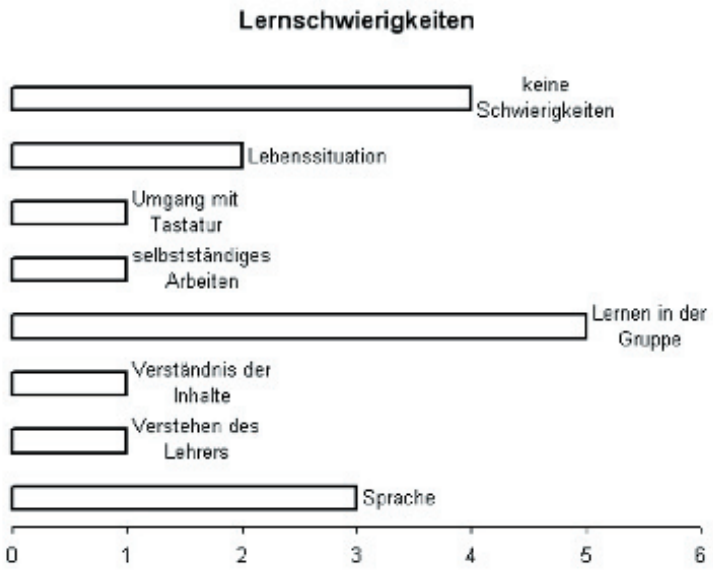
Vorrangig wird das **Internet als Informationsmedium** genutzt. Vor allem Informationen über Deutschland und das Herkunftsland werden im Netz gesucht. Wenn E-mails geschrieben werden, dann sowohl an Freunde/Verwandte aus dem Herkunftsland, als auch an Freunde/Verwandte in Deutschland. Mit Behörden/ Ämtern gab nur eine Person an, E-mail-Kontakt zu haben.

Der Kurs wurde insgesamt sehr positiv bewertet. Die sprachliche Verständigung scheint keine großen Probleme verursacht zu haben. So erschien der Kurs

strukturiert, hatte ein richtiges Tempo und der Stoffumfang war ausreichend.



73% der Befragten gaben an, den Kurs gut verstanden zu haben. Schwierigkeiten beim Verstehen des Lehrers, dem Verständnis der Inhalte, der Anwendung oder dem selbständigen Arbeiten oder dem Umgang mit der Tastatur gab es so gut wie keine. Das größte Problem für die Teilnehmer/innen stellte das **Lernen in der Gruppe** (28%) und die Sprache (17%) dar. Diejenigen, die Lernschwierigkeiten in der Gruppe hatten, verfügen meist über keine PC-Vorkenntnissen und nur über eine geringe Schulbildung. Dennoch kann nicht generell ein Zusammenhang zwischen Gruppenverhalten und Schulbildung gemacht werden.



54% der Befragten denken, dass der Kurs für ihr Berufsleben nützlich ist, 9% denken teilweise nützlich und 27% glaubt kaum daran. 9% können dies noch nicht beurteilen.
Insgesamt ist festzustellen, dass der Computerkurs trotz des unterschiedlichen Fach- und Sprachniveaus gut abgelaufen ist.

> "Das Lernziel war bei 80% der Leuten mehr als überschritten. Das Positivste was ich aus dem Ganzen ziehen kann war, dass die Lernbereitschaft da war, die hatte ich nicht so erwartet", so der Dozent des Computerkurses.
> Jedoch soll bei einem neuen Kurs eine Einteilung in zwei Gruppen erfolgen. „Wenn ein Kurs zum Erfolg führen soll, dann ist die Einteilung das A und O."

2.4.3 Die Kompetenzbilanz als neue Methode in der Migrationsarbeit

Ob in der Benachteiligtenförderung, generell in der Arbeitsmarkt- und der Personalpolitik von Unternehmen oder schließlich in den Konzepten zur Integration von Migrant/innen: Das Bekenntnis zur Überwindung der überlieferten Defizit-Sichtweisen auf die Personengruppen, die gefördert, qualifiziert, in den Arbeitsmarkt oder die Gesellschaft integriert werden sollen, ist mittlerweile Allgemeingut. Damit verknüpft sich eine Abkehr von standardisierten Strukturen, wie von der Schule in den Beruf, vom Deutschkurs in den Arbeitsmarkt, von der Familie in den Beruf. Statt dessen sollen Ressourcenorientierung, passgenaue individuelle Förderung und "ganzheitliche Förderkonzepte" greifen[39].

[39] Für einen knappen Überblick vgl. Nader/Paul/Paul-Kohlhoff 2003 (Anm. 7)

Ein genauerer Blick auf die Praxis vor allem der sozialen Arbeit im Migrationsbereich zeigt allerdings, dass dem Konsens über notwendige Veränderungen der Konzeptionen, die der bisherigen Praxis zugrunde liegen, noch zu wenig reale Konsequenzen gefolgt sind. Konzepte zur praxiswirksamen Umsetzung von "Ressourcenorientierung" sind bisher rar, entsprechende Praxisberichte ebenso.

Vor diesem Hintergrund ist vom Deutschen Jugendinstitut - mit dem Rückenwind einer europäischen Konzeptdiskussion über die Anerkennung lebensweltlich-informell erworbener Kompetenzen - ein Arbeitsinstrument entwickelt worden, das dabei helfen soll, die beschworene Ressourcenorientierung, verbunden mit einer Verpflichtung auf die Ziele und Perspektiven der Individuen, handfest greifbar zu machen. Dieses Instrument, die "Kompetenzbilanz für Migranten/innen", das in einer ersten Version vorliegt und derzeit auf der Grundlage von Rückmeldungen aus Praxiserfahrungen überarbeitet wird (die veränderte Version soll dann ab Frühjahr 2004 zur Verfügung stehen) setzt sich das Ziel, in einem intensiven begleiteten Reflexionsprozess für Migranten/innen die eigene Biografie als Lernbiografie verstehbar und darstellbar zu machen. Somit markiert der Ansatz ein Umdenken in der Flüchtlingsarbeit, da erstmals nicht danach gefragt wird, was Flüchtlinge brauchen, sondern was sie können. Die Kompetenzen, die Migranten/innen nach Deutschland mitbringen, werden meist nicht erkannt und als solche nicht wahrgenommen, weil sie mit den Maßstäben deutscher Bildungszeugnisse nicht gemessen werden können. Dem möchte

die Kompetenzbilanz entgegenwirken, indem zunächst sehr ausführlich und detailliert Fragen bezüglich einzelner Lebensstationen und möglicher Tätigkeits- und Erfahrungsbereiche geklärt werden.
Dabei geht es nur zu einem kleinen Teil um die erworbenen formellen Qualifikationen, um die Jahre der Schul- oder Berufsausbildung und um die Berufserfahrung. Entscheidend sind in der Darstellung vielmehr Lernerfahrungen in der eigenen Familie und Biografie und welche Fähigkeiten durch diese beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen entwickelt wurden.
Im quantitativen Teil dieses Berichts ist kurz umrissen, welche Erfahrungs- und Tätigkeitsbereiche bei den Befragungen im Rahmen der Interviews, die auf die Kompetenzbilanz Bezug nahmen, eine wichtige Rolle spielen. Es sind neben den Bereichen der Fürsorge und Pflege für Ältere und Kinder, klassischen Zonen der Familienarbeit, in erstaunlichem Ausmaß auch kreative Bereiche, ehrenamtliches Engagement und eine Vielzahl von unterschiedlichsten beruflichen Kompetenzen. Ohne die ausführliche und geduldige Arbeit des "Schatz Suchens" mit Hilfe der Kompetenzbilanz würden solche Erfahrungen und Kompetenzen gar nicht ins Blickfeld geraten, weder den deutschen "Partnern und Beratern" noch den Migranten/innen selbst.
Alle diese Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen mit Hilfe der Kompetenzbilanz dokumentiert werden. Hier beschreitet die Kompetenzbilanz neue Wege, da nicht nur Zeugnisse als Nachweismaterial gesammelt werden - denn diese sind gerade bei Flüchtlingen kaum vorhanden – sondern auch Fotos, Zeitungsartikel oder Briefe. Natürlich kann dadurch kein Zeugnis ersetzt werden, doch ist es eine Möglichkeit, den Zugang zur Arbeitswelt zu erleichtern und vielleicht ein Tor auf alternative Weise zu öffnen. Damit ist die Funktion der Kompetenzbilanz als eines Orientierungs- und Empowerment-Instruments für ihre Bearbeiter/innen umschrieben. Auf mittlere Sicht, mit ihrer stärkeren und breitenwirksamen Verankerung in vielen Feldern der Migrationsarbeit, wird allerdings die zweite Funktion der Kompetenzbilanz an Bedeutung gewinnen (müssen): Ihre Rolle als Orientierungsinstrument für Bildungsinstitutionen und für Arbeitgeber über die kompetenzbezogene Vorgeschichte von Bewerber/innen. Damit sie diese Rolle wirksam wird ausfüllen können sind allerdings Veränderungen im System der Bildungs- und Arbeitszertifizierungen in Deutschland notwendig, Veränderungen, die in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern, aber auch in Frankreich, mit sehr viel größerer Dynamik im Gang sind: Weg von Zertifikaten, die das Durchlaufen obligatorischer Lebenslauf-Institutionen festhalten, hin zu Dokumenten und Dialogen, die Lebens- als Lernerfahrung nachvollziehbar und kontextbezogen nutzbar machen. Um diese Dynamik auch in Deutschland in Gang zu setzen, hat sich daher der Initiativkreis KombiNet gegründet, der vor allem innerhalb der Arbeitswelt für das Instrument werben möchte.
In den einzelnen FLUEQUAL Maßnahmen wurde das Instrument bis jetzt in der Bildungsstudie als Befragungsrahmen verwendet und im QuIF-Kurs zur beruflichen Orientierung genutzt, was zunächst im **Einzelgespräch**, verteilt auf mehrere Sitzungen bis zu 20 Stunden erfolgt. Vertrauen und die Bereitschaft der Nutzer/innen sind dabei unumgänglich. Besonders stellte sich heraus, dass die Kompetenzbilanz ein hervorragendes Instrument des Empowerments ist, da sich

die Nutzer/innen mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten erstmals wertgeschätzt fühlen. Auch zeigte sich, dass viele Migranten/innen sich ihrer Kompetenzen gar nicht bewusst sind und sich dieser erst durch den Prozess der Bilanzierung bewusst werden.
Im zweiten Kurs wird das Instrument zum Teil in der **Gruppe** in der beruflichen Orientierung erprobt. Hierzu ist es vor allem wichtig, den Wortschatz im Sprachunterricht vorzubereiten. Die Kompetenzbilanzierung und die Erarbeitung des beruflichen Werdegangs kann jedoch nur im Einzelgespräch erfasst werden, da auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden muss.
Generell kann gesagt werden, dass das Instrument der Kompetenzbilanz auf sehr positive Reaktionen seitens der teilnehmenden Personen und seitens der Qualifizierungs- und Arbeitswelt gestoßen ist. So führt das DJI gemeinsam mit FLUEQUAL **Multiplikatoren/innenschulungen**[40] zur Handhabung des Instruments durch, die auf sehr großes Interesse stoßen.
Der sorgsame und reflektierte Blick auf die biografisch erworbenen Kompetenzen - der oft auch verschüttete Interessen und damit wichtige Motivgruppen und Antriebsmotoren für das eigene Handeln freilegt - wird nicht sofort und in jedem Fall Profile möglicher Erwerbsarbeitsplätze aufzeigen, die den Bearbeiter/innen der Kompetenzbilanz auf den Leib geschneidert wären. Aber er wird einen Horizont der Hoffnungen und Möglichkeiten beschreiben, in dem sich die Kompetenzbilanz-Urheber mit einiger Sicherheit und Zielstrebigkeit bewegen können.[41]

[40] Nähere Informationen über das Instrument und Bestellungen bei: DJI, z.Hd. Thomas Hummel, Nockherstr. 2, 81541 München. E-Mail: erler@dji.de, Autoren: Wolfgang Erler und Monika Jaeckel

[41] An der Entwicklung und praktischen Erprobung der Kompetenzbilanz haben folgende Kooperationspartner teilgenommen: Stelle für Interkulturelle Zusammenarbeit bei der Landeshauptstadt München, Wohnungs- und Flüchtlingsamt des Sozialreferats der Landeshauptstadt München, Koordinierungsstelle der EP FLUEQUAL bei Tür an Tür e.V. in Augsburg, Koordinierung Interkultureller Projekte München – KIM, InitiativGruppe München – IG, Internationaler Bund, München – IB.

