

*Lisa Klein, Ann-Kathrin Hübner,
Meike Munser-Kiefer (Hrsg.)*

NACH DER FLUCHT

**INTERDISZIPLINÄRE PERSPEKTIVEN EINES NETZWERKS
VON HOCHSCHULEN UND ZIVILGESELLSCHAFT**

CAMPUSASYL

eine Publikation von CampusAsyl e.V.

Abstract

Die Zusammenarbeit von Zivilgesellschaft und Hochschulen im Sinne eines Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Öffentlichkeit findet in Deutschland unter dem Stichwort *Third Mission* vermehrt Anerkennung und Unterstützung seitens Ministerien und Stiftungen. Der Sammelband *Nach der Flucht – Interdisziplinäre Perspektiven eines Netzwerks von Hochschulen und Zivilgesellschaft* ist das Ergebnis einer solchen Zusammenarbeit, die im Jahre 2017 zwischen dem Verein CampusAsyl e.V. sowie der Universität und der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg als Wissenschaftsnetzwerk Migration und Integration initiiert wurde. Der Band fasst die Ergebnisse einer interdisziplinären Tagung zusammen, die im darauffolgenden Jahr Studierende und Lehrende der Hochschulen in Regensburg und Umgebung ebenso zum Austausch einlud wie interessierte Bürger_innen, ehrenamtlich Engagierte und Berufstätige aus dem Anwendungsbereich Flucht, Asyl und Integration. Neben einem Angebot an Einblicken in Forschungsprojekte und Forschungsstände der unterschiedlichen beteiligten Disziplinen illustriert der Sammelband mögliche Synergieeffekte zwischen wissenschaftlicher- und zivilgesellschaftlicher Arbeit im Kontext von (Flucht-)Migration, Asyl und Prozessen der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe, wie sie das von CampusAsyl e.V. initiierte Wissenschaftsnetzwerk verkörpert.

CAMPUSASYL

eine Publikation von CampusAsyl e.V.

vertreten durch:

Hermann Josef Eckl, Dennis Forster, Youssef Issakha, Lisa Klein, Theresa Märkl

Bajuwarenstraße 1a

93053 Regensburg

+49 941 56803419

info@campus-asyl.de

www.campus-asyl.de

Danksagung

Sammelbände schreiben sich naturgemäß nicht von allein, erst recht nicht, wenn sie innerhalb eines Netzwerkes entstehen, das Akteur_innen unterschiedlicher Institutionen und Organisationen zusammenbringt. Ein großer Dank gilt zunächst Barbara Wittmann für ihren leidenschaftlichen Einsatz und ihr großes Engagement im Netzwerk Migration und Integration und damit verbunden der Netzwerktagung und dem hier vorliegenden Sammelband, sowohl auf Seiten von CampusAsyl e.V. in der Rolle als ehemaliges Vorstandsmitglied als auch als Kulturwissenschaftlerin an der Universität Regensburg. Ebenso danken wir Prof. Dr. Rupert Hochholzer, der als Mitinitiator des Wissenschaftsnetzwerkes und Mitbegründer von CampusAsyl e.V. nicht zuletzt auch Ideengeber für diese Publikation war. Den Beitragenden auf der Tagung und für die Publikation danken wir aufrichtig für ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft, sich in einem neuen Netzwerk an der Schnittstelle zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft mit ihren jeweils eigenen Forschungsperspektiven einzubringen. Der Universität Regensburg und damit verbunden insbesondere Dr. André Schüller-Zwierlein und Dr. Gernot Deinzer von der Universitätsbibliothek Regensburg danken wir für die unkomplizierte Zusammenarbeit bei der Veröffentlichung der Publikation. Nicht zuletzt danken wir allen Menschen bei CampusAsyl e.V., die den Verein mit ihrem Engagement zu dem machen, was er ist, die dort ständig neue Impulse setzen, Diskussionen anregen und die offen sind für Kooperationen im Rahmen der wissenschaftlichen Anbindung des Vereins an die Regensburger Hochschulen.



Inhalt

Einleitung	1
<i>Lisa Klein, Ann-Kathrin Hübner, Meike Munser-Kiefer</i>	

I ANKOMMEN

Ausgewählte Ergebnisse aus der Studie „Asylsuchende in Bayern“	12
<i>Sonja Haug, Amelie Altenbuchner, Susanne Lochner und Dominik Huber</i>	

Humanitarian Government und die Unterbringung Asylsuchender in Berlin	33
<i>Ole Oeltjen</i>	

Brücken zum Recht – Refugee Law Clinics und die Flüchtlingskrise	44
<i>Larissa Borkowski, Stefan Morling, Sophie Rabauer und Elisabeth Rauh</i>	

II BLEIBEN

Einblicke in die sprachliche Förderung von geflüchteten Frauen	56
<i>Jenny Ungericht</i>	

Bildung, Ausbildung und Erziehung	69
<i>Barbara Hrabetz und Hans Gruber</i>	

Chancen und Herausforderungen bei der beruflichen Bildung von jungen Geflüchteten	81
<i>Philip Anderson</i>	

Musik – Sprache – Identität	92
<i>Magnus Gaul und Tania Schnagl</i>	

Menschen auf der Flucht	103
<i>Christina Hofmann und Peter Scheuchenpflug</i>	

Pädagogik in der Migrationsgesellschaft	118
<i>Lisa Klein, Ingrid Landes, Meike Munser-Kiefer</i>	

III IM SINNE EINES KORREKTIVS

Flucht aus Deutschland und danach	142
<i>Marie Ch. Behrendt</i>	

Ausblick	153
-----------------------	------------



Einleitung

Lisa Klein, Ann-Kathrin Hübner, Meike Munser-Kiefer

Wer oder was ist CampusAsyl e.V.?

Der gemeinnützige CampusAsyl e.V. mit Sitz in Regensburg unterstützt mit vielfältigen Projekten geflüchtete Personen auf ihrem Weg zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Als Kern seiner Tätigkeit bietet CampusAsyl seit 2014 Projekte unterschiedlichster Art an, die auf die Bedarfe ausgerichtet sind, die sich aus der alltäglichen Lebenssituation Geflüchteter in Deutschland beziehungsweise in Bayern für die Geflüchteten selbst sowie für die Gesellschaft im Allgemeinen ergeben.

Zum Entstehungszeitpunkt Ende 2014 – damals noch als private Initiative – leisteten die Freiwilligen vor allem schnelle Hilfe, sammelten Sachspenden oder boten Crashkurse in Deutsch an. Damit reagierten sie, wie viele andere engagierte Bürger_innen bundesweit, auf die Überforderung der Behörden angesichts der vergleichsweise hohen Zahlen neu zugewanderter Geflüchteter.¹ Mit dem Rückgang der Zuwanderungszahlen, nicht zuletzt aufgrund einer systematisch betriebenen Abschottungspolitik, und dem parallel dazu verlaufenden Aufholprozess der Behörden erübrigten sich einige der zunächst initiierten Projekte, darunter beispielsweise das Deutschkursangebot, welches sukzessive durch behördliche Angebote abgelöst werden konnte.

Zeitgleich entstanden aber auch neue Bedarfe. Während zunächst die schnelle, solidarische Nothilfe im Vordergrund stand, wuchs immer mehr der wahrgenommene Bedarf nach Projekten und Konzepten, die geflüchteten Menschen ihre Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe in der neuen Umgebung aufzuzeigen vermochten.² Entsprechend dieser Zielsetzung wurde bei der Gründung des eingetragenen Vereins CampusAsyl im Jahre 2016 die partnerschaftliche Zusammenarbeit aller im Verein- oder Vereinsprojekten Aktiven als Kernorientierung der Vereinstätigkeit in die Satzung aufgenommen. Wie es in der Satzung heißt, sollen alle Projekte „in Übereinstimmung mit diesen inhaltlichen Prinzipien so aufgebaut sein, dass in ihnen Geflüchtete selbst zu Wort kommen und eigenverantwortlich handeln können“³. Dabei darf bei allem Idealismus nicht aus den Augen verloren werden, dass strukturelle Ungleichheiten in allen Gesellschaften

1 Vgl. Grote, Janne/Müller, Andreas/Vollmer, Michael: *Migration, Integration, Asyl. Politische Entwicklungen in Deutschland 2015. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Politikberichte/emn-politikbericht-2015-germany.pdf?__blob=publicationFile (24.10.2019), S. 19. Sowie vgl. European Migration Network: *EMN Annual Report on Immigration and Asylum 2015. A Synthesis of Annual Policy Reports 2015 submitted by EU Member States and Norway*, Brüssel 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Publikationen/EMN/SyntheseberichteInform/ZuPolitikStatistikberichten/emn-2015-politikbericht-synthese.pdf?__blob=publicationFile (24.10.2019), S. 15-17.

2 Vgl. Linnert, Julius/Berg, Tanja: *Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten: Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper I des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2016, URL: <https://minor-kontor.de/aktuelle-perspektiven-auf-die-freiwilligenarbeit/> (20.11.2019).

3 Vgl. CampusAsyl e.V.: *Satzung CampusAsyl e.V.*, Stand 22.06.2016, abrufbar unter <https://www.campus-asyl.de/verein/mitglied-werden/> (20.22.2019).

existieren und insbesondere auch in der Interaktion von Menschen mit Fluchterfahrungen mit Menschen ohne die Ungleichverteilung von Macht und Privilegien immer mitgedacht werden muss.⁴ Entsprechend durchläuft CampusAsyl einen anhaltenden Lern- und Sensibilisierungsprozess, insbesondere im Hinblick auf Anti-Diskriminierung.

Strukturell mitgedacht ist die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Fluchterfahrung daher auch im Vereinsaufbau. Laut Vereinssatzung sollten „Flüchtlinge [...] auf allen Entscheidungsebenen des Vereins vertreten sein und die Ausrichtung der Projekte mitbestimmen.“⁵ In der konkreten Umsetzung organisiert sich CampusAsyl über seine rund 300 Freiwilligen (darunter 200 Mitglieder), einen Geflüchtetenbeirat, einen Vorstand und eine Geschäftsstelle. Letztere setzt sich aus vier in Teilzeit angestellten hauptamtlichen Mitarbeiter_innen, einem Bundesfreiwilligendienstleistenden und einer wissenschaftlichen Hilfskraft (WHK) zusammen. Seit 2019 sind in allen diesen Instanzen Menschen mit Fluchterfahrung, wenngleich weiterhin häufig noch in der Minderheit, vertreten.

Netzwerk von Zivilgesellschaft und Hochschulen

Die Tätigkeiten von CampusAsyl e.V. stützen sich auf drei Säulen, die von den unterschiedlichen Vereinsinstanzen in unterschiedlicher Form bearbeitet und begleitet werden:

Begegnung ermöglichen

Die erste Säule *Begegnung ermöglichen* knüpft an das bereits erörterte Grundmotiv der Tätigkeit von CampusAsyl an: Damit Teilhabe mittel- bis langfristig auch den neu Angekommenen möglich sein kann, muss Begegnung und Austausch mit den schon länger vor Ort Ansässigen stattfinden, in deren Rahmen Gesellschaft gemeinsam gestaltet werden kann. Mit einer möglichst breiten Palette unterschiedlichster Projekte – von praktischen Hilfeleistungen wie der Kleiderkammer über Freizeitangebote in Sport, Musik oder Kunst bis hin zu Projekten mit Schwerpunkt auf Bildungs- und Frauenförderung – sollen die diversen Bedarfe, Talente und Interessen der neu Zugewanderten wie auch bereits länger Ansässiger berücksichtigt und damit individuelle Begegnungsmöglichkeiten geschaffen werden. Zwar sind Machtgefälle auch aus diesen Begegnungen mit Anspruch auf Augenhöhe nicht wegzudenken. Im Gegensatz zum häufig sehr negativ bewerteten Kontakt mit Verwaltungsbeamten_innen, haben Begegnungen zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten jedoch durchaus das Potential, Gleichheit und respektvolles Miteinander erlebbar zu machen.⁶ So spielen beispielsweise unterschiedliche ‚Eingruppierungen‘ von Geflüchteten anhand ihres Aufenthaltsstatus oder, davorgesaltet, ihrer

4 Vgl. dazu beispielweise Steinhilper, Elias/Fleischmann, Larissa: Die Ambivalenzen eines neuen Dispositivs der Hilfe: zur Rolle der Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen seit dem langen Sommer der Migration, in: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit*, Lahnstein 2014, S. 60-72, hier S. 63-70. Sowie Prasad, Nivedita: *Soziale Arbeit mit Geflüchteten: rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert*, Opladen/Toronto 2018.

5 Vgl. *Satzung CampusAsyl e.V.*, Stand 2016.

6 Vgl. Han-Broich, Misun: Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2015), H. 14-15, S. 43-49, hier S. 45.

Bleibperspektive, wie sie von staatlicher Seite vorgenommen werden, in persönlichen Begegnungen keine (explizite) Rolle.⁷

Engagement stärken

Der Einsatz der Freiwilligen in den Projekten ist das Herzstück von CampusAsyl. Gemeinsam mit allen Freiwilligen realisieren ein bis zwei Projektleitende möglichst selbstständig ihr Projekt. Der Verein unterstützt sie mit der Gewährung nötiger Infrastrukturen, selbst verwalteten Projektbudgets und Öffentlichkeitsarbeit. Vernetzungsmaßnahmen und Fortbildungsmöglichkeiten, welche häufig in Zusammenarbeit mit den Regensburger Hochschulen und/oder Berufspraktiker_innen aus dem jeweiligen Tätigkeitsfeld angeboten werden, vervollständigen das unterstützende Angebot der Geschäftsstelle für alle Freiwilligen. Hintergedanke des Fortbildungsprogramms ist dabei, dass im Sinne aller Beteiligten ein ehrenamtliches Engagement, vor allem im Themenfeld Flucht und Asyl, nicht einfach unbedarft, das heißt ohne jegliche Begleitung und Unterstützung, ausgeübt werden sollte.

Wissenschaftlich fundiert arbeiten

Die zentrale Besonderheit von CampusAsyl, die bereits der Vereinsname spiegelt, ist die enge Anbindung des Vereins an die Universität und die Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg. Leitend für die Gründung des Vereins war die Annahme, dass Ressourcen der Regensburger Hochschulen für die gemeinschaftliche Arbeit mit Geflüchteten nutzbar gemacht werden können.⁸ Konkret meint dies die bloße (wo)menpower (ca. 2/3 der Freiwilligen bei CampusAsyl sind Studierende)⁹ ebenso wie die fachlichen Kompetenzen, die die Studierenden und Mitarbeitenden der zwei Regensburger Hochschulen vorweisen können. In einer kooperativen Win-win-Situation lässt CampusAsyl Erkenntnisse der wissenschaftlichen Arbeit beider Hochschulen in seine praktische Tätigkeit einfließen und unterstützt wiederum Forschungsprojekte von Wissenschaftler_innen wie Studierenden, indem ihnen Zugang zu zivilgesellschaftlicher Arbeit im Bereich Flucht ermöglicht wird.

Anfang 2017 initiierte der Verein in Zusammenarbeit mit Lehrenden unterschiedlicher Fachrichtungen der Universität Regensburg die Gründung eines Wissenschaftsnetzwerkes Migration und Integration an Universität und OTH Regensburg. Die Gründung stellte eine Antwort auf die sichtbare Notwendigkeit dar, den Themenkomplex Migration, Integration und Ehrenamt entsprechend seiner gesellschaftlichen Bedeutung stärker als bisher in der universitären Lehre und Forschung zu berücksichtigen. Eine erste Bestandsaufnahme von CampusAsyl im Dezember 2016 hatte ergeben, dass an der Universität Regensburg in den vergangenen Semestern bereits zahlreiche Lehrveranstaltungen durchgeführt, eine Reihe von Abschluss- und Qualifikationsarbeiten erstellt

7 Vgl. Linnert, Julius: *Neue Forschungsergebnisse zur Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Perspektiven auf einen sich etablierenden Bereich zivilgesellschaftlichen Engagements*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper II des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2017, URL: <https://minor-kontor.de/die-neuen-freiwilligen/> (20.11.2019), S. 9.

8 Vgl. *Satzung CampusAsyl e.V.*, Stand 2016.

9 Vgl. die Ergebnisse der jährlichen CampusAsyl-Freiwilligenbefragungen, erhältlich auf Anfrage bei CampusAsyl e.V.

worden waren und mehrere Vortragsveranstaltungen und Tagungen zu verschiedenen Aspekten von Migration und Integration stattgefunden hatten. Eine interdisziplinäre Vernetzung aller in dem Themenfeld forschenden Fakultäten und ein Brückenschlag von den Hochschulen in die zivilgesellschaftliche Praxis im Sinne eines Wissenstransfers in die außerakademische Öffentlichkeit hatte bis dahin jedoch noch nicht beziehungsweise nur bedingt stattgefunden. Neben allgemeinen Vernetzungstätigkeiten hat das Netzwerk daher seit seiner Gründung zum Ziel, den wissenschaftlichen Nachwuchs im Themenkomplex zu fördern sowie gemeinsame Forschungsprojekte und Tagungen durchzuführen. CampusAsyl unterstützt das Netzwerk dabei personell durch eine eigens eingestellte Wissenschaftliche Hilfskraft sowie in einer Mittlerrolle an der Schnittstelle zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft.

Seit 2019 ist eine schrittweise Überführung des Wissenschaftsnetzwerkes in ein im Aufbau befindliches Kompetenzzentrum für Migration und Bildung an der Universität Regensburg angedacht. Mit Fokus auf die Zusammenhänge zwischen Migration und Bildung greift dieses den Gedanken der Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit auf und möchte themenbezogene Kooperationen in Forschung und Lehre sowie im Bereich der sogenannten *Third Mission*, die der Ursprungsidee CampusAsyls der Netzwerkarbeit von Hochschulen und Zivilgesellschaft ähnelt, anbahnen.

Tagung des Wissenschaftsnetzwerkes Migration und Integration am 19. und 20.06.2018

Anlass der vorliegenden Publikation war eine interdisziplinäre Tagung, die das Wissenschaftsnetzwerk Migration und Integration von CampusAsyl im Juni 2018 zum ersten Mal ausrichtete. Entsprechend der Zielsetzungen des Netzwerkes, Forschung im Themenkomplex zu fördern und wissenschaftliche Erkenntnisse auch der außerakademischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen, stand die Tagung allen Interessierten offen. Tatsächlich wurde sie sowohl von Studierenden und Lehrenden der Hochschulen in Regensburg und Umgebung ebenso besucht wie von interessierten Bürger_innen, ehrenamtlich Engagierten sowie Berufstätigen aus dem Anwendungsbereich Flucht, Asyl und Integration.