2.4.4 Weiterbildungsbedarf

Generell ist festzustellen, dass die Einrichtungen, die an den Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen von FLUEQUAL teilnehmen, bereits über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Migranten/innen und Flüchtlingen verfügen. Gilt dies in hohem Maße insbesondere für die Projektleiter/innen, so betrifft es jedoch nicht gleichermaßen alle Lehrkräfte. Selbst wenn Lehrkräfte Unterrichtserfahrung mit Migranten/innen haben, und das war in den meisten der befragten Fällen der Fall, so gestaltete sich doch der Unterricht mit einer Gruppe, die bsp. von Abschiebung bedroht ist, anders. Hier konnten in den Interviews Unsicherheiten festgestellt werden, wie man sich in bestimmten Situation am besten zu verhalten hat. So berichtete eine Lehrkraft von ihrer Unsicherheit, bewährte Methoden auch bei der Gruppe der Flüchtlinge anzuwenden:

> "Es kann auch passieren, dass ich die Sitzordnung verändere. Dann kann einer dem anderen helfen. Hier habe ich es nicht getan, denn dazu kannte ich die Menschen zu wenig, und die Mentalität. Ich habe sie so sitzen lassen, wie sie es gerne wollten. Da wollte ich bestehende Schwierigkeiten zwischen den Personen nicht noch mehr verschärfen."

Mit großem Engagement haben sich zahlreiche Lehrkräfte in ihrer Freizeit über die Lebensbedingungen von Flüchtlingen informiert, um besser die Hintergründe bestimmter Verhaltensweisen verstehen zu lernen. Dennoch bleibt eine gewisse

Scheu und Berührungsangst. Eine Mitarbeiterin berichtete, sie habe sich noch nicht in die Unterkünfte "gewagt". obwohl sie kaum glauben könne, was man lese und ihr berichtete, habe sie Angst, zu sehr involviert zu werden und hält lieber einen gewissen Abstand.
Ein deutlicher Unterschied ist hier zu den Kollegen/innen festzustellen, die über langjährige berufliche Erfahrung im Feld interkulturelle Kommunikation verfügen. So hat eine Sozialpädagogin, die selbst interkulturelle Kommunikation studiert hat, das Fach "Interkulturelles Lernen" für alle verbindlich eingeführt. In diesem Unterricht, auf den in der Evaluation der Hauptphase noch genauer eingegangen werden wird, wird die interkulturelle Sensibilisierung für Unterschiede erlernt.

Empfehlung

Bereits vor Beginn der Maßnahmen sollten alle an den Projekten beteiligten Personen wie Lehrkräfte, Sozialpädagogen/innen, Leiter/innen eine Schulung erhalten, die neben generellen Grundkenntnissen in interkultureller Kompetenz auf die speziellen Lebensumstände von Flüchtlingen ausgerichtet ist. Dazu gehört zum einen das Wissen um aufenthaltsrechtliche Bedingungen, aber auch Hintergrundwissen zu Flucht, möglicher Traumatisierung und Stressbewältigung. Denkbar wäre es, dass alle Mitarbeiter/innen einer Entwicklungspartnerschaft von zentraler Stelle diese Schulung erhielten, und sich damit auch die Möglichkeit ergäbe, die Kollegen/innen aus den anderen Stellen kennen zu lernen.

2.4.5 Konfliktmanagement

Das Auftauchen und die Bewältigung von Konflikten sowohl zwischen Teilnehmern/innen und Lehrpersonal/sozialpädagogischer Betreuung als auch zwischen den Teilnehmern/innen untereinander gehören zum Alltag einer jeden Qualifizierungsmaßnahme. Über größere Konflikte, die dadurch zustande kamen, dass Menschen unterschiedlicher Lebensformen, religiöser, kultureller und ethnischer Hintergründe zusammen arbeiteten, wurde in den Interviews der Anfangsphase nicht berichtet. Das generelle Klima wurde als gut bis sehr gut beschrieben. In einer Maßnahme zeigten sich die Interviewpartner über das hohe Maß an Solidarität innerhalb der sehr heterogenen Gruppe erstaunt. Diese als positiv beschriebene Grundstimmung ist jedoch kein Zufallsprodukt, sondern Ergebnis **präventiver Arbeit**. So machte eine Einrichtung sehr deutlich, dass sie zu Beginn der Maßnahme allen Teilnehmern/innen erläutert hatte, dass es keinerlei Toleranz für intolerantes und rassistisches Verhalten geben werde. Dieses Eingangsstatement steht für die Philosophie der Einrichtung, die ein Ausbilder folgendermaßen erläutert:

> "Ich muss dazu sagen, wir hätten das auch sofort massiv unterbunden. Also das. Eine Form von Diskriminierung, egal wer gegenüber wem und aus welchem Grund wird nicht geduldet hier. Also das wäre... das hätte sofort...entweder

> erst mal über Gespräche, über Problematisieren, hätte dazu geführt, dass wir das in irgendeiner Form klären. Aber das hat hier keinen Raum."

Eine andere Maßnahme versuchte erfolgreich im Vorfeld potentielles Konfliktpotential auf **kreative Weise** zu entschärfen. Sowohl die sozialpädagogische Fachkraft als auch der Maßnahmeleiter berichten, dass es innerhalb der verschiedenen Gruppen aus dem Irak im Umfeld des Irakkrieges zu keinen größeren Spannungen gekommen ist, weil es ihnen gelungen war, die Angst und Frustration der Jugendlichen in kreative bildnerische gestaltende Projekte (Malen von Bildern, Anfertigen von Collagen etc.) umzuleiten. Zusätzlich erstellte die sozialpädagogische Betreuung eine tägliche Presseschau in arabischer Sprache. Die Jugendlichen fühlten sich so ernst genommen. Zusätzlich integrierte der Lehrer das Thema "Gewalt" in Unterrichtseinheiten, um auch so eine Deeskalation zu erreichen:

> "Ich habe damit angefangen, schon seit fünf Stunden, das Thema Gewalt, also Gewalt praktisch, was ist Gewalt, Gewalt in der Schule, Gewalt in der Familie, Gewalt einfach allgemein in allen Klassen zu diskutieren und dann auch mit Materialien."

In einer anderen Maßnahme legten die interviewten Lehrkräfte und sozialpädagogischen Betreuungen Wert darauf, dass in **kleinen, flexiblen Gruppen** gearbeitet wird. Dort können Konflikte zwischen den Teilnehmern/innen am ehesten erkannt, und (ethnischer, sprachlicher) Gruppenbildung durch gezielt zusammengesetzte Arbeitsgruppen entgegengewirkt werden.

Sehr zurückhaltend äußerten sich alle Befragten zu Konflikten oder Missverständnissen zwischen Lehrkräften/sozialpädagogischer Betreuung und Teilnehmern/innen in der Anfangsphase der Maßnahmen. Hier wird in der Hauptphase ein besonderes Augenmerk darauf zu richten sein, wie sich dies weiterentwickelt.

Um Konfllikte zu bewältigen, bzw. diese bereits im Vorfeld zu minimieren, sind für Folgemaßnahmen nachahmenswert:

- **die Festlegung von für alle geltenden Regeln, z.B. keine Toleranz gegenüber intolerantem Verhalten**
- **die Arbeit mit kleinen flexibel wechselnden Ethnien/Religionen übergreifenenden Arbeitsgruppen,**
- **das Ernstnehmen der Ängste der Teilnehmer/innen und eine teilweise Bewältigung durch künstlerische Mittel und projektbezogene Arbeit,**
- **kreativer Umgang mit Konflikten, zu.B. durch Behandlung eines Konfliktes als Lerneinheit.**

2.5 Die Kurse in der Bewertung der Teilnehmer/innen

In diesem Abschnitt ändert sich der Stil der Darstellung. Wörtliche Zitate spielen praktisch keine Rolle. Das hängt damit zusammen, dass die Aussagen der Teilnehmer/innen trotz weitgehend guter Verständlichkeit (wo das nicht der Fall war, wurden die Interviews ja übersetzt) meist in gebrochenem und knappem Deutsch formuliert sind. Die Richtung einer Wertung ergibt sich dann erst aus einer ganzen Interviewpassage, die wir aber mit ihren Wiederholungen und grammatischen Fehlern hier nicht reproduzieren wollen. Das Interesse an der Authentizität der Aussagen stellen wir deshalb zurück.

2.5.1 Kursabbrüche

Neben mündlich formulierten Bewertungen der Kursqualität gibt es auch einen sehr wichtigen „realen" Indikator für das Urteil der Teilnehmer/innen: Die Quote der Abbrecher/innen als „Abstimmung mit den Füßen". Quantitative Daten dazu können wir hier nicht vorlegen, aber wir können Angaben über die Hintergründe und Motive für das Ausscheiden/Abbrechen von Teilnehmer/innen machen und versuchen zu erklären, was den Inhalt des durch „exit"[42] abgegebenen Votums ausmacht.

[42] Der Begriff bezieht sich auf das in vielen Untersuchungen über Unterrichts-, Arbeits- und Lebenszufriedenheit herangezogene Konzept Albert O. Hirschmanns über „Abwanderung und Widerspruch" („exit" und „voice").

Mit Teilnehmern/innen, die aus den Kursen ausgeschieden sind, haben wir mit einer Ausnahme keine Interviews führen können, aber es lassen sich zusammenfassend die folgenden Hintergründe für das Ausscheiden aus den Kursen angeben:

1. Aufnahme einer Erwerbsarbeit

In einer erheblichen Zahl von Fällen spielte eine Verbesserung des Aufenthaltsstatus verbunden mit der Erlangung einer Arbeitsgenehmigung eine Rolle: Die Teilnehmer/innen wollten und konnten eine Erwerbsarbeit aufnehmen, um ihre materielle Situation zu verbessern. Dabei handelte es sich praktisch ausschließlich um unqualifizierte Jobs, man könnte sagen: um ein kurzfristiges Nutzenkalkül, das aber aus der Betroffenenperspektive seine Berechtigung haben kann; denn eine Garantie für eine positive berufliche Integration und Entwicklung können die Qualifizierungsprojekte nicht bieten; und es gibt auch aus unqualifizierten Jobs heraus Wege beruflicher und sozialer Integration einschließlich von Aufstiegsperspektiven.

Mit den Worten eines Sozialpädagogen:

> „Ja, es haben schon welche aufgehört, leider. Ich muss aber auch sagen, wir haben geschafft, dass wir schon einige Schüler davon abgehalten haben. D.h. die wollten Arbeit, und ich hatte mehrere Gespräche mit denen, und dann konnte ich sie doch überzeugen, dass sie bleiben. Wir haben tatsächlich Schüler, die haben einen Job gefunden, und die haben aufgehört. Und ...in der letzten Zeit ist es so, dass viele, die überhaupt keine Chance haben, hier zu bleiben, fragen sich: Was soll ich mit der Schule, wenn ich sowieso abgeschoben werde? Dann jobbe ich lieber

> und verdiene ein paar hundert Euro, dann kann ich was damit anfangen wenigstens."

Die Aufnahme einer Arbeit konnte sich aber als Motiv für das Ausscheiden aus dem Kurs auch mit anderen Motiven verbinden, z.B. einer Unzufriedenheit mit der Gruppenzusammensetzung und Konflikten mit anderen Teilnehmern, mit dem Eindruck, durch den Kontakt zu Landsleuten zu stark in einer das Deutschlernen nicht fördernden sozialen Situation zu stecken, mit einem Gefühl der Überforderung durch das Lerntempo oder schließlich einer Unzufriedenheit mit der Lernatmosphäre im Kurs, die von einem der Abbrecher als „zu laut, zu unruhig (too noisy)" beschrieben und kritisiert wurde (was offenbar vor allem für die Anfangszeit galt, bis die Spielregeln für den Verlauf der einzelnen Tage ausgehandelt und von allen akzeptiert waren).

2. Kumulation persönlicher Probleme
In einer Reihe von Fällen spielten zugespitzte persönliche Probleme, die oft im Stand des rechtlichen Anerkennungsverfahrens ihre Wurzel hatten (bis hin zur angedrohten und in Einzelfällen auch erfolgten Abschiebung) eine Rolle. Dazu gehörte auch die Schwangerschaft einer Teilnehmerin, die ihr den weiteren Kursbesuch unmöglich machte.

3. Einige Teilnehmer/innen schieden nach Absprache mit den Kursleitungen aus, weil ihnen die rudimentären Deutschkenntnisse fehlten, die für die sinnvolle und erfolgreiche Teilnahme am Kurs Voraussetzung waren. Diese rudimentären Deutschkenntnisse wurden im Spracheingangstest zwar geprüft, aber wegen der Teilnahme von 120 statt der angemeldeten 80 Teilnehmer/innen waren die Räume überfüllt, so dass es leicht möglich war, sich durch den Test „hindurch zu schlängeln". Ihnen wurde ausdrücklich in Aussicht gestellt, im nächsten Jahr erneut beginnen zu können.