Die Beiträge von Professor_innen, Dozierenden und Studierenden aus neun Forschungsdisziplinen (Empirische Sozialforschung, Sportwissenschaft, Ost- und Südosteuropaforschung, Deutsch als Zweitsprache, Erziehungswissenschaft, Religionspädagogik, Musikpädagogik, Rechtswissenschaft sowie Informations- und Medienwissenschaft) boten einen vielseitigen Einblick in aktuelle Forschungsstände, fachspezifische Erkenntnisse und weiterhin offene Fragen zum Themenkomplex. Ergänzt wurde das Programm im Sinne der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung durch die Verleihung dreier Preise für ausgezeichnete Masterarbeiten zum Themenbereich „Auseinandersetzung mit der Situation Geflüchteter in Deutschland“ sowie die Eröffnung der Ausstellung „Zwischenräume. Flüchten – Warten – Wohnen“, konzipiert von Lehrenden und Studierenden der Vergleichenden Kulturwissenschaft an der Universität Regensburg.

Insgesamt konnte das Wissenschaftsnetzwerk für alle an der Tagung beteiligten Forschungsfelder diese Schlussfolgerungen ziehen:

- In allen Fächern, die bei der Tagung vertreten waren, wurden Desiderata in der Forschung deutlich.
- Es besteht der einhellige Wunsch nach interdisziplinärem Austausch.
- Die einzelnen Fächer müssen sich ihrer Bedeutung für das Forschungsthema Flucht bewusstwerden; es bedarf einer Selbstvergewisserung.
- Von grundlegender Bedeutung ist die Klärung der Begrifflichkeiten im jeweiligen Fachkontext sowie das Finden einer gemeinsamen Sprache im Fächer und Forschungsperspektiven übergreifenden Austausch. Wie schon auf der Tagung so wird auch im vorliegenden Sammelband deutlich, dass die vertretenen Fachdisziplinen mit teilweise sehr unterschiedlichen Verständnissen und (Be-)Wertungen von Konzepten wie *Integration, Inklusion, Kultur, Menschen mit Migrationshintergrund* et cetera arbeiten.

In dieser Publikation findet sich deshalb kein interdisziplinärer Konsens in Begriffen und Konzepten. Stattdessen laden wir Sie ein, divergierende Grundannahmen in den Beiträgen als Abbild gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Diversität und Diskussionen zu verstehen.

So setzt sich die vorliegende Publikation zum Ziel, die Diskussionen und Ergebnisse der Tagung für die akademische wie außerakademische Öffentlichkeit festzuhalten. Die besondere Verknüpfung von Zivilgesellschaft und Hochschulen, wie sie im Wissenschaftsnetzwerk Migration und Integration ebenso wie im Verein CampusAsyl seit seiner Gründung angelegt ist, möchten wir dabei in den Vordergrund stellen. Der Aufbau der Publikation orientiert sich daher an den zwei wesentlichen Tätigkeitsfeldern zivilgesellschaftlicher Organisationen im Bereich Flucht und Asyl, dem Begleiten und Unterstützen des *Ankommens* Geflüchteter in einem ersten und des *Bleibens* in einem zweiten Schritt. Wie eingangs skizziert, haben viele zivilgesellschaftliche Organisationen in den letzten Jahren das Langfrist-Thema Teilhabe als neue Priorität identifiziert, nachdem sie zuvor vornehmlich auf das Ankommen Geflüchteter reagiert hatten. Auch wenn die Zahlen derer, die tatsächlich noch neu in Deutschland ankommen, in den letzten Jahren erheblich gesunken sind, spielt das Ankommen mit all seinen Implikationen für die Geflüchteten wie für die haupt- und ehrenamtliche Arbeit natürlich weiterhin eine wichtige, mithin aus der Perspektive Asylantragsstellender zunächst die entscheidendste Rolle.

Ankommen

Haug und andere stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse einer Studie vor, in der erst kürzlich angekommene Asylsuchende in Bayern zu ihren Migrationsbiografien, Motivationen und Zukunftserwartungen befragt wurden. Die Autor_innen kommen zu dem Ergebnis, dass viele der im politischen und medialen Diskurs derzeit geschürten Ängste zu den neu ankommenden Menschen nicht berechtigt sind: Im Schnitt äußerten die befragten Geflüchteten einen starken und konkreten Wunsch, Teil der neuen Gesellschaft zu werden. Aus den Befragungsergebnissen der Geflüchteten ebenso wie aus zur Studie gehörigen Expert_inneninterviews lassen sich Bedarfe ableiten, die für die Realisierung gesellschaftlicher Teilhabechancen der neu Zugewanderten von Bedeutung sind.



Darüber hinaus geben Haug und andere Einblicke in den qualitativen wie quantitativen Forschungsprozess, die sich für Studierende und Nachwuchsforscher_innen im Themenfeld Flucht und Asyl als sehr wertvoll erweisen könnten.

Ein überaus gelungenes Beispiel eines solchen Nachwuchsforscher_innenprojektes ist die Abschlussarbeit von Oeltjen, die im Rahmen der Tagung mit einem Preis geehrt wurde. In der an der Freien Universität Berlin eingereichten Arbeit untersucht Oeltjen, inwiefern Mitarbeitende der Betreiberorganisationen von Geflüchtetenunterkünften ein eigener Spielraum in der Umsetzung von auf höherer Ebene gemachter Asylpolitik zukommt. Unter Rückgriff auf Michel Agiers Konzept des *humanitarian government* stellt er für die Jahre 2015 und 2016 fest, dass sich die Unterkünfte in einem verstetigten Ausnahmezustand befinden, in welchem den Betreiberorganisationen die Rolle des Souveräns zukomme. Oeltjens Hinweis, eine Durchbrechung dieses Ausnahmeraums sei durch stabile Kontakte der Bewohner_innen nach außen möglich, verleiht eine neue Perspektive auf die Relevanz (zivilgesellschaftlicher) Begegnungsprojekte.

Im dritten und damit letzten Beitrag des Sammelbandes mit Fokus auf das Ankommen Geflüchteter erläutern Borkowski und andere anhand dreier Beispielfälle der Law Clinic in Regensburg die Rolle, die Refugee Law Clinics als ‚Brücken zum Recht‘ zwischen Asylsuchenden und ihren festgeschriebenen Rechten einnehmen. Als Anlass der Arbeit des studentischen Rechtsberatungsangebots im Bereich Migrationsrecht illustrieren sie anschaulich die Divergenzen zwischen der eigentlichen Theorie und der derzeitigen Praxis von Asylverfahren in Deutschland. Diese schaden, so betonen Borkowski und andere, nicht nur den betroffenen Geflüchteten selbst, sondern ebenso einer vor die Herausforderungen der Integrationsaufgabe gestellten Gesellschaft; und zwar dann, wenn die Asylverfahrenspraxis zu einem Integrationshindernis für die Asylsuchenden ebenso wie für eine Gesellschaft wird, die im Begriff ist, gegen ihr eigens postuliertes Rechtsstaatsprinzip zu verstoßen.

Bleiben

Die Beiträge des Sammelbandes mit der Perspektive auf Implikationen des Bleibens verdeutlichen, dass gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von als Geflüchtete gekommenen Menschen nur in einer gesamtgesellschaftlichen Anstrengung umgesetzt werden kann. Als Dreh- und Angelpunkte dieser gemeinsamen Aufgabe erweist sich Bildung im Allgemeinen mit einer besonderen Fokussierung auf vulnerable Gruppen wie Frauen, (unbegleitete) Minderjährige, LGBTQI+ und andere. CampusAsyl e.V. setzt in diesem Sinne seit 2018 die Schwerpunkte seiner Arbeit in den Bereichen *Unterstützung in Bildungsprozessen* und *Frauenförderung*. 2019 wurde als Zusatz zu den bestehenden Projektangeboten je eine Projektstelle pro Schwerpunkt geschaffen.

Der Frauensprachkurs, den Ungericht in ihrem Beitrag vorstellt, ist ein Beispiel für das Ergebnis einer erfolgreichen Kooperation zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft, genauer zwischen der Professur für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Regensburg und CampusAsyl e.V., in der Schnittmenge von Bildung und Frauenförderung. Aus vorliegenden Studien leitet Ungericht die besonderen Bedarfe von Frauen vor, während und nach der Flucht ab und problematisiert, inwiefern bestehende Angebote für Geflüch-

tete nicht auf eben diese Bedarfe eingehen. Der Modellcharakter des von der Verfasserin konzipierten und angeleiteten Frauensprachkurses ergibt sich nicht nur aus der Berücksichtigung der individuellen Bedarfe aller Teilnehmerinnen, sondern ebenso aus der aktiven Miteinbeziehung von DaZ-Studentinnen, für die der Kurs Theorie und Praxis des DaZ-Studiums verzahnt.

Auch der Beitrag von Hrabetz und Gruber illustriert die möglichen Synergieeffekte zwischen Wissenschaft und Zivilgesellschaft: Alle vier Abschlussarbeiten aus dem Themenfeld Erwachsenenbildung, die sie im Beitrag zusammenfassen, sind in Zusammenarbeit zwischen dem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft der Universität Regensburg und CampusAsyl e.V. entstanden. Die Themenauswahl reicht von einer Netzwerkanalyse Geflüchteter in ihrer neuen Umgebung über eine Betrachtung der Herausforderungen Ehrenamtlicher in der Zusammenarbeit mit Geflüchteten bis hin zu zwei Untersuchungen der Bedingungen eines erfolgreichen Einstiegs Geflüchteter in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Insgesamt plädieren die Verfasser_innen für die analytische Betrachtung bildungsbezogener Strukturen und Prozesse, um einen Eindruck von der Gesamtsituation Geflüchteter in Deutschland zu erhalten und daraus Empfehlungen für eine verbesserte Praxis abzuleiten.

Mit eben dieser Intention nähert sich Anderson speziell der Situation unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter (UMFs) an. Mit einem ganzheitlichen Blick auf UMFs und junge Erwachsene mit Fluchterfahrung skizziert er deren aktuelle Situation in Deutschland und Bayern sowie analysiert diese im Hinblick auf Erfolgsbedingungen für das längerfristig angelegte Ankommen dieser Menschen in einer neuen Gesellschaft. Aus den Ergebnissen einer Interviewstudie leitet er Folgerungen für die professionelle (sozial-)pädagogische Arbeit mit UMFs ebenso wie (aufenthalts-)politische Forderungen ab, die den jungen Menschen eine wesentlich barrierefreiere und – vor dem Hintergrund anhaltender Migrationsbewegungen – zeitgemäße Bleibeperspektive eröffnen könnten.

Der musikpädagogische Beitrag dieses Sammelbandes von Gaul und Schnagl widmet sich dem Konzept des Lehrgangs SPRING (Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz), der mit und für Kinder in Kindergarten und Grundschule entwickelt wurde. Gaul und Schnagl zeigen in dreierlei Hinsicht auf, welche Vorteile der Einsatz von Musik sowie Puppen als zusätzlichen Hilfsmitteln im Rahmen von SPRING birgt: So erörtern sie die Funktionalität von Musik für den Erwerb und die Festigung deutscher Sprachkenntnisse und diskutieren Musik und Puppen als Mittel der Persönlichkeitsbildung von Kindern. Nicht zuletzt betonen sie, dass durch Musik Gemeinsamkeit und Teilhabe für alle Kinder erfahrbar werden können. Unter anderem auch aus dieser Motivation heraus bieten Freiwillige bei CampusAsyl e.V. diverse Musikprojekte an – besonderen Anklang findet dabei das Singen und Musizieren mit Kindern in den ANKER-Einrichtungen.

Der religionspädagogische Beitrag von Hofmann und Scheuchenpflug eröffnet eine neue Perspektive auf Bildung in einer Gesellschaft, in der Migration der Normalfall und nicht die Erfahrung einiger Weniger ist: Mit Verweis auf Klafki appellieren die Verfasser_innen daran, Migration als epochaltypisches Schlüsselphänomen anzuerkennen, das in Bildungsprozessen, in ihrem Fall in der Theorie und Praxis religiöser Bildung, konsequent Berücksichtigung finden muss. Damit legen sie den Fokus also nicht auf die Bildungs-



prozesse der neu Ankommenden, sondern derer, die bereits Teil der Gesellschaft sind und damit ebenso Verantwortung in der Gestaltung eines gemeinsamen *Wir* tragen. Ihre Konturierung religiöser Bildung in der Migrationsgesellschaft reichern Hofmann und Scheuchenpflug an mit dem Praxisbeispiel eines religionspädagogischen Projekttagess zum Thema Flucht. Sie resümieren, dass die Berücksichtigung von Migration in der Religionspädagogik einerseits gesellschaftlich hoch relevant ist, gleichzeitig aber aufgrund vieler Desiderata in der Forschung wie auch Lücken in den Lehrplänen viel Einsatzbereitschaft, Kreativität und Mut seitens pädagogisch Tätiger erfordert.

Ähnliche Überlegungen formulieren auch Klein, Landes und Munser-Kiefer. In ihrem Beitrag stellen sie das Zertifikat Migration und Bildung an der Universität Regensburg vor, das in Kooperation zwischen Professor_innen der Universität Regensburg und CampusAsyl e.V. als Modell für die Ausbildung pädagogisch Tätiger in der Migrationsgesellschaft entwickelt wurde. Das Zertifikatskonzept rekurriert auf einem Kompetenzmodell, das aus einzelnen Bausteinen des aktuellen Standes kritischer, interdisziplinär vernetzter Bildungsforschung abgeleitet wurde. Mit Verweis auf erste Erkenntnisse der Pilotierungsphase des Zertifikatsangebots adressieren die Verfasserinnen die Notwendigkeit, eine migrationsgesellschaftlich ausgerichtete Weiterentwicklung des Bildungsektors mehrdimensional und systemisch zu gestalten.

Im Sinne eines Korrektivs

Den Abschluss des Sammelbandes macht Behrendts Beitrag aus der jüdischen Zeitgeschichte, der am Beispiel der Biografie des Journalisten Ernst Gottfried Lowenthal deutsch-jüdische Rückkehrmigration thematisiert. Ebenso wie schon bei Oeltjen handelt es sich bei diesem Beitrag um eine Zusammenfassung und Aktualisierung der Abschlussarbeit der Verfasserin, die im Rahmen der Tagung 2018 mit einem Nachwuchsförderpreis ausgezeichnet wurde. Ins Zentrum ihrer Darstellung stellt Behrendt das Moment der Uneindeutigkeit in deutsch-jüdischen Rückwanderungsverläufen. Damit einhergehend plädiert sie für eine neue Analyseperspektive auf deutsch-jüdische Remigrationsphänomene, die anstelle von Gefühlen der Zerrissenheit Momente der Internationalität, Mobilität und Gleichzeitigkeit in den Blick nimmt.

Dass Behrendts Beitrag zum Sammelband aus dem sonstigen Rahmen fällt, ist Absicht – wie die Verfasserin selbst konstatiert, dient ihre Forschungsperspektive auf Migration als historisches Korrektiv, das daran erinnert, „dass Flucht und Vertreibung im deutschen Kontext vor wenigen Jahrzehnten nicht Flucht *nach* sondern *aus* Deutschland bedeuteten“¹⁰. In einer zweiten Dimension kann der von ihr herausgearbeitete Topos der Uneindeutigkeit den durch die Gliederung des Sammelbandes in *Ankommen* und *Bleiben* naheliegenden – aber fälschlichen – Eindruck stören, Wanderungsphänomene würden zwangsweise linear verlaufen und müssten einem determinierenden Prinzip folgend betrachtet werden.¹¹ Insbesondere im Themenfeld Migration kann eine regelmäßige Vergewisserung von Grundprinzipien wie Dynamik, Unbestimmbarkeit, Ungreifbarkeit – also letztlich von Komplexität anstelle von Simplizität – sowohl für die Forschung

10 Behrendt in diesem Sammelband, S. 145.

11 Vgl. Oltmer, Jochen: Einführung: Europäische Migrationsverhältnisse und Migrationsregime in der Neuzeit, in: *Geschichte und Gesellschaft* 35 (2009), S. 5-27, hier S. 6.

als auch die zivilgesellschaftliche Arbeit immer nur lohnen. So versteht sich auch der Titel des Sammelbandes, „Nach der Flucht“: Er soll verweisen auf die grundsätzliche Offenheit und unzählbar vielen Szenarien, die sich nach einer Flucht für die geflüchteten Menschen selbst wie auch für eine Gesellschaft ergeben, die von Migrationsprozessen geprägt ist. Wie das Regensburger Beispiel zeigt, haben Netzwerke von Zivilgesellschaft und Hochschulen das Potential, hier an der Gestaltung einer Gesellschaft mitzuwirken, die Geflüchtete menschenwürdig aufnimmt und die Eröffnung gleichberechtigter Teilhabechancen als gemeinschaftliche Aufgabe versteht.

Literatur

- European Migration Network: *EMN Annual Report on Immigration and Asylum 2015. A Synthesis of Annual Policy Reports 2015 submitted by EU Member States and Norway*, Brüssel 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Publikationen/EMN/SyntheseberichteInform/ZuPolitikStatistikberichten/emn-2015-politikbericht-synthese.pdf?__blob=publicationFile (24.10.2019).
- Grote, Janne/Müller, Andreas/Vollmer, Michael: *Migration, Integration, Asyl. Politische Entwicklungen in Deutschland 2015. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Politikberichte/emn-politikbericht-2015-germany.pdf?__blob=publicationFile (24.10.2019).
- Han-Broich, Misun: Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2015), H. 14-15, S. 43-49.
- Linnert, Julias/Berg, Tanja: *Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten: Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper I des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2016, URL: <https://minor-kontor.de/aktuelle-perspektiven-auf-die-freiwilligenarbeit/> (20.11.2019).
- Linnert, Julius: *Neue Forschungsergebnisse zur Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Perspektiven auf einen sich etablierenden Bereich zivilgesellschaftlichen Engagements*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper II des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2017, URL: <https://minor-kontor.de/die-neuen-freiwilligen/> (20.11.2019).
- Oltmer, Jochen: Einführung: Europäische Migrationsverhältnisse und Migrationsregime in der Neuzeit, in: *Geschichte und Gesellschaft* 35 (2009), S. 5-27.
- Prasad, Nivedita: *Soziale Arbeit mit Geflüchteten: rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert*, Opladen/Toronto 2018.
- CampusAsyl e.V.: *Satzung CampusAsyl e.V.*, Stand 22.06.2016, abrufbar unter <https://www.campus-asyl.de/verein/mitglied-werden/> (20.22.2019).

Steinhilper, Elias/Fleischmann, Larissa: Die Ambivalenzen eines neuen Dispositivs der Hilfe: zur Rolle der Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen seit dem langen Sommer der Migration, in: Scherr, Albert/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit*, Lahnstein 2014, S. 60-72.

Kurzbiografien

LISA KLEIN, studierte Europäische Studien/Études Européennes (B.A.) und Ost-West-Studien an der Universität Paderborn, der Université du Maine in Le Mans, Frankreich, der Universität Regensburg und der Kasaner Föderalen Universität, Russland. Seit Anfang 2019 ist sie an der Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg wissenschaftliche Mitarbeiterin des durch das BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer_innenbildung geförderten Projekts IMpuLs+. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Zivilgesellschaft auf den Themen Migration, Vielfalt und Bildung. Sie ist Mitglied im ehrenamtlichen Vorstand von CampusAsyl e.V.