Mit der Abwanderung/dem Ausscheiden einer Anzahl von Teilnehmer/innen rechnet bei der Planung jedes Projekt. Zumindest in einzelnen Projekten wurde mit „Stolz und Verwunderung" registriert, dass solche Fälle zunächst gar nicht auftraten (wie für die meisten Kurse von überraschend geringen Fehlzeiten berichtet wird, die überdies häufig durch notwendige Behördengänge und -termine verursacht sind). In der nachhaltigen „Teilnahmewilligkeit" drücken sich mehrere Faktoren aus: Neben der hohen Lernmotivation auch eine positive Zufriedenheit vom Verlauf und Ertrag des Kurses, daneben aber auch das Motiv, dem „leeren" Leben in den Unterkünften durch eine den Alltag strukturierende Aufgabe und soziale Einbindung zu entgehen. Bei manchen Teilnehmern/innen, besonders solchen mit einer traumatischen Verfolgungsgeschichte schien, - so der Eindruck von Lehrkräften - dieses Motiv besonders ausgeprägt zu sein, weil es ihnen damit möglich war, die Erinnerung an diese Geschichte zu überspielen bzw. zu verdrängen. Bei dieser Einschätzung schwang von Seiten der Lehrkräfte ein Zweifel mit, ob es sich bei einer solchen Motivkonstellation um eine „gesunde" und nachhaltige Motivation handle.

Mehrfach wurde die Notwendigkeit betont, für die traumatisierten Flüchtlinge einen zuverlässigen und tragfähigen Zugang zu psychologischen Hilfen zu sichern, der ihnen die Auseinandersetzung mit dem von ihnen Erlittenen möglich machen sollte. Diese Forderung reichte vom Hinweis auf die vor allem außerhalb der großen Städte München und Nürnberg unzulänglichen Strukturen für eine solche Unterstützung bis zur Idee, ein entsprechendes Unterstützungsprojekt im Rahmen des FLUEQUAL-Netzwerks selbst zu entwickeln.

2.5.2 Deutsch lernen und das Wissen über „Leben in Deutschland"

Die Teilnehmer/innen bringen in die Projekte als stärkstes Motiv das Erlernen der deutschen Sprache ein. Deutschkenntnisse betrachten sie als den Schlüssel, um sich in Deutschland orientieren zu können. Diese Alltagsorientierung wird von ihnen zunächst als kurzfristig-pragmatisches Ziel formuliert. Zielklare Perspektiven in Bezug auf Bildungs- oder Berufseinmündungen liegen ihnen dabei ebenso fern wie das Interesse an grundlegenden Funktionsbedingungen von „Gesellschaft" in Deutschland. Werden aber diese Bedingungen anschaulich und lebensweltlich erarbeitet, dann erschließt sich der Sinn auch „lästiger", für sie auf Anhieb schwer verständlicher Lerneinheiten.

Die in den Teilnehmer/innen-Interviews gestellten Kontrollfragen nach dem Kenntnisstand über politisches System und Verhältnisse in Deutschland haben gezeigt, dass der größte Teil von ihnen nur in sehr rudimentären Formen verstehen kann, wie „Politik und Gesellschaft" in Deutschland funktionieren. Die wenigen Ausnahmen betreffen z.B. den Teilnehmer, der in einer durchaus atypischen Situation als Auszubildender im Berufsbildungsprojekt nicht in einer Sammelunterkunft, sondern mit der Mutter in einer eigenen Wohnung wohnt und Deutsch schon im Zusammenhang mit dem Erwerb des Hauptschulabschluss gelernt hat. Er hat, wie erwähnt, viele deutsche „Kumpels" und liest auch deutsche Zeitungen (während der Großteil der anderen Flüchtlinge vor allem Informationen über das Herkunftsland verfolgt, sei es im Internet, sei es über Radio- und Fernsehsender. Allerdings zeigt sich dennoch, dass in Bezug auf wichtige gesellschaftliche Grundregeln die bisherigen Erfahrungen und das Lernen in Deutschland bei fast allen Teilnehmer/innen eine durchschlagende Wirkung erzielt haben. Es ist jedenfalls eindrucksvoll zu sehen, wie stark die Idee der „universellen Menschenrechte" von den allermeisten Teilnehmern bis auf die Ebene der Projektkurse herunterdekliniert wird: Keine/r der Befragten empfindet - explizit danach gefragt - die ethnisch-nationale und religiöse Mischung der Teilnehmer/innen als ein Problem; dasselbe gilt für die Mischung der Geschlechter.

Das Sprachlernen beurteilen die Teilnehmer/innen in ihren Aussagen auf zwei Ebenen: Einmal in Bezug auf das fachliche Können und das Engagement ihrer Lehrkräfte. Auf dieser Ebene erteilen alle Befragten den Lehrkräften (fast) nur gute Noten.

Auf der Ebene des Lernertrags oder der Qualität der Lernbedingungen üben dagegen eine ganze Reihe der Kursteilnehmer/innen Kritik. Dabei geht es um folgende Punkte:

1. Trotz der Bemühungen der Lehr- und sozialpädagogischen Betreuungskräfte um eine Differenzierung der Kursteilnehmer/innen nach unterschiedlichen Kenntnis-niveaus und nach Lerntempo, wo das möglich war, oder um abwechslungsreiche Formen von Binnendifferenzierung beschreiben einige Teilnehmer/innen das Tempo und das Lernniveau als für sie zu schnell bzw. zu hoch. Sie empfanden das (Sprach)Lernen, z.T. auch die Inhalte und Themen der beruflichen und sozialen Orientierung als sehr schwer. Das hat aber in jedem Einzelfall auch mit den mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen und damit zu tun, wie lerngewohnt die jeweiligen Teilnehmer/innen waren. Dabei gilt nicht durchweg, dass z.B. Teilnehmer/innen, die mit nur wenigen Jahren Schulbesuch oder als „doppelte Analphabeten" in die Projekte eintraten, eine solche Kritik formulieren. Gerade unter diesen besonders Benachteiligten fanden sich einige „Stars", die ihre schwierige Startposition durch energiegeladene Lernmotivation und ein erstaunliches zeitliches Durchhaltevermögen in Bezug auf die täglichen Eigenlernzeiten mehr als wettmachen konnten, verbunden mit einem hohen Maß an Fähigkeit, durch soziale Kontakte sich selbst weiter führende Lernchancen zu eröffnen.
Wir wollen diese Kritik eher „schwächerer" Teilnehmer nicht 1:1 in eine Empfehlung nach stärkerer Differenzierung bei der Zusammensetzung der Kursgruppen umsetzen. Schon bei der Zusammenstellung des zweiten Durchgangs ist ja in einzelnen Projekten, wie oben beschrieben, größerer Wert auf eine geringere Bandbreite an Lernvoraussetzungen gelegt worden. Es fiel uns auf, dass gerade „stärkere" Kursteilnehmer mit Kritik an der Rücksichtnahme auf langsamere Lerner sehr zurückhaltend umgingen und nebenbei einfließen ließen, dass sie die große Bandbreite in den Lernvoraussetzungen und -tempi auch als Aufgabe für sich selbst sahen, ihre schon „fortgeschrittenen" Kenntnisse mit einzubringen und dabei durch Sprachpraxis im Deutschen selbst zu profitieren. Möglicherweise besteht bei denen, die die Kursinhalte als zu schwer kritisierten und eine äußere Differenzierung für wichtig erklärten, ein Problem darin, solche Unterstützung von „gleich Gestellten" im Kurs anzunehmen.

Empfehlung:

Es scheint uns denkbar, dass eine intensive Erläuterung der Kurskonzepte in Bezug auf die Didaktik des Spracherwerbs, die wesentlich vom Eingehen auf die Situation der Teilnehmer/innen, aber auch von deren aktiver Einbeziehung, von der Bildung wechselnder Lern-Tandems und kleiner Lerngruppen abhängt, zu Beginn der Kurse - etwa auf der von einer Sprachlehrerin vorgeschlagenen ausführlichen Infoveranstaltung für potenzielle Teilnehmer/innen -, aber auch als mehrmals wiederholte Erläuterung zum Kurskonzept, die Barriere gegen das Erleben eigener Schwäche und Hilfsbedürftigkeit wenigstens abschwächen, wenn nicht abbauen könnte.

---

2. In einem Fall - allerdings stand dieses Projekt bei unserer Befragung ganz am Anfang, wenige Wochen nach Unterrichtsbeginn - wurde von mehreren Befragten auch eine Kritik formuliert, dass die Teilnehmer/innen im Kurs zu wenig zu Wort kommen, dass der Unterricht zu stark frontal durchgeführt werde und es insgesamt zu wenig Gelegenheiten zur eigenen Sprachpraxis für die Teilnehmer/innen gebe. Diese Kritik hatten die Teilnehmer/innen aber schon im direkten Gespräch mit der Sprachlehrkraft selbst formuliert und auf Änderungen gedrungen. Dabei formulierten sie ein gleichsam konzeptionelles Verständnis von Alltagsorientierung in der Sprachdidaktik und brachten dazu Vorschläge ein.
Wir vermuten, dass diese Kritik sich deshalb im weiteren Verlauf des Kurses relativiert haben dürfte, zumal die Sprachlehrkraft didaktisch über ein hohes Maß an Kompetenz, reiche Erfahrungen auch mit heterogenen Lerngruppen mit Migrationshintergrund verfügte und sich auf ein ausformuliertes Konzept über einen spannungsreichen Aufbau der einzelnen Lerntage stützte.

3. Eine weitere Kritik speist sich aus der Unzufriedenheit von jugendlichen Teilnehmern/innen, die sich nach Abschluss des Kurses eine berufliche Ausbildungs- und Entwicklungsperspektive vornehmlich in „sauberen" Büroberufen, im kaufmännischen oder EDV-Bereich ausmalen, die aber nach einiger Zeit enttäuscht feststellen müssen, dass ihnen dieses Ziel zunächst versperrt bleiben wird.

2.5.3 Die Kurse als sozialer Ort und „Sinnstiftung"

Das Motiv, Deutsch zu lernen, steht weit an oberster Stelle der Motive von Teilnehmer/innen für ihr Dabeibleiben, und ob das gut oder weniger gut gelingt, davon hängt auch ihr Urteil über die Kurse in erster Linie ab. Die Frage nach den beruflichen Perspektiven konnte in den Interviews mit Teilnehmer/innen nicht in der Intensität bearbeitet werden wie das zur Gewinnung eines Einblicks in ihre biografischen Zukunftsideen nötig gewesen wäre. So bleiben berufliche Wünsche und Vorstellungen sehr blass und unklar - es gibt deshalb auch keine profilierten Urteile über den Beitrag der Kurse zur eigenen beruflichen Orientierung oder zur Platzierung auf dem Arbeitsmarkt bzw. in Praktikumsstellen.

Damit gewinnt die beziehungsstiftende Funktion der Kurse als sozialer Orte für die Teilnehmer/innen besonderes Gewicht. Aber dazu werden sehr unterschiedliche Bewertungen abgegeben. Für manche erschöpft sich die soziale Funktion der Kurse in der gemeinsamen Teilnahme. Sie suchen darüber hinaus keinen engeren Kontakt in der Gruppe, die über das Ende der Kursstunden hinausreichte. Andere betonen sehr stark, dass sie im Kurs „viele Freunde" gefunden hätten, und sie beschreiben enthusiastisch, wie sehr sie von dem Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft im gemeinsamen Projekt „Deutsch lernen" mitgerissen werden, wie sehr ihnen das gute Miteinander in der Gruppe auch als eigene Aufgabe und Verantwortung am Herzen liegt und zum weiteren Mitmachen motiviert. Es scheint, dass jugendliche Teilnehmer/innen diesen Aspekt stärker hervor heben als die von uns befragten älteren; auf der anderen Seite wird auch gerade bei

jungen Teilnehmer/innen z.T. deutlich, wie stark persönlich gefärbte Konflikte in der Kursgruppe die Motivation zur weiteren Teilnahme beeinträchtigen, ja bis zum Abbruch führen können.

2.6 Umgang mit erzwungener/freiwilliger Rückkehr

Der Stand der Asylverfahren und Überlegungen der Befragten zu ihrer Zukunft im Fall einer Ablehnung des Asylantrags war in den Interviews ein weitgehend ausgesparter Bereich - von Ausnahmen abgesehen, in denen uns mit großer Schärfe und Bitterkeit die Situation als Flüchtling geschildert wurde, die enge Einschnürung der persönlichen Entfaltungs- und Entwicklungsspielräume durch das Leben in einer Unterkunft mit eingeschränkter Freizügigkeit und dem endlosen Warten auf Bescheide, über deren Hintergründe die Betroffenen nur spekulieren können.

Auf eine mögliche Rückkehr ins Herkunftsland nahm kein/e einzige/r der Befragten Bezug, obwohl nach einer Ablehnung des Antrags in Einzelfällen schon Ausreiseverfügungen vorlagen, die aber immer wieder kurzfristig aufgeschoben wurden. In den Kursen schlägt sich diese Situation auf ähnliche Weise nieder: So unrealistisch die Perspektive des legalen Daueraufenthalts in Deutschland sich auch ausnehmen mag: auf sie richten sich alle Hoffnungen und psychischen Energien. Eine Auseinandersetzung mit dem Szenario „Was, wenn ich ins Herkunftsland zurück muss/gehe?“ findet auf diesem Nährboden keine Nahrung, sie wird deshalb in den Projekten eher weit aus dem Gesichtsfeld hinaus gedrängt.