ANN-KATHRIN HÜBNER studierte Interkulturelle Kommunikation (B.A.) an der TU Chemnitz und ist aktuell an der Universität Regensburg für Kriminologie und Gewaltforschung (M.A.) eingeschrieben. Parallel dazu absolviert sie die universitäre Ausbidung der Sprecherziehung. Sie arbeitet seit März 2019 als Wissenschaftliche Hilfskraft bei CampusAsyl e.V. und koordiniert in diesem Rahmen die wissenschaftliche Anbindung des Vereins an OTH und Universität Regensburg.

MEIKE MUNSER-KIEFER ist Professorin für Grundschulpädagogik, Bildungsforscherin und Lehrkräftebildnerin sowie Mitinitiatorin des Zentrums für Migration und Bildung an der Universität Regensburg. Sie studierte Lehramt an Grundschulen und arbeitete etliche Jahre als Grundschullehrerin. Sie promovierte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und folgte dann einem Ruf auf eine Professur nach Baden-Württemberg und dann nach Bayern. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind unter anderem Lehren und Lernen in einer diversen und inklusiven Welt sowie Migration und Bildung.

I ANKOMMEN 

Ausgewählte Ergebnisse aus der Studie „Asylsuchende in Bayern“

Sonja Haug, Amelie Altenbuchner, Susanne Lochner und Dominik Huber

Die Einstellungen von Asylsuchenden gegenüber Berufsorientierung, Familie, Geschlechterrollen, Religion und religiöser Toleranz sind Gegenstand kontroverser Diskussionen geworden. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Asylsuchende in Bayern“¹ im Auftrag der Hanns-Seidel-Stiftung wurden Asylsuchende und Expert/innen zu diesem Themenkreis ebenso wie zu Migrationsbiografien, Motivationen und Zukunftserwartungen von Geflüchteten befragt. Ziel der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie war es unter anderem, eine valide Datengrundlage über Beweggründe zur Flucht und Handlungsempfehlungen zur Integration zur Verfügung zu stellen. Hierzu sollten mit qualitativen und quantitativen Methoden Migrationswege, Erfahrungen, Einstellungen, Werte und Zukunftspläne von Asylsuchenden in Bayern erhoben werden.

Die Studie entstand aus der Perspektive der empirischen Sozialforschung und als Reaktion auf die Forschungslücke, die sich durch die neuen Migrationsbewegungen für die Soziologie und andere Sozialwissenschaften auftat². Das Projektteam ist interdisziplinär zusammengesetzt und bündelt Kompetenzen aus der Soziologie, der Geografie, der Erziehungswissenschaft und der Politikwissenschaft³. Daneben waren studentische Hilfskräfte aus der Sozialen Arbeit und der Sozialwissenschaft sowie Dolmetscherinnen und Dolmetscher aus unterschiedlichen Fachrichtungen (unter anderem Bachelor Naher und Mittlerer Osten, Zahnmedizin, Lehramt Mathematik, Betriebswirtschaft) aus Regensburg, Nürnberg, München, Bamberg und anderen Orten beteiligt. Neben dem deskriptiven Ansatz wird auch untersucht, welcher Bedarf für Maßnahmen in Anwendungsfeldern der Sozialen Arbeit und insbesondere der Flüchtlingssozialarbeit und der Erwachsenenbildung entsteht.

Die Planungen zur Studie begannen sehr zügig nach Bekanntwerden eines Anstiegs der Asylanträge im Jahr 2015. Die Zielgruppe umfasste Asylsuchende, die 2015 oder 2016 nach Bayern eingereist sind und eine relativ hohe Bleibeperspektive hatten. Die Bleibeperspektive wurde operationalisiert durch die Schutzquote. Die Gesamtschutzquote im Jahr 2016 lag bei 97,9 Prozent (Syrien), 92,2 Prozent (Eritrea), 70,2 Prozent (Irak) und 55,8 Prozent (Afghanistan).⁴ In diesem Zeitraum wurde in der Bundesrepublik Deutschland ein bisheriger Höchststand an Asylsuchenden erreicht. Die Zahl der Erstanträge stieg von 441.899 im Jahr 2015 auf 722.370 im Jahr 2016, das heißt zusammenge-

1 Haug, Sonja/Currle, Edda/Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Altenbuchner, Amelie: *Asylsuchende in Bayern. Eine quantitative und qualitative Studie*, München 2017.

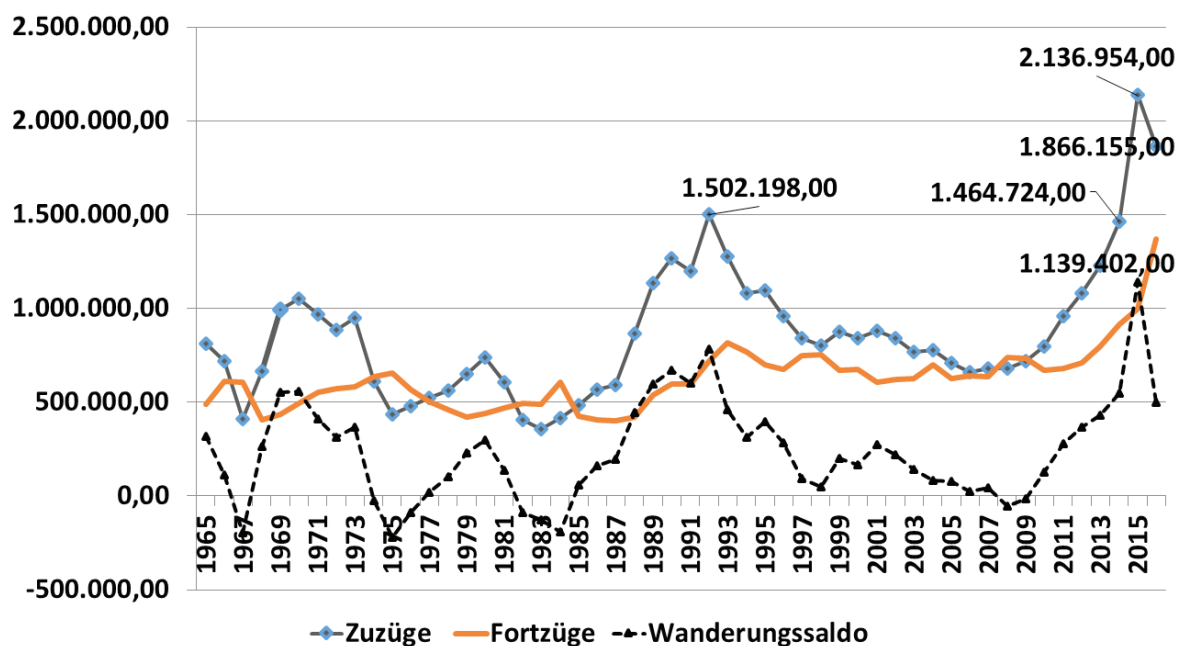
2 Zum Forschungsstand über vorherige Migrationsbewegungen siehe Haug, Sonja: Migration, in: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Bonn 2014, S. 593-607.

3 Die Teilstudie mit Experteninterviews, auf die in diesem Artikel nicht eingegangen wird, wurde von der Diplom-Politikwissenschaftlerin Edda Currle durchgeführt.

4 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*, Nürnberg 2017, S. 38.

rechnet wurden in den beiden Jahren 1.164.269 Asylsuchende registriert.⁵ Bayern nahm auf Grundlage des Königsteiner Schlüssels, auf dessen Basis die Verteilung von Geflüchteten auf die Bundesländer erfolgt, 15 Prozent der Asylbewerber/innen auf.⁶ 2015 wurden 67.639 Asylerstanträge in Bayern registriert,⁷ 2016 82.003 und somit insgesamt 149.642.⁸ Gemessen an der Gesamtschutzquote waren 2016 die größten Gruppen mit einer hohen Bleibeperspektive Asylsuchende aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und Eritrea. Syrien stand auf dem ersten Platz der Hauptherkunftsländer. Diese Zuwanderung von Asylsuchenden hat zu einem starken Anstieg der Zuzüge nach Deutschland im Jahr 2015 geführt. Seit 2016 sind die Zuzugszahlen wieder gesunken (Abb. 1).

Abbildung 1: Zuzüge, Fortzüge und Wanderungssaldo in Deutschland 1965–2016



Datenquelle: Statistisches Bundesamt, *Fachserie 1, Reihe 1.2*;⁹ eigene Darstellung, Wanderungsstatistik (Stand 2018).

5 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Schlüsselzahlen Asyl 2018*, URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchlüsselzahlenAsyl/flyer-schlüsselzahlen-asyl-2018.pdf?blob=publicationFile&v=3> (24.11.2019).

6 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*, Nürnberg 2016, S. 16f.

7 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, S. 16.

8 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, S. 14.

9 Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis): *Fachserie 1, Reihe 1.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Wanderungen 2016*, Wiesbaden 2018, URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00083823 (16.04.2019).

Forschungsmethoden

Zum Planungszeitpunkt gab es noch keine Studie, die eine valide Datengrundlage über Beweggründe zur Flucht und soziostrukturelle Hintergründe sowie Einstellungen der seit 2015 Geflüchteten in Deutschland und speziell in Bayern bot. Inzwischen liegen mit der IAB-BAMF-SOEP-Studie^{10,11} Daten für Deutschland allgemein vor. „Asylsuchende in Bayern“ wurde als Pilotstudie durchgeführt und hat nicht den Anspruch, ein repräsentatives Bild von ganz Bayern zu zeichnen. Es geht vielmehr darum, unterschiedliche Facetten und die Perspektive von Geflüchteten sowie Expert/innen zu betrachten.

Bei der Planung der Pilotstudie konnte nicht auf Erfahrungen mit der Untersuchungsgruppe selbst zurückgegriffen werden, es lagen jedoch bereits umfangreiche Erfahrungen der Forschenden mit der Befragung von Migrant/innen unterschiedlicher Art vor.^{12,13,14} Die empirische Untersuchung basiert auf drei Teilstudien, wobei ein mixed-method-Ansatz verfolgt wurde.¹⁵ Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden 2016 neben zwölf Expert/innengesprächen und zwölf Interviews mit Asylsuchenden rund 780 aus Syrien, Afghanistan, Eritrea und dem Irak Geflüchtete schriftlich befragt. Der Ansatz lag nicht nur darin, die Zielgruppe der Asylsuchenden selbst zu Wort kommen zu lassen, sondern auch qualitative und quantitative Forschungsmethoden zu verbinden und zudem aus verschiedenen Perspektiven auf die Thematik zu blicken.

Aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten heraus wurden zwei Untersuchungsgebiete ausgewählt. Eine möglichst heterogene Gebietsauswahl sollte sowohl den städtischen Raum wie auch ländliche Regionen umfassen, daher wurden zum einen die Stadt Nürnberg und zum anderen der Landkreis Ebersberg südlich von München untersucht. Ende 2015 hielten sich im Stadtgebiet Nürnberg etwa 7.700 Asylsuchende in über 130

10 Vgl. Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*, IAB-Kurzbericht Nr. 15, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (15.05.2019).

11 Vgl. Brücker, Herbert/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Kalusche, Barbara/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung*, IAB-Forschungsbericht Nr. 9, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf> (24.11.2019).

12 Vgl. Haug, Sonja/Vernim, Matthias/Gelfert, Verena/Reindl, Andreas: *Integrationsbericht und Integrationskonzept für Regensburg. Abschlussbericht*, Regensburg 2014.

13 Vgl. Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja: *Muslimisches Leben in Deutschland*, Forschungsbericht 6, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2009, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb06-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (28.11.2019).

14 Vgl. Lochner, Susanne/Büttner, Tobias/Schuller, Karin: *Das Integrationspanel. Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen*, Working Paper 52 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2013. Sowie vgl. Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina: *Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*, Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2012.

15 Für eine ausführliche Darstellung der Methoden inklusive forschungsethischer Aspekte vgl. Haug und andere 2017, S. 170ff. Sowie Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik: *Methodische Herausforderungen der qualitativen und quantitativen Datenerhebung bei Geflüchteten*, in: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, URL: http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/402 (08.11.2018). Des Weiteren vgl. Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik: *Methodological aspects of a quantitative and qualitative survey of asylum seekers – A field report*, in: *Methods, data, analyses (mda)* 2019, URL: <https://mda.gesis.org/index.php/mda/article/view/2019.02> (16.04.2019).

städtischen Unterkünften auf. Im Landkreis Ebersberg lebten 2016 rund 1.800 Asylsuchende in knapp 50 Unterkünften. Da Verfahren zur Ziehung einer Zufallsstichprobe nicht anwendbar waren,¹⁶ erfolgte die Stichprobenziehung nach Herkunftsländer- und Geschlechterquoten auf Basis von statistischen Angaben über die Untersuchungsgebiete.

Eine methodische Herausforderung bestand in einer im Vergleich zum deutschen Bildungsstandard relativ hohen Analphabetismusquote,¹⁷ die eine schriftliche Befragung erschwerte. Dazu kommt, dass die Sprachenvielfalt in den Herkunftsländern teilweise sehr groß ist: In Eritrea gibt es beispielsweise neun Landessprachen, bei den kurdischen Sprachen lässt sich zwischen Nord-, Zentral- und Südkurdisch unterscheiden, wobei unterschiedliche Schriften Verwendung finden. Dies erschwerte die persönlich-mündliche Befragung, da eine Vielzahl an Interviewer/innen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen benötigt worden wäre. Nach einer Vorrecherche und Gesprächen mit Expert/innen in den Untersuchungsgebieten wurde entschieden, dass die Untersuchungsgruppe mit Arabisch/Kurdisch (Syrien/Irak), Farsi (Afghanistan) und Tigrinya (Eritrea) sowie Englisch befragt werden kann. Es wurden Personen gesucht, die die oben aufgeführten Herkunftssprachen und zudem Deutsch mündlich und schriftlich beherrschten. Die ausgewählten neun Übersetzer/innen beziehungsweise Dolmetscher/innen waren Studierende oder Absolvent/innen eines Studiums, die speziell geschult und mit einem Werkvertrag bezahlt wurden. Aufgaben umfassten bei der quantitativen Studie die schriftliche Übersetzung des Fragebogens beziehungsweise die Überprüfung der Übersetzung, die Unterstützung bei der schriftlichen Befragung in den Sammelunterkünften durch Austeilen und Einsammeln der Fragebögen sowie die mündliche Erläuterung für Analphabeten. Bei der qualitativen Studie umfassten Aufgaben das konsequente Dolmetschen während der leitfadengestützten Interviews, die Transkription von qualitativen Interviews und die stichprobenhafte Überprüfung von Übersetzungen. Der Vorteil der Einbeziehung der Übersetzer/innen in das Forschungsteam lag darin, dass sie mit dem kulturellen Hintergrund der Befragten vertraut waren und insofern auch vertrauensbildend wirkten. Andererseits kann mit dem Einsatz von Dolmetscher/innen die Problematik verbunden sein, dass durch sie das Antwortverhalten beeinflusst und die Ergebnisse verzerrt werden (der so genannte Interviewer/inneneffekt). Effekte des

16 Siehe Haug und andere 2019 zu verschiedenen Verfahren. Das beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geführte Ausländerzentralregister (AZR) enthält den Flüchtlingsstatus und wird auch für die Stichprobenziehung der Forschungsprojekte des BAMF genutzt. Die Anfrage zur Stichprobenziehung über das AZR wurde vom BAMF abgelehnt.

17 Diese ist je nach Herkunftsland und Geschlecht unterschiedlich hoch. Während in Afghanistan von 38,2 Prozent und in Eritrea von 17,2 Prozent Analphabet/innen bei Männern und einer jeweils fast doppelt so hohen Quote bei Frauen ausgegangen wird, liegt sie bei syrischen Männern bei 7,3 und irakischen Männern bei 14,3 Prozent. Auch in diesen beiden Ländern liegt eine fast doppelt so stark ausgeprägte geschlechtliche Benachteiligung von Frauen vor. Vgl. Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) (Hrsg.): *DSW Datenreport. Soziale und demografische Daten weltweit*, Hannover 2016, S. 6ff. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese Prozentzahlen der Herkunftsländer selbst nicht in gleichem Maße auf die Untersuchungsgruppe übertragen werden können, da nicht jede gesellschaftliche Schicht gleichermaßen von Fluchtursachen betroffen ist beziehungsweise die dazu nötigen Ressourcen besitzt.



kulturellen beziehungsweise religiösen Hintergrund oder des Geschlechts konnten nicht beobachtet werden.¹⁸

Vor der Befragung von Geflüchteten fand eine Befragung von zwölf Expert/innen statt, um die Perspektive von Akteur/innen zu erfassen, die für die Unterbringung, Versorgung und Integration von Asylsuchenden in den Untersuchungsgebieten zuständig sind. Auf staatlicher Ebene wurden jeweils Personen aus dem Leitungs- und Verwaltungsbereich berücksichtigt. Neben dem Jobcenter wurde auch die Ehrenamtskoordination einbezogen. Auf nicht-staatlicher Ebene wurden Träger/innen der freien Wohlfahrtspflege und der Kirchen involviert. Neben der Erhebung der Expert/innenmeinungen sicherte diese Teilstudie den Feldzugang und lieferte wertvolle Anstöße für die Entwicklung der Befragungsinstrumente der nachfolgenden Erhebungen. Dieser *Gatekeeper*-Ansatz beruhte auf der Zusammenarbeit mit Personen in Schlüsselpositionen, die den Zugang zu Asylsuchenden in den zwei Untersuchungsgebieten ermöglichten.

Die quantitative Studie fand in einer Kombination aus schriftlicher und persönlich-mündlicher Befragung statt. Mit Hilfe eines mehrsprachigen Fragebogens (Englisch, Arabisch, Farsi und Tigrinya) wurden die Sichtweisen der Asylsuchenden aufgenommen. Die Teilnahmebereitschaft war sehr hoch: Insgesamt wurden 779 Personen aus Syrien, dem Irak, Eritrea und Afghanistan befragt. Darunter waren entsprechend der Geschlechterstruktur in den Untersuchungsgebieten 22 Prozent Frauen aus Syrien und dem Irak.

Die qualitative Studie beinhaltete zwölf leitfadengestützte persönlich-mündliche Interviews mit biografischen Elementen von zwölf nach einem Quotenplan nach den Kriterien Geschlecht, Herkunftsland und Alter ausgewählten Asylsuchenden, unterstützt durch Konsektivdolmetscher/innen. Die bewusst heterogene, kontrastierende Fallauswahl lieferte einen tieferen Einblick in Fluchthintergründe, Werte und Einstellungen sowie persönliche Zukunftsperspektiven. Eine ausführlichere Beschreibung der Forschungsmethoden wurde zusätzlich im Rahmen von mehreren Publikationen zur Studie frei zugänglich bereitgestellt.¹⁹

Ergebnisse aus der qualitativen Studie – exemplarische Biografien

Neben einer zusammenfassenden Analyse wurden Einzelbiografien aller zwölf Befragten veröffentlicht.²⁰ Die Fluchtrouten wurden anhand von Karten veranschaulicht, Lebensverläufe mit Hilfe von *life history guides* erhoben und biografische Profile durch Zeitleisten dargestellt.

Mustafa

Mustafa²¹ war zum Zeitpunkt der Befragung 21 Jahre alt und wuchs im kurdischen Gebiet im Nordwesten Syriens auf. Er hielt sich seit neun Monaten in Bayern auf. Aufgrund seiner kurdischen Abstammung und fehlender Dokumente war es ihm laut eigener

18 Siehe eine ausführliche Diskussion forschungsmethodischer und forschungsethischer Aspekte in Haug und andere 2019.

19 Vgl. Haug und andere 2009, Haug und andere 2016 sowie Haug und andere 2017 und Haug und andere 2019.

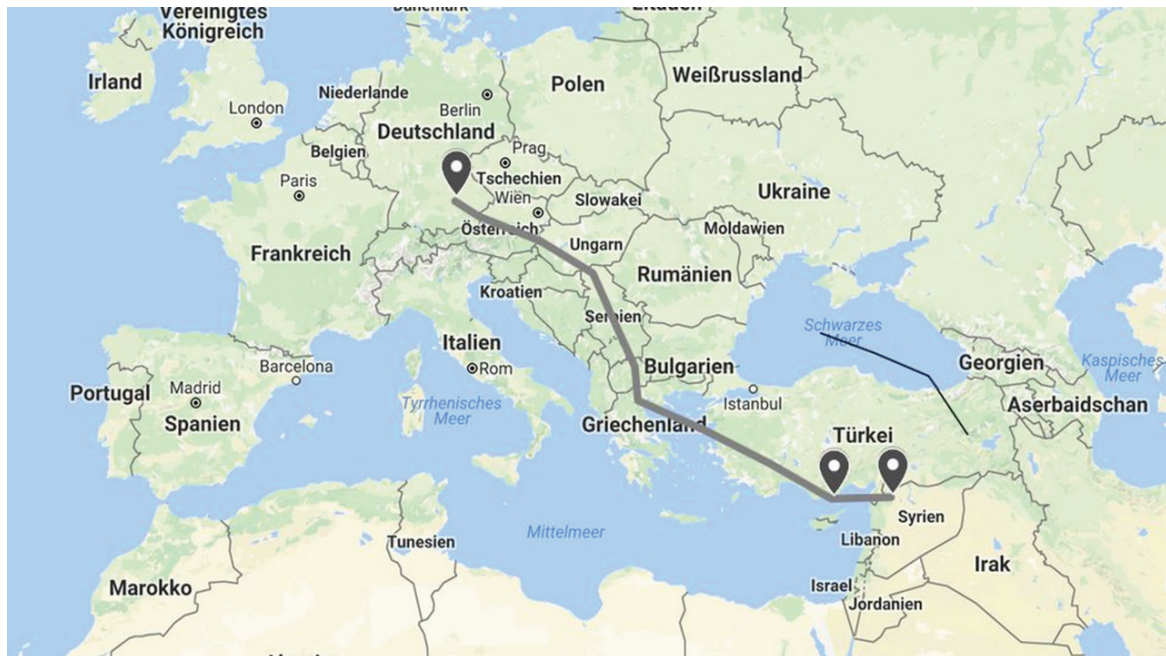
20 Vgl. Haug und andere 2017.

21 Die Namen der Interviewpartner/innen wurden zum Schutz der Anonymität geändert.

Aussage nicht möglich, in Syrien die Schule zu besuchen, weswegen er schon in jungen Jahren im väterlichen Schuhgeschäft zu arbeiten begann: „Ich war nie in der Schule. [...] Ich bin Kurde und vor dem Krieg in Syrien hatten viele Kurden keinen Ausweis oder Aufenthaltstitel.“ Später verdingte er sich auch als Metallbauer und Schreiner, reparierte Tische und Türen.

Nach dem Rekrutierungsbescheid zum Militär entschied sich Mustafa, zusammen mit seinem Bruder in die Türkei zu fliehen und lebte unweit der Grenze zu Syrien. Von seiner Tante erhielt Mustafa finanzielle Unterstützung, um einen Schleuser für die Überfahrt mit einem kleinen Schiff von der Türkei nach Griechenland zu bezahlen. Die Flucht dauerte etwa 14 Tage und erfolgte vorwiegend in Bussen von Griechenland aus weiter über Mazedonien, Serbien und Österreich (Abb. 2, Abb. 3). Zu diesem Zeitpunkt waren schon vier weitere Geschwister Mustafas nach Deutschland eingewandert, die ihn telefonisch mit Informationen zur Fluchtroute versorgten.

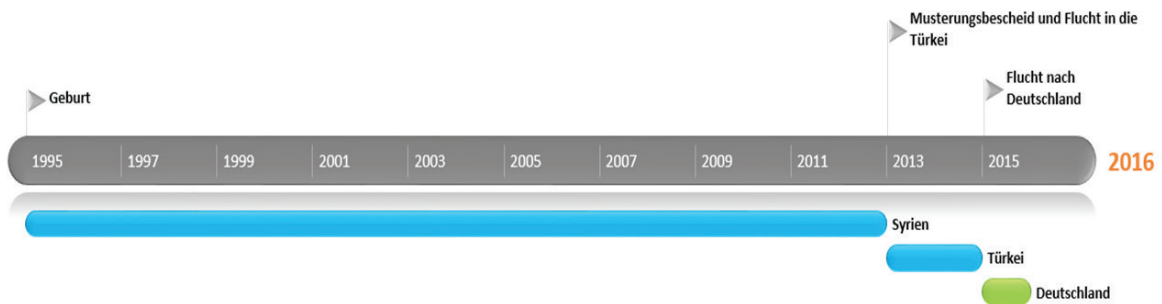
Abbildung 2: Mustafas Fluchtroute



Quelle: www.google.de/maps, eigene Darstellung.

2015 kam er in Bayern an. Aufgrund seiner fehlenden Schulbildung war es Mustafa ein großes Anliegen, in Deutschland die Schule zu besuchen und möglicherweise sogar zu studieren. Dass ein Studium mehrere Jahre Schulbildung mit Erwerb einer Fachhochschulreife voraussetzt, schien Mustafa zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht bewusst zu sein.

Abbildung 3: Zeitleiste Mustafa

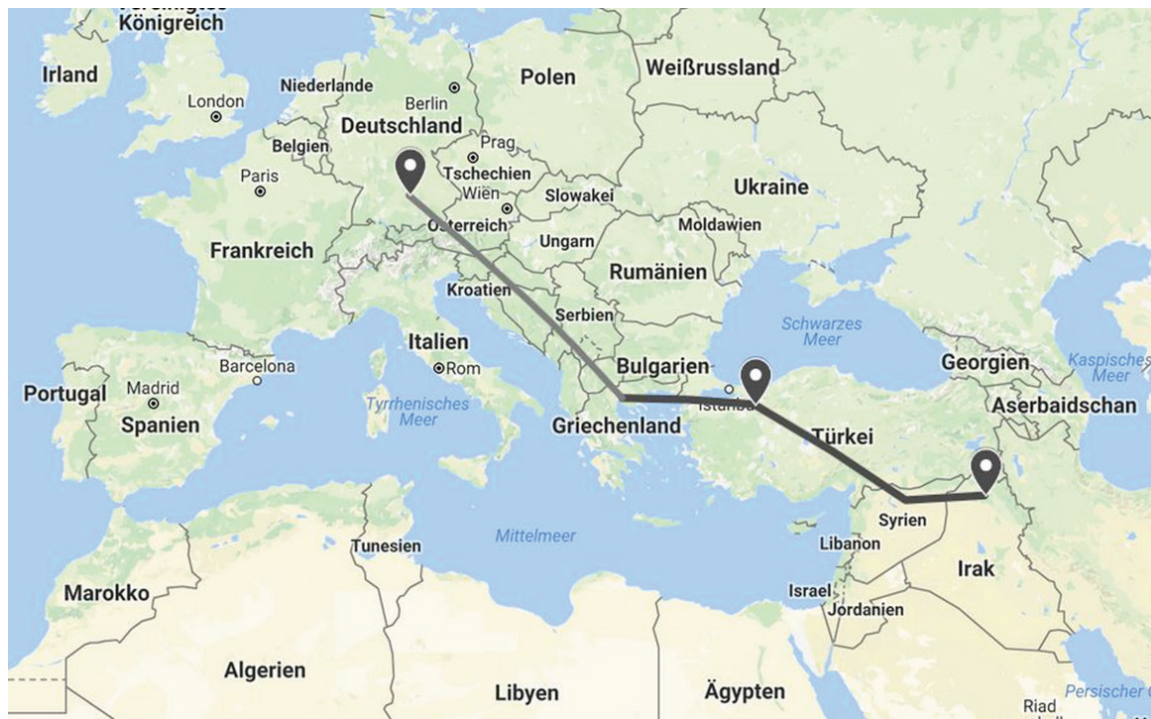


Quelle: eigene Darstellung (mit Office Timeline Plus Edition).

Fatima

Fatima wurde 1984 im Irak geboren. Die 32-jährige Sunnitin hat eine Familie mit drei Kindern im Alter von fünf, sieben und zehn Jahren. Sie floh 2014 über die Türkei und kam im Oktober 2015 nach Bayern (Abb. 4, Abb. 5). Deutschland wurde von der Familie ganz bewusst als Migrationsziel ausgewählt: „Wir haben gehört, dass man dort am besten Asyl bekommt und man besser versorgt wird, als Flüchtling. [...] In Deutschland gibt es Sicherheit und man schickt die Flüchtlingskinder in die Schule.“

Abbildung 4: Fatimas Fluchtroute

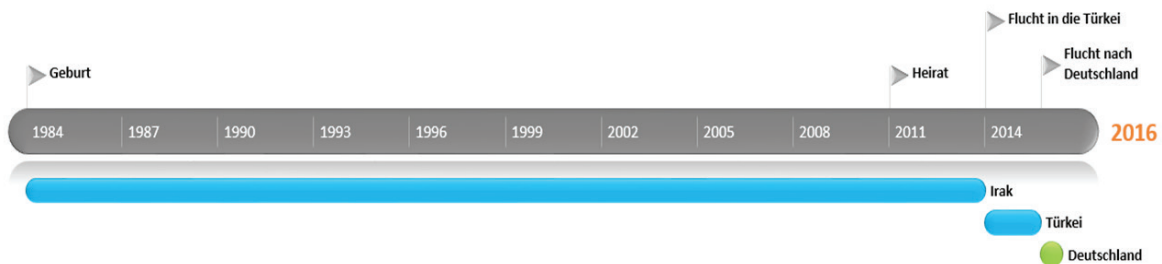


Quelle: www.google.de/maps, eigene Darstellung.

Fatima selbst sprach noch kein Deutsch und ihr fiel das Erlernen der Sprache aufgrund ihrer geringen Vorbildung besonders schwer. Die deutsche Sprache sah die junge Mutter

allerdings als wichtigen Baustein für die Integration in die deutsche Gesellschaft. Konkret erklärte Fatima, dass sie sich in Deutschland gerne weiterbilden wolle, um später eine Arbeit zu finden. Ein spezielles Berufsziel hatte Fatima noch nicht und auch sie wies noch keine tieferen Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem auf. Deutschland sah sie als Chance, um ihr Leben zu ändern und sich zu emanzipieren: „Im Irak gibt es keine Möglichkeit für Frauen, zu arbeiten. Sie sind nur für die Familie da, aber hier ist es anders. Ich will mein Leben ändern, arbeiten, Leute kennenlernen. Einfach ein anderes Leben.“

Abbildung 5: Zeitleiste Fatima



Quelle: eigene Darstellung (mit Office Timeline Plus Edition).

Ergebnisse aus der quantitativen Befragung

Nach einem Quotenplan wurden 779 Interviews durchgeführt, wobei die Befragten sich folgendermaßen verteilten: Syrien: 413, Irak: 252, Afghanistan: 52, Eritrea: 62. Es wurden 610 männliche und 169 weibliche Personen aus Syrien und dem Irak befragt. Aufgrund des sehr geringen Anteils an Frauen aus Eritrea und Afghanistan in den Untersuchungsgebieten wurden aus diesen beiden Herkunftsländern keine weiblichen Personen miteinbezogen.

Fluchtursachen und Familienstand

Politische Unruhen waren für den Großteil der Befragten unabhängig von ihrem Herkunftsland die Hauptursache, warum sie dieses verlassen haben. Dementsprechend wurde auch der „Frieden in Deutschland“, gefolgt von der politischen Stabilität, als häufigster Grund genannt, gerade in Deutschland Asyl zu beantragen. Auch eine positive mediale Berichterstattung über Deutschland wurde teilweise angegeben, jedoch waren eher die politische Stabilität, das demokratische Wertesystem, die Religionsfreiheit oder das Bildungssystem ausschlaggebend für die Flucht nach Deutschland. Die Fluchtursachen variierten deutlich nach Herkunftsland: So war der Anteil an Eritreern, die vor politischer Verfolgung oder der Armee flohen, im Vergleich zu Befragten aus anderen Ländern besonders hoch. Für Asylsuchende aus dem Irak, insbesondere der jesidischen Minderheit, hatten ethnische oder religiöse Unruhen eine hohe Bedeutung. Personen aus Afghanistan gaben häufig als Fluchtursache an, keine Zukunft in den Flüchtlingslagern in der Nähe der Heimat zu haben.

Die Altersstruktur weist sowohl bei Personen aus Syrien und dem Irak als auch bei Asylsuchenden aus Eritrea und Afghanistan Ähnlichkeiten auf. Während Befragte aus

Syrien und dem Irak einen Altersdurchschnitt von 30 Jahren aufweisen (Median Syrien: 28 Jahre, Irak: 27 Jahre), sind Personen aus Eritrea mit 27 Jahren (Median: 23 Jahre) und Personen aus Afghanistan mit 23 Jahren (Median: 21 Jahre) deutlich jünger. Die Befragten aus Syrien und dem Irak sind zum Großteil in der Alterskategorie von 25 bis 34 Jahren, wohingegen mehr als drei Viertel der befragten Asylsuchenden aus Afghanistan jünger als 25 Jahre sind. Asylsuchende aus Eritrea sind zur Hälfte zwischen 18 und 24 Jahre alt.

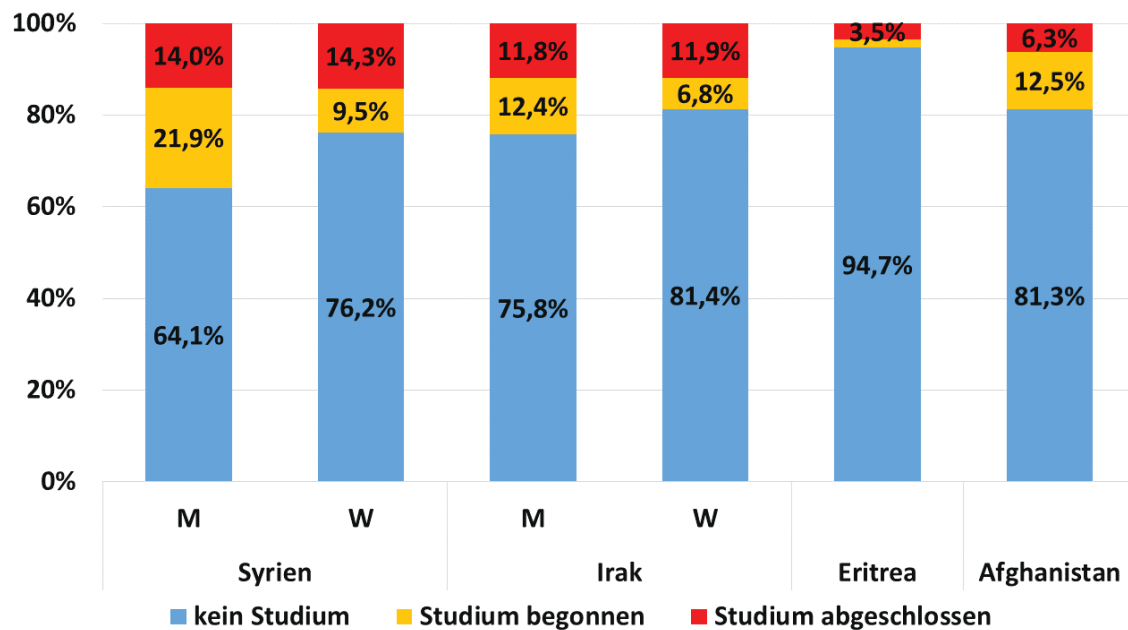
Die unterschiedliche Altersstruktur nach Herkunftsland spiegelt sich auch in den familiären Lebensverhältnissen wider. Asylsuchende aus Syrien und dem Irak waren häufiger verheiratet und hatten Kinder, während die zumeist männlichen jungen Geflüchteten aus Afghanistan und Eritrea sich seltener bereits im Herkunftsland eine Familie aufgebaut hatten. Nur acht Prozent der Afghanen und 32 Prozent der Eritreer waren verheiratet. Der hohe Anteil an Verheirateten bei syrischen und irakischen Geflüchteten hängt auch mit dem höheren Alter und dem höheren Frauenanteil zusammen. 33 Prozent der irakischen Männer und 73 Prozent der irakischen Frauen sowie 48 Prozent der syrischen Männer und 79 Prozent der syrischen Frauen sind verheiratet. Frauen waren mehrheitlich im Familienverband eingereist. Bei 70 Prozent der syrischen und 68 Prozent der irakischen Frauen lebt die Kernfamilie ebenfalls in Deutschland. Am seltensten leben eritreische Befragte mit ihren Familien in Deutschland zusammen, die Familienmitglieder der eigenen Kernfamilie sind zum großen Teil noch im Herkunftsland.

Bildung

Beim Thema Bildung deckten sich die Ergebnisse der Befragungen von Asylsuchenden und Expert/innen: Es bestanden erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsländern. Die Quote der syrischen Asylsuchenden, die ein Studium abgeschlossen oder begonnen hatten (14 beziehungsweise 22 Prozent), war im Vergleich zu den anderen Herkunftsländern und auch in Relation zur Akademiker/innenquote in Deutschland, die nach dem Mikrozensus 2016²² bei 14,7 Prozent (Personen ohne Migrationshintergrund 15,3 Prozent, bei Personen mit Migrationshintergrund 12,8 Prozent) lag, besonders hoch (Abb. 6). Bei dieser höher gebildeten Gruppe mit abgeschlossenem Studium gab es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

22 Eigene Berechnung, Daten aus: Statistisches Bundesamt (Destatis): *Fachserie 1, Reihe 2.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016*, Wiesbaden 2017.