Im Schneiderei-Projekt, das eine konzeptionell explizite Teilorientierung auf die Rückkehr-Vorbereitung aufweist, werden die Interviews zur Evaluation erst für den Hauptbericht durchgeführt. In anderen Projekten wird zwar verbal auf die Rückkehrorientierungen Bezug genommen, die tatsächliche Arbeit in der Maßnahme hat mit der Vorbereitung auf eine mögliche Rückkehr ins Herkunftsland real jedoch nichts zu tun.

Empfehlung:

Als reale Möglichkeit droht einem doch immerhin erheblichen Teil der Teilnehmer/innen an den FLUEQUAL-Projekten die Aufenthaltsbeendigung mit der Verpflichtung zur Ausreise - bis hin zur Abschiebung. Diese reale und existenzielle Konstellation wird offenbar von den Teilnehmer/innen weitgehend verdrängt und mit dem Prinzip Hoffnung überspielt. Im Netzwerk sollte zusammengetragen werden, wie stark das Thema sich gleichsam durch die Hintertür in die Arbeit der Projekte hineingedrängt hat (z.B. bei drohender Abschiebung eines Teilnehmers und gemeinsamen Überlegungen im Kurs, welche solidarische Unterstützung geleistet werden kann, um diese zu verhindern. Die Zahl der tatsächlich erfolgten

Abschiebungen/Rückkehrfälle sowie der untergetauchten Teilnehmer/innen sollte in diesem Zusammenhang auch festgehalten werden) und ob sich aus diesen Erfahrungen Ansätze dafür ableiten lassen, das Thema „Rückkehr" im Sinn einer vorausschauenden Realitätsbewältigung im Rahmen der sozialen und beruflichen Orientierung doch ausführlich zu behandeln - aber als Hilfe, und nicht als „Drohbotschaft". Eine solche Thematisierung unterscheidet sich von der ursprünglich verbal formulierten Zielsetzung der Projekte, durch Qualifizierung funktionale Rückkehrvorbereitung zu betreiben. Sie würde verhindern, dass im gesamten Kontext der Projekte Rückkehr nur als „Lebensgefahr" tabuisiert wird, während gleichzeitig einzelne Betroffene den schweren Gang ins Herkunftsland ganz auf sich allein gestellt antreten müssen.

2.7 Gender Mainstreaming

Der bewusste Umgang mit den real fortbestehenden Benachteiligungen von Frauen und strukturell verankerten, aber gerade deshalb nicht wahrgenommenen Differenzen zwischen Männer- und Frauenrollen verlangt zunächst, bei der Verteilung von Männern und Frauen auf der Seite der Lehrkräfte und auch bei den Teilnehmern/innen quantitativ auf Ausgeglichenheit achten.

Im quantitativen Teil haben wir gezeigt, dass Frauen nur zu gut 30% an der Asylantragstellung beteiligt sind. Demgegenüber liegt der Anteil der Frauen über alle FLUEQUAL-Projekte hinweg mit knapp 38% deutlich darüber. Damit ist es auf dieser Ebene gelungen, Frauen ihrem Anteil in der Grundgesamtheit gemäß an den Projekten zu beteiligen.

Es gibt aber Indizien dafür, dass die Zugangswege zu und Vorinformationen über die Projekte trotzdem eine „Gender-Schlagseite" aufwiesen. So berichtet eine Teilnehmerin, dass sie in ihrem Heim erst nach massivem Nachfragen und wiederholtem insistieren darauf, dass sie auch „zur Schule" gehen wolle, Einzelheiten über Trägeradresse und Bewerbungsmodalitäten habe erfahren können. Möglicherweise haben sich schriftlich ausgehändigte oder mündlich weitergegebene Informationen in den Unterkünften selektiv nur über männliche Netzwerke verbreitet.

Massiver noch sind die Hinweise auf einen solchen Mechanismus in dem Projekt, das statt 80 erwarteter 120 erschienene Interessent/innen auf ihre Deutschkenntnisse zu testen hatte. Bei diesen Bewerbungen waren Mädchen massiv unterrepräsentiert, was sich dann auch in der Geschlechterproportion in den Projektklassen niederschlug.

Empfehlung:

Bei der Vorbereitung neuer Kurse sollte darauf geachtet werden, dass die Informationen bei der Zielgruppe, vor allem in den Unterkünften auch durch weibliche Brückenpersonen, z.B. frühere Kursteilnehmerinnen, in den verschiedenen Muttersprachen weiter gegeben werden und nicht nur über hauptamtliches Personal, männliche Kontaktpersonen oder auf schriftlichem Weg.

Bei den Lehrkräften ist eine Dominanz von Frauen auf der Seite der Sprachlehrkräfte zu verzeichnen, während bei der sozialpädagogischen Begleitung sogar eher Männer überwiegen. Die quantitativ starke Beteiligung von Frauen im Aufgabenfeld Deutsch als Zweitsprache entspricht der realen Segmentierung des fachspezifischen Arbeitsmarkts, die die eher prekären Arbeitsverhältnisse spiegelt. Generell funktioniert Arbeitsmarkt-Segmentierung nach Männer- und Frauenberufen immer noch so, dass „attraktive", gut bezahlte und gesellschaftlich hoch wertgeschätzte Berufsbereiche männlich dominiert sind, während Frauen in weniger gut bezahlten und wertgeschätzten Bereichen die größte Rolle spielen. Mit „Leistung" und Anforderungsprofilen haben weder die Bezahlung noch die Wertschätzung noch der Prekaritätsgrad der einzelnen Berufsfelder etwas zu tun. Die Anforderungen an den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache" sind sowohl in didaktischer als auch in „sprachfachlicher" Hinsicht als auch in Bezug auf das geforderte Niveau an sozialen Kompetenzen sicherlich deutlich höher als beim Fremdsprachenunterricht in Gymnasien, wo das Problem der Heterogenität der Lerngruppen vor allem in Bezug auf Lerngewohntheit sich sehr viel weniger stellt.

Für die Kurse in den FLUEQUAL-Projekten stellt die Dominanz von Frauen bei den Sprachlehrkräften unter Gesichtspunkten der Thematisierung der Geschlechterdifferenz eher einen Pluspunkt dar. Ein Großteil der männlichen Teilnehmer kommt aus Kulturen mit einem tief eingewurzelten und oft religiös überhöhten Patriarchalismus. Für sie stellt die alltägliche Konfrontation mit einer Lehrerin als Autoritätsperson von vornherein eine Lernprovokation dar, die viele Stunden „nur verbaler" Thematisierung des Geschlechterverhältnisses an Wirkung übertreffen dürfte.
Über diesen strukturellen „Lehrmechanismus" durch alltägliche Wirklichkeitserfahrung stellen sich die Projekte mit unterschiedlicher Intensität dem Verhältnis zwischen Frauen und Männern auch als Thema in der sozialen und beruflichen Orientierung - mit z.T. erstaunlichen Wirkungen. Ein eindrucksvolles Beispiel:

> „Wir haben das auch in unser Orientierungsprogramm aufgenommen, es ist ein großes Thema, nämlich Frau/Mann. Das haben wir mit denen diskutiert, und das kam letztendlich gut an. Ich habe in meinen Sozialkundestunden das Grundgesetz durchgenommen, wo ich 19 Punkte ausgewählt hatte, unter

anderem die Gleichberechtigung von Frau und Mann. Das waren die ersten Stunden. Dann habe ich sozusagen eine Umfrage gemacht: Wer ist dafür und wer ist dagegen? Und die meisten waren dagegen - auch die Frauen. Dieses Selbstbewusstsein fehlte denen - den Mädchen - einfach. Weil: Frau ist Frau, und deswegen kann sie nicht die Rechte haben wie ein Mann. - Und dann haben wir aber gegen Ende unserer Unterrichtszeiten nochmal eine Umfrage gemacht, das sah ganz anders aus! Die Mädels waren unglaublich selbstbewusst geworden, und das hat einfach damit zu tun gehabt, dass sie gelernt haben, was bedeutet überhaupt Recht? Ein Recht dazu haben! Ich fand es sehr beachtlich in der Entwicklung nicht nur bei Mädchen, sondern auch bei Jungen, dass sie irgendwie gelernt haben. Dass ein Lernprozess bei ihnen ankommt, wenn wir ihnen nicht nur beibringen, Deutsch zu lernen, sondern auch, dass sie Menschen als solche, egal ob Frau/Mann oder egal, die Konfessionsproblematik oder die ethnische Problematik, dass sie eben Toleranz gegenüber einander lernen. Und gegenseitig sich anerkennen. Und die Rechte der Menschen sozusagen, diese universalen Rechte der Menschen als solche lernen". (Sozialpädagoge)

Oder, eine ganz ähnliche Erfahrung:

„Wir sind ein männlicher deutscher Dozent und eine weibliche Dozentin nichtdeutscher Herkunft, es finden durchaus Diskussionen statt und sie sehen auch verschiedene Perspektiven, und da ist ein Dialog, der den Teilnehmern gut tut. Letztens ging es um Frauenbild-Männerbild, und die begründen die Unterdrückung der Frau in ihrer Gesellschaft mit dem Islam, und es wird ganz klar von mir gesagt, dass das nicht mit der Religion zu begründen ist. Und dann haben wir gesprochen über die Bildungsbeteiligung von Mädchen hier in Deutschland, und hier in ihrem Kurs, wo es weniger Mädchen sind. Da habe ich die Teilnehmer gefragt, warum es weniger Mädchen in der Gruppe gibt. Warum gibt es keine afghanischen Mädchen in der Gruppe, warum keine irakischen Mädchen? Es sind nur irakische Jungs. Wir haben nur mongolische Mädchen. Dann kam die Antwort: „Ja, vielleicht erlauben das die Eltern nicht. Vielleicht gibt es Probleme mit der Familie". Da habe ich gefragt: „Warum?" Dann kam die Antwort. Da hat der eine gemeint, ja, er würde seine Schwester auch nicht hierher lassen, weil sie könnte ja hier blöd angemacht werden. Da hab ich gemeint: „Ja kann sie sich nicht wehren?". Und es kam die Diskussion, dass es vielleicht von ihm Bevormundung ist, sie nicht zu lassen, und er tut ihr nichts Gutes, wenn er seiner Schwester nicht erlauben würde, in die Schule zu gehen, weil sie dann später abhängig ist von ihrem Partner oder von anderen und nicht auf eigenen Beinen steht im Falle eines Todesfalls vom Partner....und dann steht man auf einmal da und hat niemanden und muss sich selber helfen...Und das wussten sie, so weit haben sie nie überlegt. Das kam ihnen gar nicht in den Sinn, dass sie ihr was Böses damit antun...." (Deutschlehrerin, selbst Muslima).

Das Thema Frauenbild-Männerbild ist in den Kursen nicht nur formal in

den Curricula verankert, sondern die real provokative Zusammensetzung der Lehrkörper (Frauen als Deutschlehrkräfte, z.T. selbst mit muslimischem und Migrationshintergrund) sorgt zusätzlich dafür, dass das Thema auf der Tagesordnung von Diskussion und Reflexion in den Gruppen steht. Wie wir anhand der weitgehend positiven Stellungnahmen der befragten Teilnehmer/innen zur Arbeit in geschlechtergemischten Gruppen und zu den Menschenrechten zeigen konnten, schlagen sich diese Diskussionen und gemeinsamen Reflexionsprozesse auch in den geäußerten normativen Orientierungen der Teilnehmer/innen nieder.

Es scheint, dass die „Gender"-Sensibilität in den Projekten und die explizite Thematisierung der Geschlechterfrage ihre Wirkung tut. Ausweislich etlicher scharfer Beobachtungen beschäftigt die Frage nach unterschiedlichen, „rollenbedingten" Verhaltensmustern von männlichen und weiblichen Teilnehmer/innen die Lehr- und Leitungskräfte sehr intensiv - ob es sich nun um zurückhaltendes Auftreten von Frauen in der Gruppe handelt (gegen das mit sanfter Sozialtechnik durch differenzierte Gruppenbildungen angegangen wird), um die Beobachtung, dass Frauen in der Regel ihre Hausaufgaben sorgfältiger erledigen als männliche Kursteilnehmer; ob es um „typische" Strukturen weiblichen Umgangs mit Technik geht (planvoller, systematischer, aber risikovermeidend; während junge Männer zupacken und auch das Anrichten von Schäden als Lernstrategie nicht scheuen) oder darum, bei der Bildung von Lerngruppen auch darauf Rücksicht zu nehmen, dass manche jungen Männer in geschlechter-gemischten Gruppen sehr große Probleme haben, zurecht zu kommen.

Das hohe - aber durchaus praxiswirksame - Reflexionsniveau zur „Geschlechterfrage" in den Projekten ist durch ein Anfang 2003 durchgeführtes Gender-Training für Lehr- und Betreuungskräfte in den FLUEQUAL-Projekten, dem weitere folgen sollen, stabilisiert und vertieft worden.