Abbildung 6: Studium begonnen oder abgeschlossen (n=756)

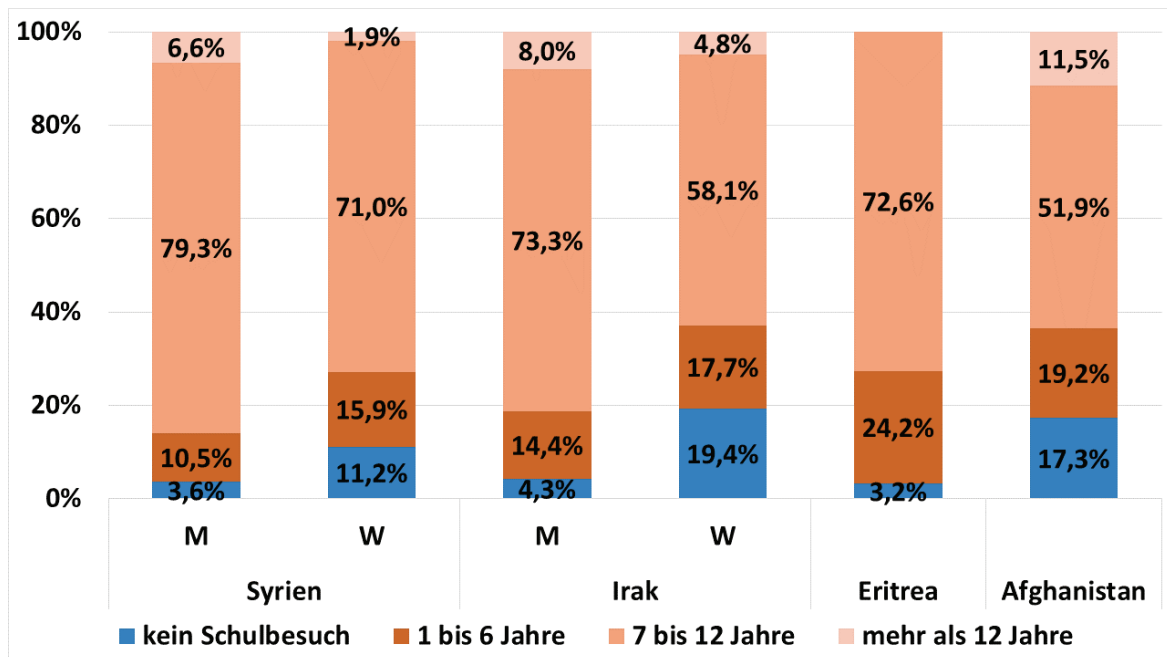


Quelle: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=756.

Hingegen wiesen Asylsuchende aus Afghanistan ein besonders niedriges Schulbildungsniveau auf, 17 Prozent haben keine Schule besucht. Mit 12 Prozent Analphabeten ist der Anteil unter Asylsuchenden aus Afghanistan mit Abstand am höchsten. Andererseits ist auch der Anteil der afghanischen Befragten, die mehr als zwölf Jahre die Schule besucht haben, mit 12 Prozent am höchsten. Bei afghanischen Asylsuchenden war eine Polarisierung zwischen Personen mit akademischer Ausbildung und Personen mit einer Schulbesuchsdauer unter sieben Jahren zu beobachten. Junge Eritreer sind besonders häufig vor Beendigung ihrer Schullaufbahn geflohen. Wie sich in den Einzelbiografien zeigte, war ein Abbruch der Schulbildung im Herkunftsland eher die Regel als die Ausnahme. Einen formalen Schul- oder Studienabschluss konnten nur sehr wenige Eritreer nachweisen.

Im Bereich der niedrigen Schulbildung zeigten sich auch signifikante Unterschiede nach Geschlecht: Frauen aus dem Irak stellten die am schlechtesten gebildete Gruppe dar. Knapp ein Fünftel der irakischen Frauen und ein Zehntel der syrischen Frauen des Untersuchungssamples ist niemals zur Schule gegangen (Abb. 7).

Abbildung 7: Schulbesuchsdauer nach Herkunftsland und Geschlecht (n=775. M: männlich, W: weiblich. Angaben in Prozent)



Quelle: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=775, M: männlich, W: weiblich.

Bei Fragen zum Besuch eines Deutschkurses²³ muss berücksichtigt werden, dass die Befragung sich an Personen kurz nach der Einreise richtete und vielfach noch kein Asylantrag gestellt werden konnte oder noch keine Entscheidung vorlag. Beim Kursbesuch zeigten sich daher Unterschiede je nach Aufenthaltsdauer und Herkunftsland.²⁴ Besonders stach der hohe Anteil an Befragten aus Afghanistan hervor, die zum Befragungszeitpunkt zu drei Vierteln bereits an einem Sprachkurs teilgenommen hatten oder gerade einen absolvierten. Von den übrigen Herkunftsländern hatte etwa die Hälfte der Befragten einen Sprachkurs besucht. Hinsichtlich der Teilnahme zeigten sich Geschlechtsunterschiede. So nahmen bereits 55,7 Prozent der syrischen Männer an einem Kurs teil, allerdings nur 31,1 Prozent der syrischen Frauen. In der qualitativen Nachfolgestudie etwa eineinhalb Jahre nach der ersten Befragungswelle zeigte sich bei den zwei Frauen (darunter auch die oben erwähnte Fatima), dass sie inzwischen einen Integrationskurs besuchen²⁵. Der Sprachkurs wirkt sich positiv aus. Amira (Befragte aus Syrien) sagt dazu: „Vor dem Sprachkurs hatte ich keine Ziele außer in der Stadt ein bisschen spazieren oder mit den Kindern zu spielen. Jetzt habe ich ein Ziel in meinem Leben. Ich sehe Leute, bekomme Unterricht, mein ganzer Tagesplan hat sich von Grund auf geändert. [...] Seit der Schule fühle ich mich toll und glücklicher.“ Die Initiative dazu erfolgte von einer Sozialarbeiterin aus dem Ausländeramt: „Sie hat gefragt, warum ich keinen Sprachkurs besuche. Ich habe geantwortet, wegen der kleinen Kinder und sie

23 Im Fragebogen wurde nach Deutschkurs gefragt und insofern nicht zwischen bundesweitem Integrationskurs und anderen Sprachkursen unterschieden. Auch wurde nicht nach Gründen für den Kursbesuch gefragt.

24 Siehe Haug und andere 2017, S. 60.

25 Vgl. Haug, Sonja/Huber, Dominik: *Asylsuchende in Bayern. Eine qualitative Folgebefragung*, München 2018, S. 41.

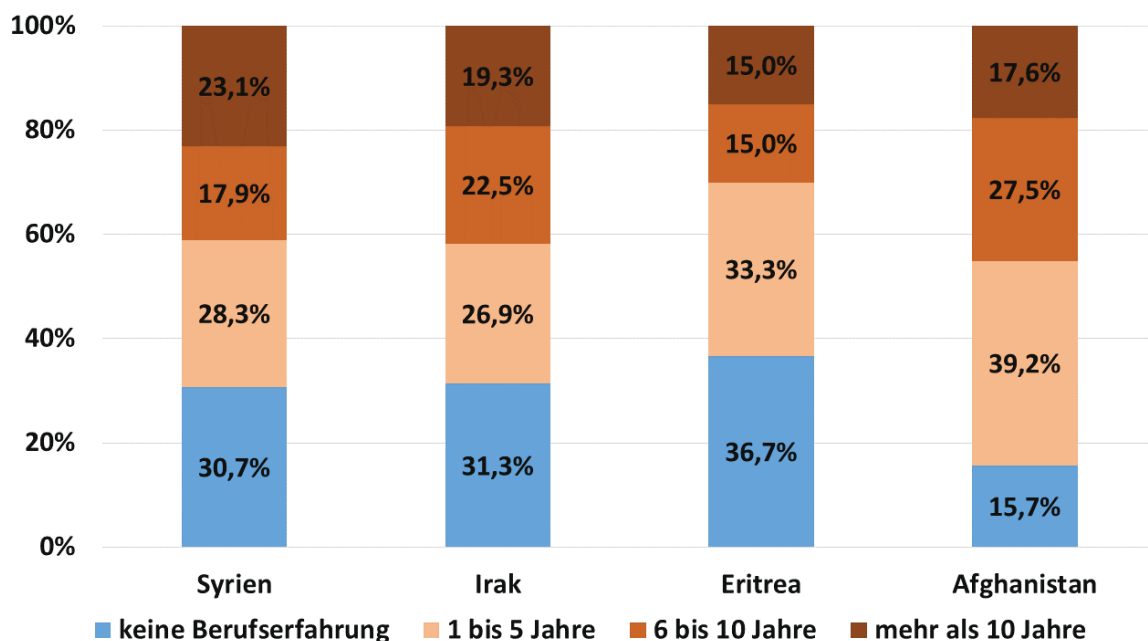
hat mir diese Alternative gezeigt.“ Der Sprachkurs ist auf zwei Jahre angelegt und findet täglich morgens für zweieinhalb Stunden statt. Die Kinder, die noch nicht die Schule besuchen, kann Amira mitbringen und sie werden während des Unterrichts in einer Kita der Einrichtung betreut.

Die Teilnahme am Integrationskurs hängt mit weiteren Faktoren zusammen, so stieg die Teilnahmequote mit dem Schulbildungsniveau und bei Anerkennung des Asylstatus, obgleich auch vor einer Asylentscheidung je nach regionalem Angebot teilweise bereits zum Beispiel von Ehrenamtlichen angebotene Kurse besucht werden konnten.²⁶

Beruf und Berufsorientierung

Die befragten Asylsuchenden verfügten durchschnittlich über sechs bis acht Jahre Berufserfahrung (Abb. 8). Die genannten Berufe können hauptsächlich dem Dienstleistungssektor zugeordnet werden, in Eritrea und Afghanistan auch der Landwirtschaft. Ein Viertel der bislang berufstätigen Afghanen hat im Baugewerbe gearbeitet, während bei Personen aus Eritrea der militärische Nationaldienst eine wichtige Rolle spielte.

Abbildung 8: Berufserfahrung (n=767)



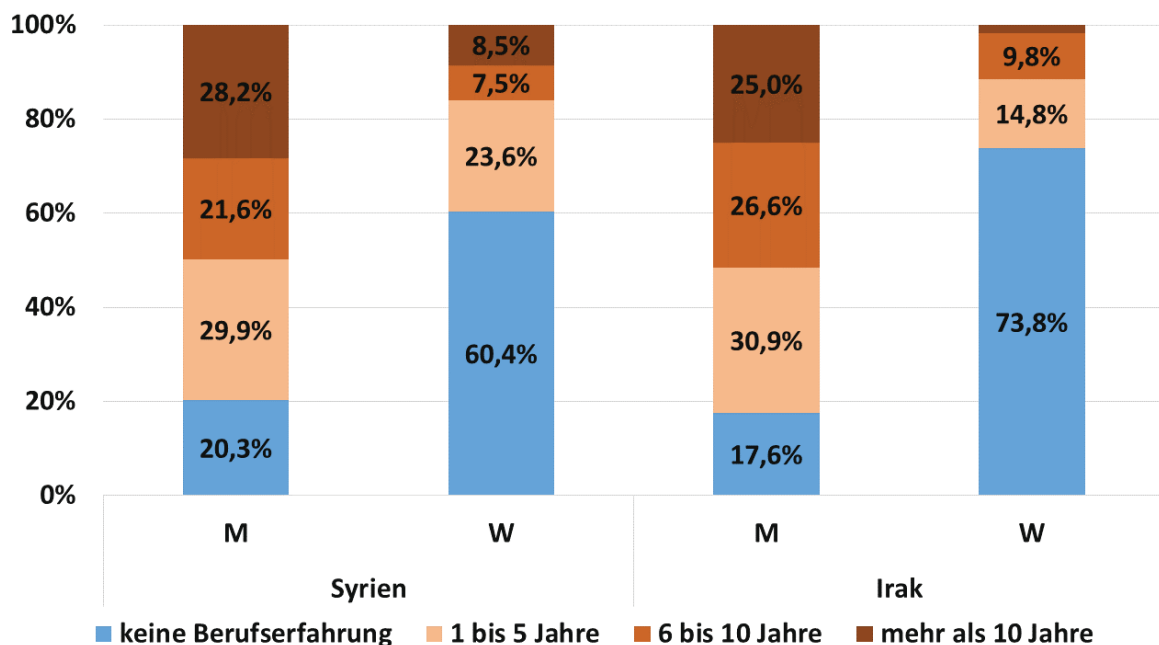
Quelle: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=767.

In Bezug auf die Berufserfahrung zeigten sich ebenfalls deutliche Geschlechterunterschiede: Knapp zwei Drittel der Syrerinnen und etwa drei Viertel der Irakerinnen hatten noch nie gearbeitet (Abb. 9). Die Zukunftspläne der Frauen und Männer aus Syrien und dem Irak unterschieden sich jedoch nicht signifikant in puncto Arbeit. In den qualitativen Interviews kam zum Ausdruck, dass Frauen sich von einer Berufstätigkeit auch

²⁶ Mit der Einführung des Asylpaketes I im Herbst 2015 dürfen auch im Verfahren befindliche Asylsuchende mit einer guten Bleibeperspektive an einem Integrationskurs teilnehmen (siehe Aufenthaltsgesetz § 44 Abs. 4).

Emanzipation erhoffen. Kulturelle Unterschiede sieht zum Beispiel Fatima aus dem Irak insbesondere im Bildungssystem und in Aspekten der Gleichberechtigung von Mann und Frau. „Frauen im Irak müssen immer zuhause bleiben und die Frauen hier sind frei, und ich bin froh, dass mein Mann aufgeschlossen ist und mir das auch hier erlaubt.“ Konkret nennt Fatima das Beispiel Arbeit und erklärt, dass sie sich in Deutschland gerne weiterbilden möchte, um später eine Arbeit zu finden. Auch Amira aus Syrien möchte, sobald ihre Kinder alt genug für den Kindergarten sind, Deutsch lernen und sich eine Arbeit suchen. Dabei spielt es für sie keine Rolle, welcher Arbeit sie nachgehen würde und sie äußert auch keinen konkreten Berufswunsch: „Ich finde es gut, arbeiten zu gehen und nicht das ganze Leben zu Hause zu verbringen.“²⁷

Abbildung 9: Berufserfahrung nach Geschlecht (n=656)



Quelle: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=656.

Die Bereitschaft, nochmals eine berufliche Ausbildung oder ein Studium zu absolvieren, war bei denjenigen, die bereits längere Zeit berufstätig waren, niedriger. Grund dafür könnte sein, dass sie sich in einer Lebensphase befinden, in der sie vorrangig den Lebensunterhalt für die Familie erwerben wollen. Ein Teil verfügt bereits über einen Studienabschluss und insbesondere junge syrische Staatsangehörige hatten nach eigenen Aussagen eine hohe Studienorientierung. Entsprechend des jüngeren Einreisalters planten am häufigsten Befragte aus Afghanistan oder Eritrea eine Berufsausbildung oder ein Studium. Sie weisen zwar eine relativ geringe Schulbildung auf, sind jedoch jung genug für das System der Berufsschulbildung in Bayern.²⁸ Insgesamt ist

²⁷ Haug und andere 2017, S. 139; S. 143.

²⁸ Bei „berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF)“ in der Altersgruppe 18 bis 21 beziehungsweise 25 Jahre besteht das zweijährige Beschulungssystem in Bayern in der Regel aus einem Berufsvorbereitungsjahr und einem Berufsintegrationsjahr. Vgl. Anderson, Philipp: „Lass mich endlich machen!“.

vielen der Befragten, die eine Berufstätigkeit und keine Berufsausbildung anstreben, nicht bekannt, dass in Deutschland für viele im Herkunftsland ausgeübte Berufe ein Berufsausbildungsabschluss erforderlich ist. Nach Aussagen der Expert/innen liegen allerdings weitestgehend kaum Kenntnisse über die Anforderungen und Qualitätsstandards des deutschen Berufsausbildungssystems vor und demzufolge eine verbreitete Fehleinschätzung der eigenen Möglichkeiten. Die qualitativen Interviews mit den Asylsuchenden zeigten, dass häufig noch grundlegende Kenntnisse bezüglich der Ausbildungszeiten und Verdienstmöglichkeiten in Deutschland fehlten. Erschwerend kommt das teilweise geringe Niveau der Schulbildung hinzu, sodass der Weg zu einer Berufsqualifikation sehr lang dauern würde. Auch im Hinblick auf das Ziel, möglichst vielen der Geflüchteten eine Berufsausbildung zu ermöglichen, könnte sich erweisen, dass dies für einen größeren Teil nicht realistisch ist.²⁹

Religion

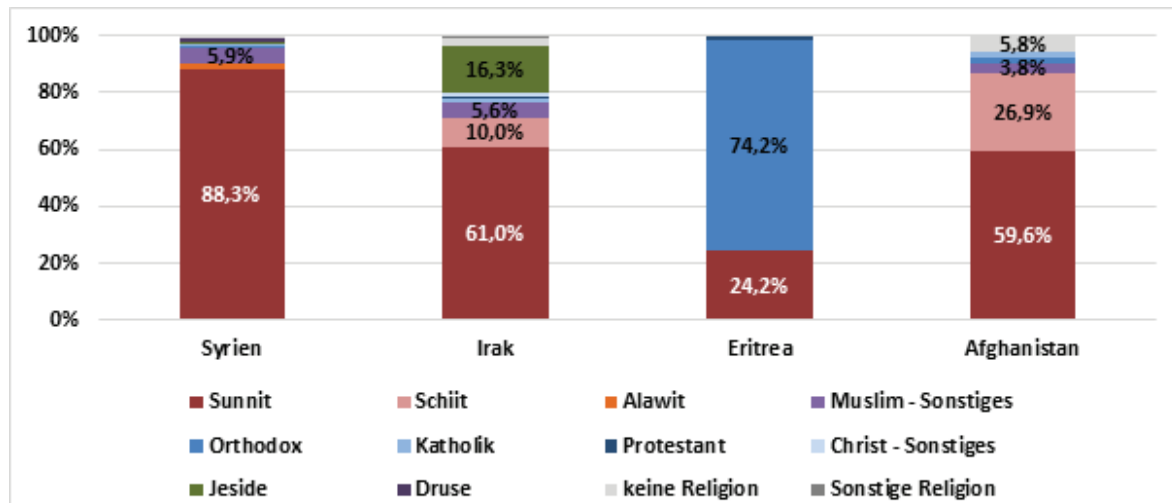
Bei der Untersuchung zeigte sich eine große religiöse Vielfalt, die in der Studie „Asylsuchende in Bayern“ ausführlich beschrieben wird.³⁰ Die überwiegende Mehrheit aus Syrien und Afghanistan (96 beziehungsweise 90 Prozent) wie auch aus dem Irak (76 Prozent) bezeichneten sich als Muslime. Hierbei kamen aus Syrien fast ausschließlich und aus Afghanistan und dem Irak mehrheitlich Sunniten. Daneben waren unter den afghanischen Asylsuchenden auch zu einem guten Viertel Schiiten, aus dem Irak aufgrund der überwiegend vor dem IS aus dem Nordirak flüchtenden Menschen mit sunnitische Prägung nur rund 10 Prozent Schiiten, die eigentlich die Mehrheit des Landes stellen, zu finden. Unter den Asylsuchenden aus Eritrea befanden sich ebenfalls zu einem Viertel sunnitische Muslime. 16 Prozent der Befragten aus dem Irak gehörten der jesidischen Religionsgemeinschaft an, vereinzelt kamen auch Jesiden aus Syrien. Aus Eritrea sind zu drei Vierteln orthodoxe Christen nach Bayern gekommen und nur ein Viertel sunnitische Muslime, wobei zur letzteren Gruppe im Herkunftsland etwa die Hälfte der Bevölkerung gehören. Auch aus dem Irak und Afghanistan kamen jeweils kleine Anteile christlicher Minderheiten.

Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF), München 2016.

29 Ausführliche Darstellung der Thematik Arbeitsmarktintegration siehe: Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Haug, Sonja/Altenbuchner, Amelie/Currle, Edda: Ressourcen, Erfahrungen und Ziele von Asylsuchenden: Herausforderungen für die Integration im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, in: David, Alexandra/Evans, Michaela/Hamburg, Ilena/Terstriep, Judith (Hrsg.): *Migration und Arbeit*, Opladen 2018, S. 211-234.

30 Vgl. Haug und andere 2017, S. 61-65.

Abbildung 10: Religionszugehörigkeit (n=774)



Quelle: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“; n=774.

In Bezug auf die Religiosität der Befragten zeigte sich eine Zweiteilung, die sowohl mit dem Herkunftsland, der Alters- und Geschlechterstrukturen als auch der familiären Situation einherging. Während sich Befragte aus Eritrea und Afghanistan, die zudem mehrheitlich männlich, jung und vorrangig ledig waren, gleichzeitig als sehr religiös einstufen, spielte Religion für Syrer/innen und Iraker/innen, die mehrheitlich im Familienverband geflohen und somit bereits älter waren und auch häufiger einer höheren Bildungsschicht angehörten, eine eher untergeordnete Rolle. Zudem war im syrischen Politik- und Alltagssystem Religion weniger stark verankert.

Religiosität hängt nicht von der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ab. Gemessen an der Häufigkeit des Betens und des Besuchs religiöser Veranstaltungen zeigten fast alle Muslime aus Afghanistan hohe Frömmigkeit, wohingegen dies nur für etwa die Hälfte der Muslim/innen aus Syrien und dem Irak, seien es Sunnit/innen oder Schiit/innen, galt. Etwa 80 Prozent der christlichen Asylsuchenden praktizierten ihre Religion im Alltag.

Insgesamt bewerteten Personen aus den mehrheitlich muslimischen Ländern wie Syrien und Irak Laizismus viel positiver als Personen aus Eritrea mit mehrheitlich christlicher Religionszugehörigkeit. Auch im Vergleich zu bisher in Deutschland lebenden Muslimen aus fünfzig Herkunftsländern³¹ waren die Religiosität und religiöse Alltagspraxen bei männlichen Syrern und Irakern geringer ausgeprägt. Dies galt nicht für syrische und irakische Frauen: Wie auch bisher in Deutschland lebende muslimische Frauen aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern und insbesondere auch muslimische Frauen aus dem Nahen Osten bezeichneten sie sich als gläubiger, gaben an, häufiger zu beten und tendierten weniger zu laizistischen Haltungen als Männer aus den jeweiligen Herkunftsländern.³²

31 Vgl. Haug und andere 2009.

32 Bei der Analyse wurde nicht nach Bildungsgrad, sozialer Schicht oder Einwanderungsgeneration unterschieden.

Religiöse Toleranz und interreligiöse Konflikte

Vor allem für jüngere Befragte aus Eritrea aber auch aus Afghanistan waren nach eigenen Angaben die Befolgung religiöser Gebote wichtiger als staatliche Gesetze. Die Befunde zeigen, dass 21 Prozent der Syrer/innen und Iraker/innen, 38 Prozent der Afghanen und 79 Prozent der Eritreer der Befolgung staatlicher Gesetze also nicht die höchste Priorität einräumten.

In den qualitativen Interviews zeigten sich verschiedene Muster. So wurde von einigen Interviewpartner/innen die Religionsfreiheit in Deutschland zur Ausübung der eigenen Religion genutzt, andere Befragte schätzten wiederum auch die Befreiung von einer strengen Kontrolle der religiösen Alltagspraxis wie im Herkunftsland teilweise der Fall.

Aus Sicht der befragten Expert/innen ergibt sich hier ein gespaltenes Bild. Religion ist ihren Angaben zufolge Alltagsnormalität, die nicht im Vordergrund steht. Andererseits bieten Religionsgemeinschaften attraktive Angebote in der aktuellen Lebenssituation der Asylsuchenden und diese Hinwendung könnte ihrer Ansicht nach den Weg zur Radikalisierung bereiten. So gut wie alle Befragten lehnten religiös begründete Gewalttaten ab, seien es Selbstmordattentate oder Gewalt im Namen der Religion. In den Aussagen zeigte sich nur eine sehr geringfügige Befürwortung von religiös motivierter Gewalt bei Befragten aus Syrien, Irak und Eritrea. Manche der befragten Expert/innen wiesen auf die Gefahr einer Radikalisierung junger alleinstehender Männer in Unterkünften hin. Expert/innen erzählten auch von religiös begründeten Konflikten zwischen Angehörigen verschiedener Herkunftsgruppen in Gemeinschaftsunterkünften sowie von offenen antisemitischen³³ oder rassistischen Äußerungen. Zudem wurde in den Einzelinterviews von Fällen verbaler oder tätlicher Gewalt berichtet, die sich gegen Angehörige religiöser Minderheiten aus dem arabischen Raum richtete, und auch von Diskriminierung von Asylsuchenden aus Afrika südlich der Sahara durch Geflüchtete aus dem arabischen Raum. Dies überschneidet sich mit der Aussage eines Eritreers. So berichtet Noah aus Eritrea von teilweise gewalttätigen Konflikten in den Gemeinschaftsunterkünften und führt insbesondere religiöse Ursachen an. Für die Konflikte macht Noah die syrischen muslimischen Mitbewohner verantwortlich und deren seiner Meinung nach in der Gesellschaft verankerten Hass gegenüber Christen.³⁴

Integrationsmotivation und Zukunftserwartung

Das Gesamtbild der Zukunftspläne zeugte von einem stark ausgeprägten Wunsch, einen Platz im Arbeitsmarkt in Bayern zu finden. Fast alle Befragten wollten Deutschkenntnisse erwerben und dann zunächst ein Studium oder direkt eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Dies galt auch für diejenigen, deren Bildungsstand oder bisherige Berufsbiografien sehr weit von den in Deutschland erforderlichen Standards entfernt waren. Insgesamt stellten sich die Befragten in den qualitativen Interviews zum Zeitpunkt der Befragung kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland eine Integration in den Arbeitsmarkt

33 Zu einer Darstellung der Thematik Antisemitismus vgl. Haug und andere 2017 sowie Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Altenbuchner, Amelie/Currle, Edda: Sozialstruktur und Einstellungsmuster von Asylsuchenden in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 43 (2018), H. 1-2, S. 84-90.

34 Vgl. Haug und andere 2017, S. 105.

einfacher und schneller vor als dies aus Sicht der Expert/innen und der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung möglich sein wird.

Die befragten Asylsuchenden haben viel auf sich genommen, um in ein ihrer eigenen Auffassung nach sichereres Land zu kommen und besaßen insbesondere die Erwartung an ein friedliches und eigenständiges Leben. Die Geflüchteten äußerten zu Fragen der Motivation und Einstellung eine klare und stark ausgeprägte Absicht, sich auf Dauer in Deutschland eine Zukunft aufzubauen und sich strukturell und sozial zu integrieren. Dies zeigte sich sowohl in den statistisch belegten Zukunftswünschen wie auch in den wörtlichen Aussagen der qualitativen Studie. Die überwiegende Mehrheit ließ eine optimistische Erwartung erkennen, sich leicht im neuen Umfeld einleben zu können. Unkenntnis der Herausforderungen sowie der meist erst kurzzeitige Aufenthalt in Deutschland mit einer dementsprechend noch nicht erfolgten Orientierungsphase könnten neben einer Tendenz zu sozial erwünschten Antworten hierbei eine Rolle spielen. Auf dem schriftlichen Fragebogen war vermerkt, und es wurde zu Beginn der Befragung und der Interviews auch darüber aufgeklärt, dass keinerlei Auswirkungen auf das Asylverfahren zu erwarten sind. Auch reduzieren sich Effekte sozialer Erwünschtheit bei selbst ausgefüllten Fragebogen. Dolmetscher berichteten jedoch, dass sie zunächst darüber aufklärten, dass in einem sozialwissenschaftlichen Fragebogen die eigene Meinung ausgedrückt werden soll. Nichtsdestotrotz kann nicht ausgeschlossen werden, dass Befragte von ihnen wahrgenommene gesellschaftliche Erwartungen die Antwortmuster beeinflussten.

Als wichtigstes Ziel wurde von den Asylsuchenden über alle Herkunftsländer hinweg der Deutscherwerb gesehen, gefolgt von der Suche nach einer Arbeit und einer eigenen Wohnung. In den qualitativen Interviews kamen zuversichtliche Erwartungen im Hinblick auf diese Ziele zum Ausdruck. Es war zum Befragungszeitpunkt jedoch nicht absehbar, inwieweit sich die Vorstellungen über das Erlernen der deutschen Sprache oder die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit in der Zukunft realisieren ließen.

Ausblick

Aus der Studie lassen sich vielfältige zukünftige Herausforderungen ablesen. Die Ergebnisse belegen Bedarf an sprachlichen und schulischen Bildungsangeboten, an beruflicher Ausbildung und Weiterqualifikation im Hinblick auf eine Arbeitsmarktintegration. Hieraus ergeben sich zahlreiche Aufgaben für die Sozialarbeit mit Geflüchteten. Beim Arbeitsmarkteintritt stellen sich auch nach Ergebnissen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung für viele Geflüchtete überraschende Barrieren. Laut Aussagen von Befragten wäre unter anderem eine systematische Auflistung der verfügbaren Informationsmöglichkeiten und Unterstützung inklusive Dolmetscher/innen in allen Phasen der Arbeitssuche wünschenswert.³⁵ Wie Euler³⁶ betont, kommt neben dem Spracherwerb einer fundierten Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung eine hohe Bedeutung zu. Er empfiehlt ein so genanntes *Profiling*, wobei auch das Anerkennen von Kompetenzen, die in der Regel nicht durch Zertifikate belegt sind, ein Element sein kann. Weiterhin schlägt er einen

35 Vgl. Brücker/Fendel/Kunert und andere 2016, S. 123.

36 Vgl. Euler, Dieter: Schaffen wir das? - Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2016), H. 3, S. 341-359, hier S. 351.

bedarfsgerechten zweiten Ausbildungsmarkt vor, bei dem in schulischen Maßnahmen Teilqualifikationen für anerkannte Ausbildungsberufe erworben werden.

Es zeigt sich auch, dass berufliche Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. „Die Befragten der Studie, die erfolgreich eine Stelle gefunden haben, sind häufig selbst aktiv geworden und haben persönliche Kontakte und Netzwerke genutzt. Diese Ressourcen gilt es gemeinsam mit der Arbeitsvermittlung zu nutzen.“³⁷ Indem ehrenamtliche Helferkreise wichtige Kontaktpersonen sind, kommt neben hauptamtlichen Flüchtlingsberater/innen hierbei auch Ehrenamtlichen eine hohe Bedeutung zu. Sie bieten eine Brückenbeziehung im Sinne von Granovetters *weak tie*-Hypothese zu anderen Netzwerken, was wiederum für die Arbeitssuche relevant sein kann.³⁸ Daneben ist niedrigschwellige Hilfe durch ein System von Integrationspat/innen beziehungsweise Mentor/innen beziehungsweise Integrationslots/innen³⁹ besonders wirksam, vor allem wenn sich auch Personen mit eigener Fluchterfahrung engagieren.

Aus der Analyse der Befragung und der Interviews ergeben sich auch Schlussfolgerungen im Hinblick auf das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung. Diese liegen vorrangig in der Sprachförderung und der Arbeitsmarktintegration. Daneben weisen Aussagen der Expert/innen auf die die zivilgesellschaftliche und soziale Integration der Asylsuchenden in die Gesellschaft als zukünftige Herausforderung hin. Dies betrifft unter anderem die Arbeitsfelder der politischen Bildung⁴⁰, Familienbildung und Jugendsozialarbeit für die Geflüchteten. Auch in der Ehrenamtskoordination stellen sich neue Aufgaben für die Soziale Arbeit.⁴¹

Literatur

Anderson, Philipp: „Lass mich endlich machen!“. *Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)*, München 2016.

Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*, IAB-Kurzbericht Nr. 15, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (15.05.2019).

37 Brücker/Kunert/Mangold und andere 2016.

38 Vgl. Granovetter, Mark: *The Strength of Weak Ties*, in: *American Journal of Sociology* 78 (1973), H. 6, S. 1360-1380.

39 Integrationslots/innen sind meist ehrenamtlich tätige Personen, die neu zugewanderte Personen mit Migrationshintergrund unterstützen, indem sie diese zum Beispiel bei Amtsgängen oder anderen Kontakten mit sozialen Institutionen begleiten. Häufig haben Integrationslotsen selbst eine Migrationsgeschichte. Vgl. Haug, Sonja/Seebaß, Katharina/Koca, Özden: *Integrationslotsen – die neuen Brückenbauer? Neue und bessere Wege der Integration*, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 36 (2011), H. 5, S. 10-21.

40 2018 bis 2022 wird unter Leitung von Sonja Haug das Projekt „Demokratieakzeptanz und Partizipation von Geflüchteten (DePaGe)“ an der OTH Regensburg durchgeführt.

41 Vgl. Hamann, Ulrike/Karakayalı, Serhat/Wallis, Mira/Höfler, Leif Jannis: *Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung*, Gütersloh 2016.

- Brücker, Herbert/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Kalusche, Barbara/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung*, IAB-Forschungsbericht Nr. 9, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf> (24.11.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*, Nürnberg 2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*, Nürnberg 2017.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Schlüsselzahlen Asyl 2018*, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchlüsselzahlenAsyl/flyer-schlüsselzahlen-asyl-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (24.11.2019).
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) (Hrsg.): *DSW Datenreport. Soziale und demografische Daten weltweit*, Hannover 2016.
- Euler, Dieter: Schaffen wir das? - Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2016), H. 3, S. 341-359.
- Granovetter, Mark: The Strength of Weak Ties, in: *American Journal of Sociology* 78 (1973), H. 6, S. 1360-1380.
- Hamann, Ulrike/Karakayalı, Serhat/Wallis, Mira/Höfler, Leif Jannis: *Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung*, Gütersloh 2016.
- Haug, Sonja: Migration, in: Mau, Steffen/Schöneck, Nadine M. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, Bonn 2014, S. 593-607.
- Haug, Sonja/Currle, Edda/Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Altenbuchner, Amelie: *Asylsuchende in Bayern. Eine quantitative und qualitative Studie*, München 2017.
- Haug, Sonja/Huber, Dominik: *Asylsuchende in Bayern. Eine qualitative Folgebefragung*, München 2018.
- Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik: Methodische Herausforderungen der qualitativen und quantitativen Datenerhebung bei Geflüchteten, in: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*, URL: http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/402 (08.11.2018).
- Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik: Methodological aspects of a quantitative and qualitative survey of asylum seekers – A field report, in: *Methods, data, analyses (mda)* 2019, URL: <https://mda.gesis.org/index.php/mda/article/view/2019.02> (16.04.2019).

- Haug, Sonja/Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Altenbuchner, Amelie/Currle, Edda: Sozialstruktur und Einstellungsmuster von Asylsuchenden in Bayern. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 43 (2018), H. 1-2, S. 84-90.
- Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja: *Muslimisches Leben in Deutschland*, Forschungsbericht 6, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2009, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb06-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=11 (28.11.2019).
- Haug, Sonja/Seebaß, Katharina/Koca, Özden: Integrationslotsen – die neuen Brückenbauer? Neue und bessere Wege der Integration, in: *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 36 (2011), H. 5, S. 10-21.
- Haug, Sonja/Vernim, Matthias/Gelfert, Verena/Reindl, Andreas: *Integrationsbericht und Integrationskonzept für Regensburg. Abschlussbericht*, Regensburg 2014.
- Lochner, Susanne/Büttner, Tobias/Schuller, Karin: *Das Integrationspanel. Langfristige Integrationsverläufe von ehemaligen Teilnehmenden an Integrationskursen*, Working Paper 52 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2013.
- Lochner, Susanne/Huber, Dominik/Haug, Sonja/Altenbuchner, Amelie/Currle, Edda: Ressourcen, Erfahrungen und Ziele von Asylsuchenden: Herausforderungen für die Integration im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, in: David, Alexandra/Evans, Michaela/Hamburg, Ilena/Terstriep, Judith (Hrsg.): *Migration und Arbeit*, Opladen 2018, S. 211-234.
- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina: *Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*, Working Paper 42 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2012.
- Statistisches Bundesamt (Destatis): *Fachserie 1, Reihe 1.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Wanderungen 2016*, Wiesbaden 2018, URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00083823 (16.04.2019).
- Statistisches Bundesamt (Destatis): *Fachserie 1, Reihe 2.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016*, Wiesbaden 2017.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: „Zuzüge, Fortzüge und Wanderungssaldo in Deutschland 1965-2016“: Statistisches Bundesamt (Destatis): *Fachserie 1, Reihe 1.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Wanderungen 2016*, Wiesbaden 2018, URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DEHeft_heft_00083823 (16.04.2019).
- Abbildung 2: „Mustafas Fluchtroute“: <https://www.google.de/maps>, eigene Darstellung.

Abbildung 3: „Zeitleiste Mustafa“: eigene Darstellung (mit Office Timeline Plus Edition).

Abbildung 4: „Fatimas Fluchtroute“: www.google.de/maps, eigene Darstellung.

Abbildung 5: „Zeitleiste Fatima“: eigene Darstellung (mit Office Timeline Plus Edition).

Abbildung 6: „Studium begonnen oder abgeschlossen“: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=756.

Abbildung 7: „Schulbesuchsdauer nach Herkunftsland und Geschlecht“: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=775, M: männlich, W: weiblich.

Abbildung 8: „Berufserfahrung“: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=767.

Abbildung 9: „Berufserfahrung nach Geschlecht“: Datensatz „Asylsuchende in Bayern“ 2016, n=656.

Abbildung 10: „Religionszugehörigkeit“ Datensatz „Asylsuchende in Bayern“; n=774.