Es ist zu vermuten, dass der „Härtetest" für wirksames Gender Mainstreaming dann ansteht, wenn die Arbeitsmarktwirksamkeit der Kurse auf den Prüfstand kommt. Auf dem Arbeitsmarkt sind immer noch vielerlei Diskriminierungsmechanismen wirksam, die Frauen auf die unteren Ränge in der Hierarchie der Erwerbsarbeit verweisen. Allerdings scheint es auf der Basis der Berichte und Eindrücke aus den Kursen nicht ausgeschlossen, dass die Frauen aus den Projekten diesen Härtetest bravourös bestehen könnten. Ähnlich wie in Deutschland Mädchen bis zum Abitur bei den Bildungserfolgen und Bildungsabschlüssen junge Männer längst überholt haben, finden sich auch in den Kursen viele Anzeichen dafür, dass die (jungen) Frauen die effektiveren Sprachlernerinnen und die reflektierteren Urheberinnen wirksamer Integrationsstrategien sind. Das Thema wird im Hauptbericht der Evaluation zu vertiefen sein.

2.8 Fluequaldesign

Das Netzwerk FLUEQUAL erweist sich bereits jetzt als äußerst effektiv und

vielschichtig wirksam. Von Vorteil dabei ist zweifellos die kleine Anzahl der beteiligten Partner und die starke örtliche Vernetzung. Alle Teilprojekte fühlen sich in das Gesamtprojekt eingebunden und gleichermaßen beteiligt.

2.8.1 Zusammenarbeit im Netzwerk

Die Zusammenarbeit im Netzwerk verläuft insgesamt sehr positiv. Ein **regelmäßiger Austausch** und Kontakt findet vor allem auf der Ebene der Projektleitungen statt. Hierzu gibt es alle zwei bis drei Monate EP-Treffen. Damit alle Projektleiter/innen alle Teilprojekte kennen lernen, finden die Treffen im Turnus an den verschiedenen Projektorten statt.
Wichtige Themen waren zunächst einmal die Kofinanzierung, Handhabung von Mephisto (Abrechnungsprogramm), Einsatz der Kompetenzbilanz, Verlauf der einzelnen Projekte, Einbindung der strategischen Partner und politische Rahmenbedingungen. Von Vorteil war, dass sich die Teilprojekte aus München (ETC, Flüchtlingsamt, Station 2 e.V. und SchlaU) bereits aus der Flüchtlingsarbeit kannten. Das Flüchtlingsamt übernahm daher die Teilkoordination der Münchner Partner. Somit können Informationen stärker gebündelt werden und ein Ansprechpartner ist direkt vor Ort. Dies lag auch insofern nahe, da das Flüchtlingsamt auch Teilnehmer/innen an SchlaU, ETC oder Station 2 e.V. vermittelt.

> "Ich bin so eine Schnittstelle in alle möglichen Richtungen und entsprechend ist der Kommunikationsbedarf", so die Projektleiterin des Bildungsrucksacks

Die gesamte EP wird vor allem durch die Koordination gesteuert. Sie versorgt die Teilprojekte mit Informationen, vertritt die EP nach außen und ist vor allem im Mainstreaming stark eingebunden. Generell sind am Arbeitsprozess beteiligt: die Koordination, die Projektleitungen der Teilprojekte und die interne Evaluation. In einer Befragung der Programmevaluierung hielten alle Teilprojekte die Netzwerkstruktur hinsichtlich der Zielerreichung für effektiv und attestierten einen regelmäßigen und schnellen Austausch.

Auf Ebene der **Lehrkräfte** wird jedoch der Gesamtrahmen nicht immer erkannt, bzw. sie sind so stark in ihr Projekt eingebunden, dass für weiter Aktivitäten kaum Zeit bleibt. Dazu eine Lehrkraft:

> "Also ich bin in irgendeiner Form mit eingebunden, bekomme das mit nebenbei, aber zu mehr hab ich auch nicht jetzt Kapazitäten. Ich bin in meinem Projekt so stark drin, weil das Projekt auch neu ist und alles neu ist und wir unsere Informationen neu bekommen haben und neu organisiert haben. Auch wenn ein gutes Konzept vorhanden war, muss man sich alles neu beschaffen und sich den praktischen Gegebenheiten anpassen."

So zeigt sich auch, dass für die Lehrkräfte bzw. Sozialpädagogen/innen die Arbeit mit der Zielgruppe im Vordergrund steht und diese auch ihre volle Aufmerksamkeit und Kapazität braucht.

> "Ich bin darauf erpicht, dass ich die bestmögliche Situation für meine Teilnehmer herstelle, ihnen das Beste mitgebe, und momentan fände ich das einfach, wenn am Ende des Jahres wirklich ein Teil Hauptschulabschluss hat (...) Und das andere, die Einbindung überregional, das spielt nur nebenbei eine Rolle. Das vermisse ich momentan nicht."

Eine stärkere Einbindung in das Gesamtkonzept wird jedoch von einigen Lehrkräften durchaus gewünscht und der folgende Vorschlag für nachfolgende Projekte könnte durchaus aufgegriffen werden:

> "Also das könnte man sich ja jetzt auch vorstellen, dass man da im Prinzip für die Kursleitungen irgendwie ein Einführungsmodul zur Verfügung stellt, das könnte man ja auch so machen, dass die verschiedenen Maßnahmen sich da mal treffen, dann hätte man da auch gleich ein bißchen einen Austausch."

Eine kontinuierliche und inhaltliche Einbindung aller Lehrkräfte in FLUEQUAL ist jedoch kaum realistisch, da dies über 30 Personen wären. Sehr begrüßenswert ist daher eine geplante Konferenz der Sprachlehrkräfte im Januar 2004, auf der es um die Bewertung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialen und um die Erarbeitung von Lösungen für offen gebliebene curriculare und didaktisch-methodische Fragen, z.B. im Zusammenhang mit der Verknüpfung von Sprachunterricht und sozialer/beruflicher Orientierung, geht. Die Auswertung der Ergebnisse dieser Konferenz kann erst im Abschlussbericht der Evaluation berücksichtigt werden.

Für nachfolgende Projekte zu beachten:

Eine gemeinsame Auftaktveranstaltung mit allen beteiligten Personen wäre wünschenswert, auf der sich Kollegen/innen kennen lernen, Erfahrungen austauschen könnten und sich somit stärker mit dem Gesamtprojekt FLUEQUAL identifizieren würden.

Auf der Ebene der **strategischen Partner** könnte die Einbindung noch stärker erfolgen. Bis jetzt gab es zu Beginn ein Treffen mit allen strategischen Partnern in München, deren Resonanz jedoch nicht ganz so groß war wie erhofft. Deshalb entschied sich FLUEQUAL in den jeweiligen Städten die ansässigen Partner gezielt anzusprechen. Im Jahr 2003 fand daher eine Konferenz in München und eine in Nürnberg statt. Allen Treffen gemeinsam ist, dass vor allem Bildungsträger sich für das Netzwerk interessieren und engagieren. Auf weniger Interesse stößt man z.B. bei den Gewerkschaften. Jedoch wurden nach Meinung der Teilprojekte die richtigen strategischen Partner zur Zielerreichung ausgewählt. Vor allem wichtig sind darunter die örtlichen Arbeitsämter, denen jedoch die rechtliche Handhabung fehlt.
Die Kooperation mit strategischen Partner gewinnt dann Kontur, wenn ein konkretes Anliegen vorhanden ist. So z.B. mit der Stelle für interkulturelle Arbeit,

die die externe Evaluation durchführt oder der Industrie- und Handelskammer Augsburg, deren Akademie den Computerkurs von QuIF ausrichtet. Auch nahm das Arbeitsamt München an einem Mainstreaming-Treffen in München teil und referierte über die Situation am Arbeitsmarkt.

Empfehlung:

Wir empfehlen daher, die strategischen Partner stärker zu Themen anzusprechen, die für sie einen unmittelbaren Praxisbezug haben. So könnte z.B. das Thema „Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen von Migrant/innen und Flüchtlingen" von unmittelbarer Bedeutung für Projekte in der Bildungsarbeit sein, an denen Gewerkschaften, Kammern oder Ausländerbeiräte beteiligt sind. In diesem Zusammenhang könnten Effekte der Arbeit mit der Kompetenzbilanz vorgestellt und zur Debatte gestellt werden. Über solche Ein-Themen-Veranstaltungen, zu denen gezielt bestimmte Partner eingeladen werden, könnten diese stärker in das Netzwerk eingebunden werden.

2.8.2 Passfähigkeit der Teilprojekte

Die einzelnen Projekte der EP FLUEQUAL richten sich alle an Flüchtlinge und Asylsuchende, jedoch zum Teil an **unterschiedliche Altersgruppen**. So adressieren sich SOS in Nürnberg, SchlaU und ETC in München an Jugendliche. Diese regionale Gewichtung ergibt sich, da in München und Nürnberg wesentlich mehr jugendliche Flüchtlinge und UMF leben, als in Augsburg oder Schwabach.
Trotz der unterschiedlichen Zielgruppen ergänzen sich inhaltlich die Projekte und decken das allgemeine Ausbildungsangebot fast ab: wahrgenommen werden können ein schulanaloger Unterricht, Sprach- und Qualifizierungskursen und die Aufnahme einer Ausbildung. Obwohl jedem Teilprojekt ein anderes Konzept zu Grunde liegt, agiert FLUEQUAL als gemeinsames Netzwerk. So finden gemeinsame Aktionen statt, wie die geplante Konferenz für Sprachlehrkräfte, der Einsatz der Kompetenzbilanz oder Treffen mit strategischen Partnern. Vor allem in Bezug auf Mainstreaming und Öffentlichkeitsarbeit erweist sich das gemeinsame Auftreten als sehr sinnvoll und effektiv. Auf die verschiedenen Probleme von Flüchtlingen, wie etwa der Zugang zum Arbeitsmarkt, wird gemeinsam aufmerksam gemacht und auf eine Verbesserung hingearbeitet.

2.8.3 Mainstreaming

Der Mainstreamingprozess findet sowohl auf lokaler, regionaler, Bundes- und Europaebene sehr intensiv statt. Die EP FLUEQUAL ist ein aktives Mitglied im Thematischen Netzwerk Asyl und in der BAG. So wurde z.B. die **Kompetenzbilanz** für Migranten/innen als good practice Beispiel identifiziert und auf der Mainstreaming Bundeskonferenz in Bonn vorgestellt.
Auch auf europäischer Ebene wurde beim **ETG5** Treffen - dem europäischen Mainstreaming-Forum im Themenfeld 5, d.h. Asylbewerber/innen - die

Kompetenzbilanz vorgestellt und ein Workshop zu "skills audits" angeboten. Hier ging es darum, verschiedene Kompetenzbilanzen, z.B. aus England, Dänemark oder Deutschland vorzustellen und eine gemeinsame Strategie zur Öffentlichkeitsarbeit zu entwickeln. Eine gemeinsame CD mit den jeweiligen Instrumenten ist gerade in Arbeit.
Am 26. März 2003 fand in Berlin eine **Fachtagung** der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration sowie der BAG statt. Thematisiert wurden vor allem die aufenthaltsrechtliche Situation, der Zugang zum Arbeitsmarkt und der integrationspolitische Innovationscharakter. [43]
Die Fachtagung war ein wichtiger Schritt, um auf eine Verbesserung der Situation für Flüchtlinge hinzuwirken, ebenso wie weitere Diskussionen mit Bundes- und Landespolitiker/innen.
Als Resultat des Mainstreaming wurde eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit lokalen Behörden oder Arbeitgebervertretungen, bzw. Industrie- und Handwerkskammern festgestellt. Außerdem ist wichtig, dass sich durch das Mainstreaming Strukturen gebildet haben und der Kontakt zwischen verschiedenen Organisationen in der Flüchtlingsarbeit auf Bundesebene ermöglicht wird. Deutlicher Ergebnisse werden erst im Endbericht zu berichten sein.

[43] Die Dokumentation der Fachtagung ist u.a. unter folgendem Link einzusehen: http://www.agef-saar.de/SEPA/Material/BAGEqual_Fachtagung_BrotUndWuerde.pdf

2.8.4 Transnationale Zusammenarbeit

Die Evaluation der transnationalen Zusammenarbeit wird in einer gesonderten Befragung durchgeführt. Erste Ergebnisse werden im Frühjahr 2004 vorliegen.
Vorweg kann jedoch jetzt schon gesagt werden, dass die Arbeit positiv verläuft, die Vernetzung erfolgt ist und die inhaltliche Arbeit vorangetrieben wird. Im Vordergrund stehen der Innovations- und Erfahrungsaustausch, der Import/Export neuer Konzepte und der Austausch von Personal und ehrenamtlichen Mitarbeitern/innen. In 2003 gab es drei Treffen in Schweden, Frankreich und Deutschland zwischen den koordinierenden Stellen und eine gemeinsame Internetseite wurde entwickelt. Auch verschiedene Austausche zwischen hauptamtlichen und ehrenamtlichen Mitarbeitern/innen wurden bereits durchgeführt.

3. Fazit aus dem ersten Durchgang

Die einzelnen Teilprojekte und die Koordination hatten während Aktion 1 und noch zu Beginn von Aktion 2 vor allem mit der unsicheren Kofinanzierung zu kämpfen. Auch die notwendige Vorbereitungsphase konnte deshalb nicht in dem Umfang erfolgen, wie eigentlich geplant, und einige Projekte mussten den Start ihrer Qualifizierungsmaßnahme hinauszögern. Hier ist zu sehen, dass qualitativ hochwertige Arbeit in einem so komplexen Projektnetzwerk wie FLUEQUAL nur erfolgen kann, wenn die **finanzielle Sicherheit** gewährleistet ist. Allein die Gewinnung von professionellen Fachkräften benötigt einen zeitlichen Planungsvorlauf, der sich mit Mittelbewilligungen erst lange nach geplantem Projektbeginn nicht verträgt; und die fast durchweg finanzschwachen kleinen Träger, die sich für die innovativen Flüchtlingsprojekte engagieren, sind zur Vorfinanzierung der Projekt- einschließlich der Personalkosten über mehrere Monate prinzipiell nicht in der Lage. Die Anfangsschwierigkeiten und Zeitverzögerungen liegen jedoch nicht in den Händen der Träger und Projekte, sondern an der offenbar aufwändigen Bewilligungsprozedur in Brüssel, die kaum je zeitgerecht deutlich vor Projektbeginn abgeschlossen ist und an den schwierigen Abstimmungsprozessen mit den bewilligenden Stellen für die nationale Kofinanzierung. Auch die europäische Kommission muss für nachfolgende Projekte den Zeit- und Abstimmungsbedarf für die nationalen Kofinanzierungen stärker berücksichtigen, damit ihre Programme letztlich nicht an diesem Punkt scheitern oder ins Leere laufen.

Da gegenwärtig und zukünftig auf nationaler Ebene mit Mittelkürzungen und Einsparungen zu kämpfen sein sind, gewinnt die Arbeit auf europäischer Ebene zunehmend an Bedeutung. Das Programm EQUAL und die damit mögliche Strukturenbildung leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Die EP FLUEQUAL ist mit ihrem eigenen Netzwerk, ihrer Vernetzung mit anderen Entwicklungspartnerscha ften im Themenfeld Asyl und der Vernetzung auf europäischer Ebenen auf dem richtigen Weg. Sie spielt eine aktive Rolle und versucht – so weit möglich – die Rahmenbedingungen mitzugestalten, diskriminierende Strukturen aufzudecken und auf eine Verbesserung der Situation für Flüchtlinge hinzuarbeiten. Die "Strategie der Einmischung" als Querschnittsaufgabe findet sowohl auf lokaler, regionaler, bundesweiter als auch auf europäischer Ebene Resonanz.

Für die Netzwerkarbeit innerhalb der EP war von Vorteil, dass sich einzelne Projekte bereits kannten und alle Träger langjährige Erfahrungen in der Flüchtlingsarbeit vorweisen konnten. Die Vernetzung, eine Grundvoraussetzung für die Zielerreichung, ist bereits in Aktion 1 erfolgt und die inhaltliche Arbeit verläuft wie geplant. Eine Ausnahme stellt das Projekt in Nürnberg dar, in dem bis jetzt nicht die geplante Anzahl von Jugendlichen eine Ausbildung beim Träger aufnehmen konnte. Die Bewerber/innen sitzen nach wie vor in den Startlöchern, doch das Arbeitsamt Nürnberg untersagt ihnen die Aufnahme der Ausbildung.

Arbeitsmarktspezifische Ziele der EP FLUEQUAL sind die Herstellung, die Wiederherstellung und der Erhalt bzw. Erweiterung von Beschäftigungsfähigkeit. Das Erlernen der deutschen Sprache ist dazu eine Grundvoraussetzung, was das

in fast allen Teilprojekten Teil des Qualifizierungsangebotes ist. Das Erlernen der deutschen Sprache ist jedoch nicht nur eine Grundvoraussetzung, sondern schafft Bewegungssicherheit in einem fremden Land. Erst wer die Sprache spricht und sich verständigen kann, kann sein Leben – so weit es die gesetzlichen Bestimmungen zulassen – selbst in die Hand nehmen und leichter eine Arbeit finden. Dies trägt wesentlich zur Verbesserung der psychosozialen Situation bei, was gerade bei der Zielgruppe Asylsuchende von zentraler Bedeutung ist. Häufig tragen Asylbewerber/innen und Flüchtlinge schwer an Traumatisierungen auf Grund ihrer Gewalt- und Verfolgungserlebnisse im Heimatland , und zusätzlich verschlechtern und gefährden die Unterbringung in Flüchtlingsunterkünften, das Leben unter dem soziokulturellen Existenzminimum, die eingeschränkte Bewegungs- und Handlungsfreiheit und das Verdammtsein zum "Nichtstun" durch Residenzpflicht und Arbeitsverbote ihre psychosoziale Situation. Deshalb ist es um so wichtiger, mit dem Qualifizierungsangebot frühzeitig zu beginnen, um die hohe Motivation auszunutzen, die Phase des "Nichtstuns" positiv zu besetzen und um letztlich die Integration zu erleichtern. Die Maßnahmen von FLUEQUAL tragen wesentlich zum Empowerment der Teilnehmer/innen bei und stärken die Beschäftigungsfähigkeit.
Statistisch lässt sich die Zielerreichung nur ausschnittsweise darstellen, da sich viele Teilnehmer/innen zur Zeit der Evaluierung noch in den Maßnahmen befanden. Dennoch lässt sich bereits jetzt ein positiver Verlauf erkennen. Rund ein Viertel der Teilnehmer/innen erhielten einen Praktikumsplatz, ein Viertel ist in ein Beschäftigungsverhältnis eingetreten und fünf Personen konnten nach der Maßnahme eine Ausbildung beginnen.
Angesichts dessen, dass Asylsuchende extrem in ihrer Beschäftigungsfähigkeit durch rechtliche Restriktionen eingeschränkt sind, zeigen die Zahlen die hohe Motivation und Bereitschaft der Teilnehmer/innen für den Arbeitsmarkt qualifiziert zu werden. Schließlich handelt es sich bei den Maßnahmen nicht um Kurzzeitangebote, sondern sie dauern oft bis zu einem Jahr oder länger. In diesem Jahr können die Teilnehmer/innen meistens nicht arbeiten - wenn sie überhaupt dürfen - und leben lediglich von ihren 40 Euro "Taschengeld" und den Essenspaketen, während ihre Kollegen/innen sich bereits etwas dazu verdienen. So ist es auch kaum verwunderlich, dass einige Teilnehmer/innen die Maßnahme nicht ganz bis zum Ende besuchen, da sie eine Arbeit aufnehmen.

Die hohe Motivation spiegelt sich auch in dem hohen Prozentsatz derjenigen wieder, die in weiterqualifizierende Maßnahmen gegangen sind. Hier handelt es sich z.B. um Aufbauqualifizierungen oder das Nachholen eines Schulabschlusses, bzw. den Besuch der Berufsschule, was nur durch eine intensive Vorbereitung in den FLUEQUAL-Maßnahmen ermöglicht wurde. Doch auch die Problematik in der Arbeit mit der Zielgruppe kommt in der Statistik zum Ausdruck. Von rund einem Viertel der Teilnehmer/innen ist der Verbleib unbekannt. Hier handelt sich überwiegend um Abbrecher/innen, deren Asylverfahren negativ entschieden wurde, bzw. deren Abschiebung droht. Grund für den Abbruch ist also weniger die mangelnde Motivation oder Überforderung, sondern die Aussichtslosigkeit der Bleibeperspektive. Doch auch hier bleibt zu hoffen, dass

Qualifizierungsangebot für das weitere Leben genutzt werden kann.

Insgesamt ist festzustellen, dass auch die spezifischen Ziele laut Antrag, wie die Förderung von schulischen Abschlüssen, die Entwicklung und der Einsatz von Kompetenzen zur psychosozialen Stabilisierung – hierfür ist u.a. die Kompetenzbilanz ein geeignetes Mittel - die Verbesserung von deutschen Sprachkenntnissen oder die Entwicklung und Einsatz von modularen Qualifizierungsangeboten auf dem besten Wege sind, erreicht zu werden. Nicht mehr eingehen werden wir auf die einzelnen Ziele jedes Teilprojektes, weil es hier keine Abweichungen gab und alle Projekte ihre gesetzten Ziele zum Teil schon erreicht haben oder voraussichtlich erreichen werden.

Die Evaluation hat gezeigt, dass in den einzelnen Projekten mit einem hohen Maß an konzeptioneller und innovativer Energie im didaktisch-methodischen Bereich für ihre äußerst heterogenen Zielgruppen passgenaue Lernformen erarbeitet werden. Um den Transfer dieser Pionierarbeiten in weitere - wie zu hoffen ist - Projekte zur Flüchtlings-Qualifizierung zu sichern, scheint die Profilierung dieser methodisch-didaktischen Erfahrungen im Netzwerk und im Austausch mit weiteren Experten/innen sinnvoll. Dabei sollte besonderes Augenmerk auf die in den Projekten in unterschiedlicher Intensität eingebundene ehrenamtliche Arbeit von muttersprachlich Deutschen gelegt werden. Der konzeptionelle Ansatz einer Verbindung von formellem Lernen in der Gruppe und verstärkendem informellem sozialen Lernen durch die Nutzung von Kontakten zu Personen jenseits der Projektverantwortlichen verdient in der Landschaft der Angebote zum Erwerb des Deutschen als Zweit- und Mehrsprache eine systematische Verankerung.

4. Empfehlungen im Überblick

Die folgenden Empfehlungen fassen die Ergebnisse des Evaluationsberichtes noch einmal signifikant zusammen. Sie dienen einerseits den laufenden Projekten als Reflektion und Anregung und zeigen andererseits Folgeprojekten nachahmenswerte Modelle. Um alle Empfehlungen sinnvoll umsetzen zu können, ist eine Veränderung der rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen nötig.

ZUGANG ZUM ARBEITSMARKT

Für den erfolgreichen Verlauf der Projekte wäre es nötig, den Teilnehmern/innen von EQUAL-Maßnahmen eine Sondergenehmigung bezüglich Arbeitsgenehmigung und Residenzpflicht zu erteilen. So kann es nicht sein, dass Maßnahmen, die eine Ausbildung durchführen, bewilligt werden, den Teilnehmern/innen jedoch keine Arbeitsgenehmigung erteilt wird und sie somit nicht an dem Qualifizierungsangebot wie geplant teilnehmen dürfen.

(siehe 2.2.3)

BLEIBEPERSPEKTIVE

Wir empfehlen eine Regelung, die besagt, dass alle Teilnehmer/innen einen angefangenen Kurs zu Ende bringen dürfen und Abschiebungen solange ausgesetzt werden. (siehe 2.2.5)

UNTERBRINGUNG

In späteren Maßnahmen sollten unbedingt berücksichtigt werden:

- wenn möglich Unterbringung in betreuten Wohneinheiten,
- in den Sammelunterkünften Zusammenlegung der Personen, die einen ähnlich strukturieren Tagesablauf haben,
- von vorneherein darauf achten, dass es Räumlichkeiten gibt, in denen die Teilnehmer/innen in Ruhe und selbstbestimmt lernen können.

(siehe 2.2.5)

EINBINDUNG DER FACHKRÄFTE

Die Deutschkursleitungen/-dozent/innen sollten ein Zeitkontigent für die Abstimmung und Kooperation mit der sozialpädagogischen Begleitung und deren Gruppenarbeit zur Verfügung haben, damit diese für die Qualität des Deutschunterrichts wichtige Abstimmungen nicht an fehlenden Zeitressourcen scheitern. Soweit in Projekten zwei Träger kooperieren, muss dieser Punkt schon zu Beginn der Projektarbeit eindeutig geregelt sein - ggf. sollten alle Projektmitarbeiter/innen beim gleichen Träger angestellt sein, der dann auch für konzeptionelle Vorbereitungen und fachliche Begeleitung des interdisziplinären Projektteams sorgen muss. (siehe 2.3.4)

SOZIALPÄDAGOGISCHE BETREUUNG

Wo nach diesem Modell gearbeitet wird, hat es sich als sehr produktiv erwiesen, wenn die sozialpädagogische Begleitung (auch als soziale und berufliche Orientierung) eng mit dem Deutschkurs verknüpft ist und zumindest phasenweise den Deutschunterricht thematisch und in Bezug auf den Wortschatz prägt. Es sollte aber überall darüber hinaus genug zeitlicher und personeller Spielraum bestehen, um die Teilnehmer/innen durch lebensorientierte Einzelberatung zu unterstützen. (siehe 2.3.5)

SPRACHFÖRDERUNG DURCH EHRENAMTLICHE

Es sollte besonderes Augenmerk auf die in den Projekten in unterschiedlicher Intensität eingebundene ehrenamtliche Arbeit von muttersprachlich Deutschen gelegt werden. Der konzeptionelle Ansatz einer Verbindung von formellem Lernen in der Gruppe und verstärkendem informellem sozialen Lernen durch die Nutzung von Kontakten zu Personen jenseits der Projektverantwortlichen verdient in der Landschaft der Angebote zum Erwerb des Deutschen als Zweit- und Mehrsprache eine systematische Verankerung. (siehe 2.3.8. und 2.3.9)