Kurzbiografien

SONJA HAUG, Prof. Dr. habil., hat an der Universität Mannheim Soziologie studiert und promoviert. Seit 2010 ist sie Professorin für Empirische Sozialforschung an der Ostbayerischen Technischen Hochschule (OTH) Regensburg. Sie gründete das Institut für Sozialforschung und Technikfolgenabschätzung (IST) und leitet das Projekt „Asylsuchende in Bayern“.

AMELIE ALTENBUCHNER, M.A., hat an der Universität Regensburg Erziehungswissenschaft studiert. Sie ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der OTH Regensburg am Institut für Sozialforschung und Technikfolgenabschätzung, wo sie unter anderem an der Studie Asylsuchende in Bayern mitgearbeitet hat. Sie promoviert an der Universität Regensburg zum Dr. sc. hum.

SUSANNE LOCHNER, Dr., ist seit 2017 Projektkoordinatorin des Kinder- und Jugendmigrationsreports am Deutschen Jugendinstitut. Im Projekt „Asylsuchende in Bayern“ betreute sie die quantitative Datenerhebung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung, insbesondere im Bereich des Spracherwerbs, zu dem sie auch am Forschungszentrum des BAMF promovierte.

DOMINIK HUBER, Dr. Dipl.-Geogr., studierte Geographie an der Humboldt-Universität Berlin. Nach seiner Promotion an der Auckland University of Technology (AUT) arbeitete er 2016/2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der OTH Regensburg. 2018 kehrte er an die AUT als Postdoc zurück.

***Humanitarian Government* und die Unterbringung Asylsuchender in Berlin**

Ole Oeltjen

Mit dem „langen Sommer der Migration“¹ fiel ab 2015 ein Schlaglicht auf eine Reihe politischer und gesellschaftlicher Prozesse in der Europäischen Union und speziell in Deutschland. Neben der gesellschaftlichen Polarisierung zwischen einer neuen ‚Willkommenskultur‘¹ und aufstrebendem Rechtspopulismus und -radikalismus wurde insbesondere die mangelhafte Vorbereitung von Asylpolitik und -behörden diskutiert. Augenfällig wurde dies auch in Berlin, wo das für die Registrierung und Unterbringung der Asylsuchenden zuständige Landesamt für Gesundheit und Soziales (LAGeSo) als „schlechteste Behörde Deutschlands“² Schlagzeilen machte. Zur Lösung des Mangels an Unterbringungsmöglichkeiten wurde in dieser Situation massiv auf nichtstaatliche Organisationen als Unterkunftsbetreiber zurückgegriffen. Hierbei konkurrierten etablierte Wohlfahrtsverbände wie das Deutsche Rote Kreuz mit neu gegründeten privaten Firmen um die Betreiberlizenzen. Die Betreiber der Unterkünfte rückten damit in den Fokus von Medien und Zivilgesellschaft, wobei zumeist das Entstehen einer „Unterbringungsindustrie“ beklagt wurde, „in der hilfsbedürftige Menschen eine Handelsware sind.“³

In der wissenschaftlichen Literatur zur Asylsuchendenunterkunft finden diese Betreiberorganisationen wenig Beachtung. Die Nichtberücksichtigung überrascht, da es erst deren Mitarbeiter*innen sind, durch deren alltägliche Praktiken und Entscheidungen sich Asyl- und Unterbringungspolitik für die Asylsuchenden manifestieren. Mit meiner Arbeit⁴ unternehme ich einen ersten Vorstoß zur Bearbeitung dieser Forschungslücke und verschiebe den Fokus von der politischen Entscheidungsebene an den Ort der Politikumsetzung und damit in das Innere der Unterkunft. Im Zentrum steht die Frage, welche Funktion die Betreiberorganisationen für die Unterbringungspolitik einnehmen. Explorativ untersuche ich, wie Mitarbeiter*innen der Betreiberorganisationen in der alltäglichen Arbeit ihre Aufgabe interpretieren und so die Unterbringungspraxis aktiv (mit-)gestalten. Hierzu greife ich insbesondere auf semi-strukturierte Interviews mit Mitarbeiter*innen von in Berlin aktiven Betreiberorganisationen zurück. Auch wenn die

1 Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon: Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes, in: dies. (Hrsg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Berlin 2016, S. 6-24.

2 Prantl, Heribert: Die schlechteste Behörde Deutschlands (10.12.2015), in: *Süddeutsche Zeitung*, URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingschaos-in-berlin-die-schlechteste-behoerde-deutschlands-1.2776283> (11.12.2018).

3 Nowakowski, Gerd: Flüchtlinge dürfen keine Handelsware sein (16.08.2016), in: *Tagesspiegel*, URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/pewobe-skandal-in-berlin-fluechtlinge-duerfen-keine-handelsware-sein/14015788.html> (11.12.2018).

4 Der vorliegende Beitrag bildet eine Kurzfassung meiner im Oktober 2017 an der Freien Universität Berlin eingereichten Abschlussarbeit im Masterstudiengang Politikwissenschaft. Eine Vollversion der Arbeit kann gerne auf Nachfrage zugänglich gemacht werden.



Jahre 2015 bis 2017 in Berlin aufgrund des „langen Sommers der Migration“ ein besonderer Fall sind, lassen sich hieraus doch Schlüsse auf das grundsätzliche Wirken der Betreiberorganisationen ziehen, welche fortwährend in Berlin und weiteren Bundesländern tätig sind. Theoretisch wird hierzu das Konzept des *humanitarian government*, welches im Kontext humanitärer Einsätze im Globalen Süden entwickelt wurde, für das Verständnis der Unterbringung Asylsuchender fruchtbar gemacht und als Ergänzung zur bestehenden Literatur vorgeschlagen.

Mithilfe der Daten zeige ich auf, dass den Betreiberorganisationen umfangreiche Freiheiten zukommen und sie immer wieder eigene Entscheidungen treffen (müssen), weil ihre Position einer permanenten Unsicherheit unterliegt. So entsteht einerseits ein Raum für Willkür, andererseits ist auch wohlwollendes Handeln stets notfallgeleitet und provisorisch. Die Organisationen fungieren als Mittlerinnen zwischen den Asylsuchenden und dem Unterbringungsregime. Viele Mitarbeiter*innen solidarisieren sich dabei mit den Bewohner*innen und versuchen, die Unterbringungspolitik an deren Bedürfnisse anzupassen. Zugleich verwalten sie deren prekäre Situation, werden zu Expert*innen der Unterbringung und der Untergebrachten und sehen sich verpflichtet, für diese zu sprechen. Damit (re-)produzieren sie einen Diskurs, der Asylsuchende zu Objekten der Unterbringungspolitik macht, und tragen zum *silencing* migrantischer Stimmen bei.⁵

Trotz der im Kern induktiven Herangehensweise habe ich mir im Laufe des Forschungsprozesses verschiedene theoretische Konzepte angeeignet. Diese werden im Folgenden knapp mit ihren jeweiligen Vorteilen und Beschränkungen erläutert. Anschließend gebe ich einen Überblick über das von mir erhobene empirische Material, ehe ich den Mehrwert meines Forschungszugangs erneut vor dem Hintergrund bestehender Ansätze diskutiere.

Unterkünfte für Asylsuchende als humanitäre Räume

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Unterbringung Asylsuchender im Globalen Norden war über lange Zeit Teil der Studien staatlicher Asylpolitiken und verblieb somit auf nationaler Ebene. Erst in den letzten Jahren begann sich der Fokus auf die Auswirkung von Verwaltungsreformen zu verschieben, wobei auch die lokale Unterbringungspolitik ins Blickfeld rückte.⁶ Gerade für Deutschland erscheint dies sinnvoll, da die „Bereitstellung von Infrastrukturen und Wohnraum“⁷ Aufgabe von Ländern und Kommunen ist und dies damit die Ebene ist, auf der Asyl ‚produziert‘ wird.⁸

Thematisiert werden in diesen neueren Beiträgen insbesondere die Entwicklungen hin zur Massenunterbringung und ihre politische Rechtfertigung. Das Innere der Unter-

5 Oeltjen, Ole: Die Interessenvertretung der „Anderen“. Unterkunftsbetreiber als neue Akteure der Wissensproduktion, in: *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 4 (2018), H. 1, S. 133-146.

6 Vgl. Darling, Jonathan: Asylum in Austere Times. Instability, Privatization and Experimentation within the UK Asylum Dispersal System, in: *Journal of Refugee Studies* 29 (2016), H. 4, S. 483-505.

7 Kreichauf, René: Das Flüchtlingslager – Raumtheoretische Zugänge, in: Ludwig, Joachim/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (Hrsg.): *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder*, Opladen 2016, S. 207-222.

8 Vgl. Hinger, Sophie/Schäfer, Philipp/Pott, Andreas: The Local Production of Asylum, in: *Journal of Refugee Studies* 29 (2016), H. 4, S. 440-463.

künfte wird beispielsweise von Tobias Pieper behandelt, dessen Dissertation von 2008 eine „Mikrophysik der Herrschaft in der deutschen Flüchtlingspolitik“⁹ darlegen möchte. Er geht vor allem auf die unterschiedlichen Sprechendenpositionen von Unterkunftsführung und Bewohner*innen ein. Die größtenteils auf geografischen Ansätzen beruhende Literatur versteht die Unterkunft als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse, gleichzeitig aber auch als Raum außerhalb der Gesellschaft:¹⁰ Es sind die Räume, denen die „undesirable‘ subjects“¹¹ zugewiesen werden. Die Unterkünfte werden zu stigmatisierten Territorien¹² und der soziale Ausschluss der Asylsuchenden wird durch die prekäre Unterbringung permanent reproduziert.¹³ In Anlehnung an Giorgio Agambens Konzept des *homo sacer*¹⁴ wird die Unterkunft dabei immer wieder auch als Ausnahmerraum diskutiert, in welchem die Bewohner*innen ständig dem souveränen Zugriff durch Unterkunftsführung, Sicherheitsdienste und Behörden ausgesetzt sind.

Zugleich kommen Kreichauf und Pieper, welche sich am ausführlichsten mit der deutschen Unterkunft auseinandergesetzt haben, bezüglich der Konstitution der Unterkunft als Raum im Ausnahmezustand zu dem Schluss, dass dieser „an manchen Stellen durchlässig“ oder „porös“¹⁵ und bloß „potentiell rechtsfrei“¹⁶ sei. Gerade angesichts der Frage, was diese Durchlässigkeit konkret für die Unterbringung bedeutet, erstaunt es, dass ein Großteil der Forschung sich auf die Kontroll- und Ausschlussfunktion der Unterkunft konzentriert und die Betreiberorganisationen von der Analyse ausschließt.

Diskussionen über die Praktiken innerhalb der Unterkunft finden sich eher in der Literatur zur humanitären Hilfe und zu Geflüchtetenlagern im Globalen Süden. Diese knüpft an kritische Auseinandersetzungen mit dem Konzept des Humanitarismus an und wirft diesem vor, dass die Betonung der (Mit-)Menschlichkeit im humanitären Diskurs ebendiese infrage stelle. Damit werde das Sprechen für die Gruppe der ‚Opfer‘ legitimiert und koloniale Denk- und Handlungsmuster würden reproduziert.¹⁷ In der kritischen Migrationsforschung wird sich beispielsweise mit der Beteiligung am humanitären Diskurs durch Frontex,¹⁸ aber auch mit der ambivalenten Position humanitärer Nichtregierungsorganisationen (NGOs) im Betrieb von Geflüchtetenlagern an den EU-Außengrenzen auseinandergesetzt, welche zu Handlangerinnen der EU-Grenzpolitik würden.¹⁹ In

9 Pieper, Tobias: *Die Gegenwart der Lager. Zur Mikrophysik der Herrschaft in der deutschen Flüchtlingspolitik*, Münster 2013.

10 Vgl. Kreichauf 2016: *Das Flüchtlingslager*.

11 Fassin, Didier: Compassion and Repression. The Moral Economy of Immigration Policies in France, in: *Cultural Anthropology* 20 (2005), H. 3, S. 362-387.

12 Vgl. Wacquant, Loïc: Revisiting territories of relegation. Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality, in: *Urban Studies* 53 (2016), H. 6, S. 1077-1088.

13 Vgl. Kreichauf, René: Flucht, Stadt und Rassismus. Geflüchtete in europäischen Städten, in: *Wissenschaft & Frieden* (2016), H. 2, S. 34-37.

14 Agamben, Giorgio: *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*, Frankfurt am Main 2011.

15 Kreichauf 2016: *Das Flüchtlingslager*, S. 218.

16 Pieper 2013, S. 345.

17 Vgl. beispielsweise Mignolo, Walter: Who Speaks for the „Human“ in Human Rights?, in: *Hispanic Issues On Line* 5 (2009), H. 1, S. 7-24.

18 Vgl. Pallister-Wilkins, Polly: The Humanitarian Politics of European Border Policing. Frontex and Border Police in Evros, in: *International Political Sociology* 9 (2015), H. 1, S. 53-69.

19 Vgl. Perkowski, Nina: Deaths, Interventions, Humanitarianism and Human Rights in the Mediterranean „Migration Crisis“, in: *Mediterranean Politics* 21 (2016), H. 2, S. 331-335. Sowie Hess, Sabine/Karakayali,

diesem Zusammenhang macht das Ineinandergreifen humanitärer und versicherheitlicher Diskurse Migration zu einem steuerbaren Wissensobjekt. Geflüchtete werden „subjects to be governed: to be saved from distress, processed in centres, provided with aid, screened for potential risks; to be pitied and/or feared.“²⁰ Der humanitäre Diskurs macht seine Objekte zu Opfern ohne *agency*²¹ und das humanitäre ‚Recht auf Mitleid‘ wird schließlich zu einem Recht, für diese Opfer zu sprechen.²²

Auf diesen Grundannahmen aufbauend entwickelt Michel Agier sein Konzept des *humanitarian government*. Er sieht das Geflüchteten-camp im Globalen Süden als das am weitesten entwickelte Beispiel dieser Form des Regierens und bestimmt anhand dessen drei zentrale Eigenschaften. Erstens ist das Camp durch Extraterritorialität (*extraterritoriality*) gekennzeichnet; auf seinem Territorium herrschen eigene Gesetze. Seine zweite Eigenschaft ist die Verbannung (*relegation*), womit Agier die Platzierung der Camps in abgelegenen Gegenden oder die Stigmatisierung des Raumes durch Zäune und Sicherheitskontrollen meint. Und drittens basiert die Regierung des Camps auf der Grundannahme, eine Reaktion auf eine Ausnahmesituation (*exception*) darzustellen, wodurch Handlungen im Camp stets notfallgeleitet und unverhandelbar würden.²³ Humanitäre Organisationen sind in dieser Situation der Souverän und werden zugleich zu Expertinnen in der Verwaltung der ‚Ausgeschlossenen‘, die nicht nur technisches Wissen über die Unterbringung selbst, sondern auch Wissen über ‚Wesen‘ und Zusammensetzung der Bewohner*innen produzieren.

Obwohl Agier das Konzept des *humanitarian government* lediglich auf Interventionen humanitärer Akteure im Globalen Süden anwendet, bietet es Anknüpfungspunkte für das Nachdenken über die Berliner Unterkunft. Dies liegt vor allem an seinem Fokus auf den die Unterbringung durchführenden Personen und Organisationen sowie dem durch diese (re-)produzierten Wissen.

Berliner Unterkunftsbetreiber in der Analyse

In Berlin zeigte sich ebenso wie auf Bundesebene 2015 ein sprunghafter Anstieg der Asylantragszahlen. Während 2014 10.375 Erstanträge gestellt wurden, waren es 2015 33.281 und 2016 dann 27.247.²⁴ In Kombination mit unklaren Zuständigkeiten in der Verwaltung und einem ohnehin angespannten Wohnungsmarkt,²⁵ war eine angemessene Unterbringung der eintreffenden Personen eine besondere Herausforderung. Das zuständige LAGeSo, und später das Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten (LAF),

Serhat: New Governance oder Die imperiale Kunst des Regierens. Asyl-Diskurs und Menschenrechtsdispositiv im neuen EU-Migrationsmanagement, in: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*, Bielefeld 2007, S. 39-55.

20 Perkowski 2016, S. 333.

21 *Agency* meint in diesem Zusammenhang die Handlungsfähigkeit als politisches Subjekt.

22 Vgl. Aradau, Claudia: The Perverse Politics of Four-Letter Words. Risk and Pity in the Securitisation of Human Trafficking, in: *Millennium: Journal of International Studies* 33 (2004), H. 2, S. 251-277.

23 Agier, Michel: *Managing the Undesirables. Refugee Camps and Humanitarian Government*, Cambridge 2011.

24 Bundeszentrale für politische Bildung: Zahlen zu Asyl in Deutschland (01.10.2018), URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland#Registrierungen> (06.12.2018).

25 Vgl. Speth, Rudolf/Becker, Elke: Zivilgesellschaftliche Akteure und die Betreuung geflüchteter Menschen in deutschen Kommunen, in: *Opusculum* (2016), H. 92.

veranstaltete nach einer Übergangsphase europaweite Ausschreibungen für den Betrieb der Unterkünfte, was zu einer hohen Diversifizierung der Betreiber geführt hat.

Um deren Selbstinterpretation und Rolle in der Unterbringungspolitik zu untersuchen, habe ich zwischen November 2016 und Juli 2017 sieben problemzentrierte Interviews²⁶ mit insgesamt neun Mitarbeiter*innen von Betreiberorganisationen geführt. Mein Sample sollte möglichst verschiedene Perspektiven abdecken, um eine „inhaltliche bzw. konzeptuelle Repräsentativität“²⁷ herzustellen. Demnach wurden nicht nur Mitarbeiter*innen gewerblicher und gemeinnütziger Organisationen interviewt, sondern auch verschiedene Positionen in ihrer Hierarchie abgedeckt. Die Liste der Interviewten umfasst Unterkunftsleitung, Geschäftsführung, Abteilungsleitung, Ehrenamtskoordination und Sozialarbeit. Von den insgesamt neun Interviewten identifizierten sich sechs als Frauen und drei als Männer.²⁸ Die Interviews wurden anschließend transkribiert und mithilfe der Software MAXQDA sukzessive selektiv und axial kodiert.²⁹ Zeitlich parallel eignete ich mir nach und nach die im zweiten Abschnitt vorgestellte Literatur an. Aus diesem zirkulären Vorgehen ergaben sich schließlich fünf übergeordnete Kategorien: (1.) Die Selbstinterpretation der Betreiberorganisationen und (2.) ihre Selbstpositionierung im Unterbringungssystem; (3.) das in der Unterkunft produzierte Wissen; und schließlich (4.) die Unterkunft als Raum des *humanitarian government* sowie (5.) die Möglichkeit von Widerstand und migrantischer *agency*. Ich werde diese Ergebnisse in drei Abschnitten knapp zusammenfassen.

a) Selbstinterpretation der Betreiber und Positionierung im Unterbringungssystem

In den geführten Gesprächen wurde deutlich, dass sich fast alle Interviewten ihrer Arbeit emotional sehr verbunden fühlen. Sie bringen ihre Ablehnung gegenüber der Unterbringungssituation und ihre Empathie gegenüber den Bewohner*innen zum Ausdruck. Viele reflektieren durchaus kritisch ihre Rolle. So konstatiert eine Unterkunftsleiterin mit Blick auf die Entmündigung der Bewohner*innen: „[B]ei Leuten, die in Lohn und Brot standen, erwachsene Leute, die selber Familie haben, die Kinder haben, wo ich denen vorschreibe, was sie zu tun und zu lassen haben halt irgendwie. Das ist schwer.“

Ihre Aufgabe sehen die Unterkunftsmitarbeiter*innen vor allem in der Bekämpfung der Not der Asylsuchenden: Ihr Engagement sei „notwendig und humanitär zwingend geboten“, konstatiert die Abteilungsleiterin eines Wohlfahrtsverbandes. Auch auf Nachfrage wird hierbei kein Unterschied zwischen gemeinnützigen und gewerblichen Betreibern gemacht und alle Interviewten grenzen sich lediglich von einzelnen „schwarzen Schafen“ – wie dies eine weitere Abteilungsleiterin eines Wohlfahrtsverbandes formuliert – der Branche ab.