UNTERSTÜTZUNG DER TEILNEHMER/INNEN BEI DER EINBINDUNG IN SOZIALE NETZWERKE

In den Projekten sollten in längeren Zeitabständen Bestandsaufnahmen zum Stand der sozialen Kontaktnetze der Teilnehmer/innen durchgeführt werden. Sie sollten Unterstützung beim Knüpfen erster - und seien es muttersprachlich/landsmännische - Kontakte in der neuen Umgebung angeboten bekommen. Ein ehrenamtliches Netzwerk zur Unterstützung solcher und ähnlich verantwortlicher Kommunikationsaufgaben sollten nicht nur der zufälligen Entwicklung überlassen, sondern planmäßig gefördert werden. All dies ist unmittelbar funktional für einen erfolgreichen Spracherwerb. (siehe 2.3.9)

QUALITÄTSENTWICKLUNG IN BEZUG AUF LEHRMATERIALIEN UND METHODEN-BAUSTEINE

Eingedenk der Tatsache, dass es in Deutschland seitvielen Jahren Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen und Migrant/innen gibt (z.B. Horizon und Integra), ist es sehr bedauerlich, dass die dort vor Ort gesammelten Erfahrungen bezüglich geeigneter Methoden und Lehrmaterialen im Deutschunterricht nicht in Form einer Datenbank Nachfolgeprojekten zugänglich

gemacht werden. Der Synergieeffekt könnte besser genutzt werden und das Rad müsste nicht jedesmal neu erfunden werden. Für zukünftige Kalkulationen wäre es notwendig, das Anlegen einer Datenbank mit erprobten Materialen zum Deutschunterricht einzukalkulieren. (siehe 2.4.1)

AUSWAHLVERFAHREN, -KRITERIEN UND GRUPPENSTÄRKE

Zu Beginn weiterer Maßnahmen sollte mit dem bisher erworbenen Wissen bezüglich der Einschätzung von Sprachkenntnissen noch einmal intensiver geschaut werden, wer welche Voraussetzungen mitbringt. Aus den bisher gemachten Erfahrungen und den angewendeten Strategien wurde deutlich:

- Die Klassenstärken sollten 15 Personen nicht überschreiten.
- Alphabetisierungskurse bzw. das Schreiben in lateinischer Schrift sollten den eigentlichen Maßnahmen vorgeschaltet werden, damit alle zumindest lesen und schreiben können.

(siehe 2.4.1

VERBINDLICHE MODULE IN INTERKULTURELLER KOMPETENZ

Bereits vor Beginn der Maßnahmen sollten alle an den Projekten beteiligten Personen wie Lehrkräfte, Sozialpädagogen/innen, Leiter/innen eine Schulung erhalten, die neben generellen Grundkenntnissen in interkultureller Kompetenz auf die speziellen Lebensumstände von Flüchtlingen ausgerichtet ist. Dazu gehört zum einen das Wissen um aufenthaltsrechtliche Bedingungen, aber auch Hintergrundwissen zu Flucht, möglicher Traumatisierung und Stressbewältigung. Denkbar wäre es, dass alle Mitarbeiter/innen einer Entwicklungspartnerschaft von zentraler Stelle diese Schulung erhielten und sich damit auch die Möglichkeit ergibt, die Kollegen/innen aus den anderen Stellen kennen zu lernen.
Der Austausch unter den FLUEQUAL-Sprachlehrer/innen über methodisch-didaktische Fragen des Unterrichtens unter Bedingungen extremer Teilnehmer/innen-Heterogenität sollte fortgeführt und intensiviert werden, wenn irgend möglich in Kooperation mit Wissenschaftlern/innen entsprechender Fachrichtungen. Dabei sollte auch die um Standards für Sprachkurse geführte neuere Debatte in Richtung auf eine stärkere Betonung des Schriftsprachlichen beim Deutsch Lernen eine zentrale Fragestellung sein.

(siehe 2.4.4 und 2.3.4)

UMGANG MIT KONFLIKTEN

Um Konflikte zu bewältigen, bzw. diese bereits im Vorfeld zu minimieren, sind für Folgemaßnahmen die in den Projekten erprobten Regelungen und Herangehensweisen nachahmenswert:

- die Festlegung von für alle geltende Regeln, z.B. keine Toleranz gegenüber intolerantem Verhalten,
- die Arbeit mit kleinen flexibel wechselnden Ethnien/ Religionen

übergreifenden Arbeitsgruppen,
- das Ernstnehmen der Ängste der Teilnehmer/innen und eine teilweise Bewältigung durch künstlerische Mittel und projektbezogene Arbeit,
- kreativer Umgang mit Konflikten, z.B. durch Behandlung eines Konfliktes als Lerneinheit.

(siehe 2.4.5)

INFOVERANSTALTUNGEN ZUM DIDAKTISCHEN KONZEPT DER KURSE FÜR TEILNEHMER/INNEN VOR BEGINN

Es scheint uns denkbar, dass eine intensive Erläuterung der Kurskonzepte in Bezug auf die Didaktik des Spracherwerbs, der aktiven Einbeziehung der Teilnehmer/innen, wechselnder Lern-Tandems und kleine Lerngruppen sowie Erläuterungen zum Kurskonzept vor Beginn der Maßnahme notwendig sind und somit Barrieren gegenüber diesen Formen des Lernens bei den Teiolnehmer/innen abbauen kann.
(siehe 2.5.2)

UMGANG MIT DEM THEMA „RÜCKKEHR“

Auch wenn die amtlichen Dokumente zur zweiten Phase des Equal-Programms in Bezug auf die Ziele der Projekte zur Qualifizierung von Flüchtlingen das Thema Integration vornan stellen und die Rückkehrvorbereitung nicht mehr explizit als Ziel benennen: Als reale Möglichkeit droht einem doch immerhin erheblichen Teil der Teilnehmer/innen an den FLUEQUAL-Projekten die Aufenthaltsbeendigung mit der Verpflichtung zur Ausreise - bis hin zur Abschiebung. Diese reale und existenzielle Konstellation wird offenbar von den Teilnehmern/innen weitgehend verdrängt und mit dem Prinzip Hoffnung überspielt. Im Netzwerk sollte zusammen getragen werden, wie stark das Thema sich gleichsam durch die Hintertür in die Arbeit der Projekte hineingedrängt hat. Sie würde verhindern, dass im gesamten Kontext der Projekte Rückkehr nur als „Lebensgefahr“ tabuisiert wird, während gleichzeitig einzelne Betroffene den schweren Gang ins Herkunftsland ganz auf sich allein gestellt antreten müssen. (siehe 2.6)

GENDER MAINSTREAMING

Bei der Vorbereitung neuer Kurse sollte darauf geachtet werden, dass die Informationen bei den Zielgruppen und vor allem in den Unterkünften auch durch weibliche Brückenpersonen - z.B. frühere Kursteilnehmerinnen - in den verschiedenen Muttersprachen weitergegeben werden und nicht nur über hauptamtliches Personal, männliche Kontaktpersonen oder auf schriftlichem

Weg. (siehe 2.7)

AUFTAKTVERANSTALTUNG DES NETZWEKs

Eine gemeinsame Auftaktveranstaltung mit allen beteiligten Personen wäre wünschenswert, damit sich die Kollegen/innen kennenlernen, Erfahrungen austauschen und sich somit stärker mit dem Gesamtprojekt FLUEQUAL identifizieren können. (siehe 2.8.1)

ZUSAMMENATBEIT IM NETZWERK

Es hat sich in FLUEQUAL gezeigt, je kleiner und überschaubarer Netzwerke aufgebaut sind, umso effektiver und intensiver gestaltet sich die Zusammenarbeit und umso direkter lassen sich Synergieeffekte herstellen.

(siehe 2.8.1)

STRATEGISCHE PARTNER

Wir empfehlen, die strategischen Partner stärker zu Themen anzusprechen, die für sie einen unmittelbaren Praxisbezug haben. So könnte z.B. das Thema „Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen von Migrant/innen und Flüchtlingen“ von unmittelbarer Bedeutung für Projekte in der Bildungsarbeit sein, an denen Gewerkschaften, Kammern oder Ausländerbeiräte beteiligt sind. In diesem Zusammenhang könnten Effekte der Arbeit mit der Kompetenzbilanz vorgestellt und zur Debatte gestellt werden. Über solche Ein-Themen-Veranstaltungen, zu denen gezielt bestimmte Partner eingeladen werden, könnten diese stärker in das Netzwerk eingebunden werden.

(siehe 2.8.1)

5 Anhang: Gesetzestexte

Artikel 16 a Grundgesetz

(1) Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.
(2) Auf Absatz 1 kann sich nicht berufen, wer aus einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften oder aus einem anderen Drittstaat einreist, in dem die Anwendung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten sichergestellt ist. Die Staaten außerhalb der Europäischen Gemeinschaften, auf die die Voraussetzungen des Satzes 1 zutreffen, werden durch Gesetz, das der Zustimmung des Bundesrates bedarf, bestimmt. In den Fällen des Satzes 1 können aufenthaltsbeendende Maßnahmen unabhängig von einem hiergegen eingelegten Rechtsbehelf vollzogen werden.
(3) Durch Gesetz, das der Zustimmung des Bundesrates bedarf, können Staaten bestimmt werden, bei denen auf Grund der Rechtslage, der Rechtsanwendung und der allgemeinen politischen Verhältnisse gewährleistet erscheint, dass dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet. Es wird vermutet, dass ein Ausländer aus einem solchen Staat nicht verfolgt wird, solange er nicht Tatsachen vorträgt, die die Annahme begründen, dass er entgegen dieser Vermutung politisch verfolgt wird.
(4) Die Vollziehung aufenthaltsbeendender Maßnahmen wird in den Fällen des Absatzes 3 und in anderen Fällen, die offensichtlich unbegründet sind oder als offensichtlich unbegründet gelten, durch das Gericht nur ausgesetzt, wenn ernstliche Zweifel an der Rechtmäßigkeit der Maßnahmen bestehen; der Prüfungsumfang kann eingeschränkt werden und verspätetes Vorbringen unberücksichtigt bleiben. Das Nähere ist durch Gesetz zu bestimmen.
(5) Die Absätze 1 bis 4 stehen völkerrechtlichen Verträgen von Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften untereinander und mit dritten Staaten nicht entgegen, die unter Beachtung der Verpflichtungen aus dem Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, deren Anwendung in den Vertragsstaaten sichergestellt sein muss, Zuständigkeitsregelungen für die Prüfung von Asylbegehren einschließlich der gegenseitigen Anerkennung von Asylentscheidungen treffen.

Ausländergesetz

§ 51 Ausländergesetz Verbot der Abschiebung politisch Verfolgter
(1) Ein Ausländer darf nicht in einen Staat abgeschoben werden, in dem sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht ist.
...

(3) Absatz 1 findet keine Anwendung, wenn der Ausländer aus schwerwiegenden Gründen als eine Gefahr für die Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland anzusehen ist oder eine Gefahr für die Allgemeinheit bedeutet, weil er wegen eines Verbrechens oder besonders schweren Vergehens rechtskräftig zu einer Freiheitsstrafe von mindestens drei Jahren verurteilt worden ist.
Das Gleiche gilt, wenn aus schwerwiegenden Gründen die Annahme gerechtfertigt ist, dass der Ausländer ein Verbrechen gegen den Frieden, ein Kriegsverbrechen oder ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit im Sinne der internationalen Vertragswerke, die ausgearbeitet worden sind, um Bestimmungen bezüglich dieser Verbrechen zu treffen, begangen hat oder dass er vor seiner Aufnahme als Flüchtling ein schweres nichtpolitisches Verbrechen außerhalb des Gebietes der Bundesrepublik Deutschland begangen hat oder sich hat Handlungen zuschulden kommen lassen, die den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen zuwiderlaufen.
...

§ 53 Ausländergesetz: Abschiebungshindernisse
(1) Ein Ausländer darf nicht in einen Staat abgeschoben werden, in dem für diesen Ausländer die konkrete Gefahr besteht, der Folter unterworfen zu werden.
(2) Ein Ausländer darf nicht in einen Staat abgeschoben werden, wenn dieser Staat den Ausländer wegen einer Straftat sucht und die Gefahr der Todesstrafe besteht. In diesen Fällen finden die Vorschriften über die Auslieferung entsprechende Anwendung.
...

(4) Ein Ausländer darf nicht abgeschoben werden, soweit sich aus der Anwendung der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 04. November 1950 (BGBl. 1952 II S. 686) ergibt, dass die Abschiebung unzulässig ist.
(5) Die allgemeine Gefahr, dass einem Ausländer in einem anderen Staat Strafverfolgung und Bestrafung drohen können, und, soweit sich aus den Absätzen 1 bis 4 nicht etwas anderes ergibt, die konkrete Gefahr einer nach der Rechtsordnung eines anderen Staates gesetzmäßigen Bestrafung stehen der Abschiebung nicht entgegen.
(6) Von der Abschiebung eines Ausländers in einen anderen Staat kann abgesehen werden, wenn dort für diesen Ausländer eine erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit besteht. Gefahren in diesem Staat, denen die Bevölkerung oder die Bevölkerungsgruppe, der der Ausländer angehört, allgemein ausgesetzt ist, werden bei Entscheidungen nach § 54 berücksichtigt.
(Anmerkung: § 54 Ausländergesetz ermächtigt das zuständige Ministerium eines Bundeslandes, aus völkerrechtlichen, humanitären und politischen Gründen die Abschiebung einer bestimmten Gruppe von Ausländern auszusetzen; über einen Zeitraum von sechs Monaten hinaus jedoch nur im Einvernehmen mit dem Bundesministerium des Innern.)

§ 54 Ausländergesetz: Aussetzung von Abschiebungen

Die oberste Landesbehörde kann aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland anordnen, dass die Abschiebung von Ausländern aus bestimmten Staaten oder von in sonstiger Weise bestimmten Ausländergruppen allgemein oder in bestimmte Staaten für die Dauer von längstens sechs Monaten ausgesetzt wird. Zur Wahrung der Bundeseinheitlichkeit bedarf die Anordnung des Einvernehmens mit dem Bundesministerium der Innern, wenn die Abschiebung länger als sechs Monate ausgesetzt werden soll.

Asylverfahrensgesetz

§ 18 a Asylverfahrensgesetz Verfahren bei Einreise auf dem Luftwege
(1) Bei Ausländern aus einem sicheren Herkunftsstaat (§ 29 a), die über einen Flughafen einreisen wollen und bei der Grenzbehörde um Asyl nachsuchen, ist das Asylverfahren vor der Entscheidung über die Einreise durchzuführen, soweit die Unterbringung auf dem Flughafengelände während des Verfahrens möglich ist. Das gleiche gilt für Ausländer, die bei der Grenzbehörde auf einem Flughafen um Asyl nachsuchen und sich dabei nicht mit einem gültigen Pass oder Passersatz ausweisen. Dem Ausländer ist unverzüglich Gelegenheit zur Stellung eines Asylantrages bei der Außenstelle des Bundesamtes zu geben, die der Grenzkontrolle zugeordnet ist. Die persönliche Anhörung des Ausländers durch das Bundesamt soll unverzüglich stattfinden. Dem Ausländer ist danach unverzüglich Gelegenheit zu geben, mit einem Rechtsbeistand seiner Wahl Verbindung aufzunehmen, es sei denn, er hat sich selbst vorher anwaltlichen Beistandes versichert. § 18 Abs. 2 bleibt unberührt.
...
(4) Ein Antrag auf Gewährung vorläufigen Rechtsschutzes nach der Verwaltungsg erichtsordnung ist innerhalb von drei Tagen nach Zustellung der Entscheidungen des Bundesamtes und der Grenzbehörde zu stellen. Der Antrag kann bei der Grenzbehörde gestellt werden. ...
...
(6) Dem Ausländer ist die Einreise zu gestatten, wenn
1. das Bundesamt der Grenzbehörde mitteilt, dass es nicht kurzfristig entscheiden kann,
2. das Bundesamt nicht innerhalb von zwei Tagen nach Stellung des Asylantrags über diesen entschieden hat oder
3. das Gericht nicht innerhalb von vierzehn Tagen über einen Antrag nach Absatz 4 entschieden hat.

§ 26a Asylverfahrensgesetz Sichere Drittstaaten

(1) Ein Ausländer, der aus einem Drittstaat im Sinne des Artikels 16a Abs. 2 Satz 1 des Grundgesetzes (sicherer Drittstaat) eingereist ist, kann sich nicht auf Artikel 16a Abs. 1 des Grundgesetzes berufen. Er wird nicht als Asylberechtigter anerkannt. Satz 1 gilt nicht, wenn
1. der Ausländer im Zeitpunkt seiner Einreise in den sicheren Drittstaat im

Besitz einer Aufenthaltsgenehmigung für die Bundesrepublik Deutschland war,
2. die Bundesrepublik Deutschland auf Grund eines völkerrechtlichen Vertrages mit dem sicheren Drittstaat für die Durchführung eines Asylverfahrens zuständig ist oder
3. der Ausländer auf Grund einer Anordnung nach § 18 Abs. 4 Nr. 2 nicht zurückgewiesen oder zurückgeschoben worden ist.
(2) Sichere Drittstaaten sind außer den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften die in Anlage I bezeichneten Staaten.
(3) Die Bundesregierung bestimmt durch Rechtsverordnung ohne Zustimmung des Bundesrates, dass ein in Anlage I bezeichneter Staat nicht mehr als sicherer Drittstaat gilt, wenn Veränderungen in den rechtlichen oder politischen Verhältnissen dieses Staates die Annahme begründen, dass die in Artikel 16a Abs. 2 Satz 1 des Grundgesetzes bezeichneten Voraussetzungen entfallen sind. Die Verordnung tritt spätestens sechs Monate nach ihrem Inkrafttreten außer Kraft.

§ 29 a Asylverfahrensgesetz Sicherer Herkunftsstaat

(1) Der Asylantrag eines Ausländers aus einem Staat im Sinne des Artikel 16 a Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes (sicherer Herkunftsstaat) ist als offensichtlich unbegründet abzulehnen, es sei denn, die von dem Ausländer angegebenen Tatsachen oder Beweismittel begründen die Annahme, dass ihm abweichend von der allgemeinen Lage im Herkunftsstaat politische Verfolgung droht.
(2) Sichere Herkunftsstaaten sind die in Anlage II bezeichneten Staaten.
...

§ 30 Asylverfahrensgesetz Offensichtlich unbegründete Asylanträge
(1) Ein Asylantrag ist offensichtlich unbegründet, wenn die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigter und die Voraussetzungen des § 51 Abs. 1 des Ausländergesetzes offensichtlich nicht vorliegen.
...
(3) Ein unbegründeter Asylantrag ist als offensichtlich unbegründet abzulehnen, wenn ...
2. der Ausländer im Asylverfahren über seine Identität oder Staatsangehörigkeit täuscht oder diese Angaben verweigert,
3. er unter Angabe anderer Personalien einen weiteren Asylantrag oder ein weiteres Asylbegehren anhängig gemacht hat,
4. er den Asylantrag gestellt hat, um eine drohende Aufenthaltsbeendigung abzuwenden, obwohl er zuvor ausreichend Gelegenheit hatte, einen Asylantrag zu stellen.
...
6. er nach § 47 des Ausländergesetzes vollziehbar ausgewiesen ist.

§ 71 Asylverfahrensgesetz Folgeantrag
(1) Stellt ein Ausländer nach Rücknahme oder unanfechtbarer Ablehnung eines

früheren Asylantrages erneut einen Asylantrag (Folgeantrag), so ist ein weiteres Verfahren durchzuführen, wenn die Voraussetzungen des § 51 Abs. 1 bis 3 des Verwaltungsverfahrensgesetzes vorliegen; die Prüfung obliegt dem Bundesamt.

Genfer Konvention

Artikel 1 GK
Definition des Begriffs „Flüchtling“:

Im Sinne dieses Abkommens findet der Ausdruck „Flüchtling“ auf jede Person Anwendung:

1. Die in Anwendung der Vereinbarungen vom 12. Mai 1926 und 30. Juni 1928 oder in Anwendung der Abkommen vom 28. Oktober 1933 und 10. Februar 1938 und des Protokolls vom 14. September 1939 oder in Anwendung der Verfassung der Internationalen Flüchtlingsorganisation als Flüchtling gilt.

2. Die infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind, und aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.

Artikel 32 GK
Ausweisung

1. Die vertragsschließenden Staaten werden einen Flüchtling, der sich rechtmäßig in ihrem Gebiet befindet, nur aus Gründen der öffentlichen Sicherheit oder Ordnung ausweisen.

2. Die Ausweisung eines Flüchtlings darf nur in Ausführung einer Entscheidung erfolgen, die in einem durch gesetzliche Bestimmungen geregelten Verfahren ergangen ist. Soweit nicht zwingende Gründe für die öffentliche Sicherheit entgegenstehen, soll dem Flüchtling gestattet werden, Beweise zu seiner Entlastung beizubringen, ein Rechtsmittel einzulegen und sich zu diesem Zweck vor einer zuständigen Behörde oder vor einer oder mehreren Personen, die von der zuständigen Behörde besonders bestimmt sind, vertreten zu lassen.

Artikel 33 GK: Verbot der Ausweisung und Zurückweisung

1. Keiner der vertragsschließenden Staaten wird einen Flüchtling auf irgendeine Weise über die Grenzen von Gebieten ausweisen oder zurückweisen, in denen sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde.

2. Auf die Vergünstigung dieser Vorschrift kann sich jedoch ein Flüchtling nicht berufen, der aus schwerwiegenden Gründen als eine Gefahr für die Sicherheit des Landes anzusehen ist, in dem er sich befindet, oder der eine Gefahr für die Allgemeinheit dieses Staates bedeutet, weil er wegen eines Verbrechens oder eines besonders schweren Vergehens rechtskräftig verurteilt wurde.

6 Adressen/Ansprechpartner/innen

FLUEQUAL- Koordination
Stephan Schiele
Tür an Tür e.V.
Schießgrabenstr. 14
86150 Augsburg

Tel.: 0821/90799-13
Fax: 0821/90799-11
stephan.schiele@tuerantuer.de
www.tuerantuer.de

QuIF – Qualifizierung und Integration für Flüchtlinge
Reiner Erben
Tür an Tür e.V.
Schießgrabenstr. 14
86150 Augsburg

Tel.: 0821/90799-14
Fax: 0821/90799-11
reiner.erben@tuerantuer.de

Bildungsrucksack
Regina Ober
Amt für Wohnen und Migration
Franziskanerstr. 8
81669 München

Tel.: 089/23340777
Fax 089/23340699
r.ober@muenchen.de

SchlaU – Schulanaloger Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
Michael Stenger
Trägerkreis zur Förderung von Bildung und Integration von Flüchtlingsjugendlichen e.V.
Frauenhoferstr. 6
80469 München

Tel.: 089/774077
Fax 089/774078
info@isus-sprachen.com
www.isus-sprachen.com

ETC – Euro-Trainings-Centre e.V.
Frédéric Valli
Sonnenstr. 12
80331 München
Tel.: 089/54917712
Fax 089/54917744
f.valli@etcev.de
www.etcev.de

Station 2 e.V.
Marcus Hank
Schwanthalerstr. 139
80339 München

Tel./Fax 089/51086718
info@station2-ev.de
www.station2-ev.de

Teilprojekt SOS-Berufsausbildungszentrum Nürnberg
Gabriele Strümpl
Klingenhofstr. 6
90411 Nürnberg

Tel.: 0911/5196635
Fax: 0911/5196656
gabriele.struempl@sos-kinderdorf.de
www.sos-kinderdorf.de

Teilprojekt der Asylberatungsstelle des Diakonischen Werkes Schwabach
Christa Höfler
Südliche Ringstr. 38
91126 Schwabach

Tel.: 09122/831850
Fax: 09122/889318
dwscasyl@web.de

Transnationale Partnerschaft NEAR
Stephan Schiele
Tür an Tür e.V.
Schießgrabenstr. 14
86150 Augsburg, Germany

Tel.: +49821/90799-13
Fax: +49821/90799-11
stephan.schiele@tuerantuer.de
www.equal-near.org

Evaluation
Wolfgang Erler
Deutsches Jugendinstitut
Spitalgasse 22
90403 Nürnberg

Tel.: 0911/2313989
erler@dji.de

Martina Früchtl
Projektevaluation FLUEQUAL, Tür an Tür e.V.
Schießgrabenstr. 14
86150 Augsburg

Tel.: 0821/9079920
Fax 0821/9079911
martina.fruechtl@tuerantuer.de

Dr. Margret Spohn
Amt für Wohnen und Migration; Stelle für interkulturelle Arbeit
Franziskanerstr. 8
81669 München

Tel.: 089/23340716
Fax 089/23340543
margarete.spohn@muenchen.de

Kompetenzbilanz
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Autoren: Monika Jaeckel, Wolfgang Erler
Nockherstr. 2, 81541 München
erler@dji.de

Bezugsadresse:
Deutsches Jugendinstitut
Thomas Hummel, Nockherstr. 2, 81541 München
089/62306259; hummel@dji.de

in Zusammenarbeit mit:
FLUEQUAL
Stephan Schiele und Martina Früchtl
Tür an Tür e.V., Schießgrabenstr. 14, 86150 Augsburg
stephan.schiele@tuerantuer.de; martina.fruechtl@tuerantuer.de

7. Impressum

Herausgeber
FLUEQUAL
c/o Tür an Tür e.V.
Schießgrabenstr. 14
86150 Augsburg

März 2004
1. Auflage

Text und Redaktion
Wolfgang Erler
Martina Früchtl
Margret Spohn

Grafische Konzeption
cynar, visuelle communication, Regensburg

Satz
Nina Hille

Druck
Mitterer, Augsburg