26 Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2000), S. 1-9.

27 El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit: Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung, in: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung*, Wiesbaden 2016, S. 61-95.

28 Um ihre Anonymität zu stärken, benutze ich bei der Bezeichnung einzelner Interviewpartner*innen im Folgenden das generische Femininum.

29 Vgl. Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M.: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA 1990.

Das Verhältnis der betreibenden Organisationen zu den Behörden ist dabei offenbar stark durch den Unterkunftsmangel ab Sommer 2015 bestimmt. Die Arbeit der Landesbehörden wird von den Interviewten als chaotisch und notfallgeleitet beschrieben. Insbesondere die Ausschreibungen der Betreiberlizenzen werden wiederholt thematisiert und als „unterirdisch“ (Unterkunftsleiterin) und „grottenschlecht“ (Abteilungsleiterin eines Wohlfahrtsverbandes) bezeichnet. Aus der Unzuverlässigkeit der Behörden bei den Ausschreibungen – aber auch bei den Qualitätskontrollen – ergibt sich für die Interviewten eine „riesengroße Unsicherheit“ für sämtliche Planungen und insbesondere für die Mitarbeiter*innen, so die Leiterin einer Unterkunft. Aufgrund ständiger Änderungen und medial verbreiteter Gerüchte herrscht laut der Pressesprecherin eines gewerblichen Betreibers „auf jeder Ebene Verwirrung“. Eine Unterkunftsleiterin sieht hierin ein „Scheitern von Behörden“. Zugleich machen sie deutlich, dass die vorgegebenen Standards weder der Realität der Unterbringung angemessen sind noch kontrolliert werden. Im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten besitzen sie so große Spielräume. In dieser Situation inszenieren sich die Interviewten als Verbündete der Bewohner*innen, die gemeinsam gegen eine überforderte Behörde Standards entwickeln und für Qualität in der Unterbringung eintreten. Hierbei betonen sie die Bedeutung von Zusammenarbeit und gegenseitigem Erfahrungsaustausch. Dementsprechend versteht sich ein Großteil der Interviewten nicht nur als ‚Dienstleistende‘ oder ‚Pfleger*innen‘ der Bewohner*innen, sondern explizit auch als deren politische Interessenvertretung gegenüber dem Land.

b) Unterkunftsbetreiber als neue Akteure der Wissensproduktion

Die Selbstinterpretation der Betreiber als politische Interessenvertretung der Bewohner*innen macht deutlich, dass die Interviewten es für sich beanspruchen, deren Bedürfnisse, Wünsche und Probleme zu kennen. Sie verstehen sich also nicht nur in Abgrenzung zu Behörden und Ehrenamtlichen als erfahrene Katastrophenhelfer*innen oder begabt im *learning by doing* und damit als Expert*innen für die Unterbringung, sondern auch als Expert*innen für die Untergebrachten selbst.

Hier wiederum stehen sich in den Interviews Äußerungen zur Diversität der Bewohner*innen und pauschale Aussagen über diese gegenüber. Insbesondere in Bezug auf Nationalität und Religion wird betont, dass es große Unterschiede zwischen den Geflüchteten gebe und es sich um einen „Mikrokosmos“ handle, so die Abteilungsleiterin eines Wohlfahrtsverbandes. Derlei Differenzierungen stehen Aussagen gegenüber, die den Bewohner*innen pauschal bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zuschreiben. Neben Bemerkungen zu deren hoher Motivation oder Bedürftigkeit fallen hier vor allem solche auf, die einen grundlegenden Unterschied zwischen einem jeweils mindestens implizierten „uns“ und „denen“ aufmachen. Eine Unterkunftsleiterin stellt beispielsweise fest, die Bewohner*innen seien „natürlich manchmal auch aufgrund ihrer Mentalitäten sehr laut“. Eine andere Unterkunftsleiterin weiß: „Die sind ja auch sehr höflich. Also Araber untereinander sagen ja nicht Nein.“ Ebenso ist es ihr wichtig, alle zu erreichen, „[w]enn ich sage, in Deutschland ist es verboten – auch nur eben ein Klaps auf den Hinterkopf bei den Kindern ist schon grenzwertig. Und es ist verboten, die Frauen zu schlagen“. Diesen Aussagen ist gemein, dass sie nicht nur eine idealisierte Darstellung

der deutschen Realität entwerfen, sondern sie implizieren auch, dass es „dort“ – an dem Ort der „Anderen“ – grundsätzlich anders ist.

c) *Humanitarian Government* und migrantische Agency

Die Interviewten stellen die Unterkünfte eindeutig als Orte des *humanitarian government* dar. So beschreiben sie diese in mehrfacher Hinsicht als Ausnahmeräume. Zum einen durch die (partielle) Entrechtung der Bewohner*innen, welche – beispielsweise durch die eingeschränkte Arbeitsgenehmigung – gesetzlich verankert ist und auch in der Unterbringung etwa durch die Entmündigung bei der Wohnortwahl zum Ausdruck kommt. Hierzu zählt die Verteilung über den sogenannten Königsteiner Schlüssel, aber auch die Zusammensetzung von Zimmern, die „aufdiktiert“ (Unterkunftsleiterin) wird, oder der erzwungene Umzug von einer Unterkunft in eine andere.

Durch das oben beschriebene Fehlen realisier- oder kontrollierbarer Standards ist die Verwaltung der Unterkunft in weiten Teilen dem Ermessen der Betreiber überlassen. Diese wiederum haben das Gefühl, sich selbst weder auf die Behörden noch auf politische Entscheidungen verlassen zu können. Die wahrgenommene Instabilität des Unterbringungssystems, der ausbleibende Informationsfluss und die von den Interviewten bemängelte Personalknappheit in den Unterkünften führen dazu, dass bereits die Einrichtung der Unterkünfte notfallgeleitet und provisorisch ist. Diese konstituiert sich somit als Raum permanenter Unsicherheit, welche sich angesichts der langen Verbleibdauer der Bewohner*innen von teilweise 18 Monaten auch noch verstetigt. Dass die Betreiberorganisationen in diesem Ausnahmezustand die souveräne Macht darstellen, wird in der Auseinandersetzung mit ihrem Hausrecht und der Hausordnung deutlich, die die Unterkunft zudem zu einem extraterritorialen Raum machen.

Es gibt eine Rahmenhausordnung des LAF, die durch die Betreiber „noch ein bisschen angepasst“ wird, so die Pressesprecherin eines gewerblichen Betreibers. Aber auch deren Regeln werden nicht zwangsläufig von den Betreibern eingehalten. Eine Sozialarbeiterin berichtet von einer Unterkunft ihres ehemaligen Arbeitgebers, in der die Besuchszeit nur bis 18 Uhr gehe, obwohl die LAF-Heimordnung 22 Uhr vorgebe. Die Sozialarbeiterin und ihre Chefin setzen sich davon ab und zeigen ebenfalls eine bewusste Umgehung des Regelwerks. Sie berichtet: „Ich meine, Besuchszeit ist halt bis 22 Uhr. Wir [...] setzen da noch einen drauf und erlauben sogar Übernachtungen“, wozu die Heimleiterin ergänzt: „Eigentlich ist das nicht erlaubt.“

Ein ähnlich differenziertes Bild zeigt sich bei den Sicherheitskontrollen. So werden von einigen Betreibern Taschen-, Körper- und Zimmerkontrollen durchgeführt, während andere wiederum angeben, diese seien laut LAF verboten. Zudem werden nicht nur die Bewohner*innen, sondern auch der Zugang zu ihnen durch die Betreiberorganisationen kontrolliert, wobei selbige von ihrem Hausrecht Gebrauch machten. So berichten mehrere Interviewte von Hausverboten für bestimmte religiöse Gruppen wie Zeugen Jehovas, aber auch für missliebige Ehrenamtliche oder kritische Psychotherapeut*innen.

Die Verbannung der Unterkunft, welche den dritten Aspekt aus Agiers Triptychon des *humanitarian government* darstellt, ergibt sich bereits aus der Stigmatisierung des Raumes durch die Zugangskontrollen und das Sicherheitspersonal. Zudem handelte es



sich bei vier der sieben von mir aufgesuchten Unterkünfte um zweckentfremdete Industriegebäude am Stadtrand oder in Gewerbegebieten.

Bezüglich der eingangs diskutierten „Durchlässigkeit“ oder „Porosität“ des extraterritorialen Ausnahmeraums Unterkunft zeigt sich, dass der Ausnahmezustand zwar (insbesondere formell) vereinzelt gebrochen wird, in der Regel jedoch aufrechterhalten werden kann. So gibt es aufgrund der knappen Personal- und Zeitressourcen kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung für die Bewohner*innen oder diese wird mit Verweis auf deren „unglaublich hierarchisches Denken“ (Unterkunftsleiterin) abgelehnt, wie es eine Unterkunftsleiterin mit Blick auf die Partizipationsfähigkeit der Bewohner*innen formuliert. Ein externes Beschwerdemanagement spielt für die Interviewten kaum eine Rolle; die wenigen Fälle, in denen sie sich mit Beschwerden konfrontiert sahen, ließen sich leicht für sie entkräften. Eine offene Frage bleibt, inwiefern die Bewohner*innen die Souveränität der Betreiberorganisationen durch widerständige Praktiken brechen. Dies bedarf weiterer Untersuchungen unter Einbezug von Unterkunftsbesohner*innen. Jedoch ergibt sich aus dem Unterbringungssystem ein Problem für widerständige Praktiken. So betonen die Interviewten wiederholt, dass sie den Bewohner*innen erklären mussten, selbst nicht das LAF zu repräsentieren und damit nicht für die Rahmenbedingungen der Unterbringung verantwortlich zu sein. Im Umgang mit den wahrgenommenen Frustrationen der Bewohner*innen ziehen sie sich somit auf ihre Position als Politikumsetzende zurück.

Fazit

Die bestehende Forschung zur Asylunterkunft im Globalen Norden hat diese bisher vor allem als praktische Umsetzung nationaler und lokaler Gesetzgebungen oder als Verräumlichung sozialer Strukturen begriffen. Mein Beitrag fügt diesem Verständnis eine neue Dimension hinzu und argumentiert, dass die Unterbringungspolitik erst in der alltäglichen Praxis der Unterkunftsmitarbeiter*innen produziert wird. In diesem Zusammenhang habe ich gezeigt, dass diese sich zwar durch die ökonomischen Rahmenbedingungen der Unterbringung durch die Politik gesteuert sehen, sich ihnen grundsätzlich jedoch große Freiheiten in der Politikumsetzung eröffnen. Die Mitarbeiter*innen in den Unterkünften verleihen ihrer Aufgabe Sinn, indem sie sich in einem humanitären Diskurs positionieren, in dessen Mittelpunkt die Verwaltung von Not und die Pflege der als bedürftig wahrgenommenen Asylsuchenden stehen.

Aus der Notsituation heraus wird die Unterkunft als ständiges Provisorium verwaltet und kontrolliert. Diese Form der Regierung lässt sich als *humanitarian government* im Sinne Michel Agiers begreifen. Die Unterkunft stellt einen extraterritorialen Ausnahmeraum permanenter Unsicherheit dar, in welchem die Betreiberorganisationen Recht setzen und durchsetzen (lassen). Der Ausnahmezustand ist dabei im Unterbringungssystem verankert, da in den Augen der Interviewten keine erfüllbaren Standards für die Unterbringung bestehen, die Umsetzung bestehender Standards nicht wirksam kontrolliert wird und eine ständige Unsicherheit über den Weiterbetrieb der Unterkünfte herrscht.

Ich konnte zeigen, dass die Betreiberorganisationen wie in den von Agier untersuchten Camps zu Expertinnen für die Unterbringung, aber auch für die untergebrachten

Menschen werden. Die Mitarbeiter*innen der Organisationen (re-)produzieren einen humanitären Diskurs von den Bewohner*innen als bedürftige ‚Opfer‘ und nehmen sich das Recht, vor den Landesbehörden und auch vor den Medien für diese zu sprechen. Zudem greifen sie teils orientalistische Diskurse von den ‚Anderen‘ auf und stellen die Bewohner*innen als kulturell rückständig dar. Hiermit legitimieren sie wiederum indirekt deren sozialen und räumlichen Ausschluss.

Die insbesondere in der deutschsprachigen Literatur angenommene „Durchlässigkeit“ oder „Porosität“ der Unterkunft scheint gegeben, da die Bewohner*innen durchaus im Austausch mit Personen und Organisationen von außen stehen. Dennoch ist ein zentrales Ergebnis der Untersuchung, dass diese Durchlässigkeit maßgeblich von den Betreiberorganisationen abhängt, die über Besuchszeiten, Sicherheitskontrollen oder Hausverbote den Zugang zur Unterkunft regulieren. Die Betreiberorganisationen setzen also nicht einfach mechanisch eine Politik um. Vielmehr fungieren sie als machtvolle Verwalterinnen des im Unterbringungssystem verankerten Ausnahmezustands, die eigene Regeln und Standards produzieren und durchsetzen.

Literatur

- Agamben, Giorgio: *Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*, Frankfurt am Main 2011.
- Agier, Michel: *Managing the Undesirables. Refugee Camps and Humanitarian Government*, Cambridge 2011.
- Aradau, Claudia: The Perverse Politics of Four-Letter Words. Risk and Pity in the Securitisation of Human Trafficking, in: *Millennium: Journal of International Studies* 33 (2004), H. 2, S. 251-277.
- Bundeszentrale für politische Bildung: Zahlen zu Asyl in Deutschland (01.10.2018), URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland#Registrierungen> (06.12.2018).
- Darling, Jonathan: Asylum in Austere Times. Instability, Privatization and Experimentation within the UK Asylum Dispersal System, in: *Journal of Refugee Studies* 29 (2016), H. 4, S. 483-505.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit: Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung, in: Maehler, Débora B./Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Methoden der Migrationsforschung*, Wiesbaden 2016, S. 61-95.
- Fassin, Didier: Compassion and Repression. The Moral Economy of Immigration Policies in France, in: *Cultural Anthropology* 20 (2005), H. 3, S. 362-387.
- Hess, Sabine/Karakayalı, Serhat: New Governance oder Die imperiale Kunst des Regierens. Asyldiskurs und Menschenrechtsdispositiv im neuen EU-Migrationsmanagement, in: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*, Bielefeld 2007, S. 39-55.

- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon: Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes, in: dies. (Hrsg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*, Berlin 2016, S. 6-24.
- Hinger, Sophie/Schäfer, Philipp/Pott, Andreas: The Local Production of Asylum, in: *Journal of Refugee Studies* 29 (2016), H. 4, S. 440-463.
- Kreichauf, René: Das Flüchtlingslager – Raumtheoretische Zugänge, in: Ludwig, Joachim/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria (Hrsg.): *Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder*, Opladen 2016, S. 207-222.
- Kreichauf, René: Flucht, Stadt und Rassismus. Geflüchtete in europäischen Städten, in: *Wissenschaft & Frieden* (2016), H. 2, S. 34-37.
- Mignolo, Walter: Who Speaks for the 'Human' in Human Rights?, in: *Hispanic Issues On Line* 5 (2009), H. 1, S. 7-24.
- Nowakowski, Gerd: Flüchtlinge dürfen keine Handelsware sein (16.08.2016), in: *Tagesspiegel*, URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/pewobe-skandal-in-berlin-fluechtlinge-duerfen-keine-handelsware-sein/14015788.html> (11.12.2018).
- Oeltjen, Ole: Die Interessenvertretung der „Anderen“. Unterkunftsbetreiber als neue Akteure der Wissensproduktion, in: *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 4 (2018), H. 1, S. 133-146.
- Pallister-Wilkins, Polly: The Humanitarian Politics of European Border Policing. Frontex and Border Police in Evros, in: *International Political Sociology* 9 (2015), H. 1, S. 53-69.
- Perkowski, Nina: Deaths, Interventions, Humanitarianism and Human Rights in the Mediterranean 'Migration Crisis', in: *Mediterranean Politics* 21 (2016), H. 2, S. 331-335.
- Pieper, Tobias: *Die Gegenwart der Lager. Zur Mikrophysik der Herrschaft in der deutschen Flüchtlingspolitik*, Münster 2013.
- Prantl, Heribert: Die schlechteste Behörde Deutschlands (10.12.2015), in: *Süddeutsche Zeitung*, URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlingschaos-in-berlin-die-schlechteste-behoerde-deutschlands-1.2776283> (11.12.2018).
- Speth, Rudolf/Becker, Elke: Zivilgesellschaftliche Akteure und die Betreuung geflüchteter Menschen in deutschen Kommunen, in: *Opusculum* (2016), H. 92.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M.: *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA 1990.
- Wacquant, Loïc: Revisiting territories of relegation. Class, ethnicity and state in the making of advanced marginality, in: *Urban Studies* 53 (2016), H. 6, S. 1077-1088.
- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2000), S. 1-9.

Kurzbiografie

OLE OELTJEN studierte Politikwissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (B.A.), an der Neuen Universität Lissabon, der Universität Kopenhagen und an der Freien Universität Berlin (M.A.). Er arbeitete in soziologischen Forschungsprojekten an der Universität Bielefeld und an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Migrations- und Asylpolitik, der kritischen Sicherheitsforschung, der Kriminologie und der Citizenship Studies.

Kontakt: ole.oeltjen@hu-berlin.de



Brücken zum Recht – Refugee Law Clinics und die Flüchtlings,krise¹

Larissa Borkowski, Stefan Morling, Sophie Rabauer und Elisabeth Rauh

Geflüchtete haben Rechte. Das Grundgesetz normiert das Grundrecht auf Asyl, die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) definiert, wer Flüchtling ist und wer daher Anspruch auf Schutz hat. Europäisches Recht schließlich verpflichtet Mitgliedstaaten zur Einhaltung von Mindeststandards, garantiert Verfahrensrechte und soziale Rechte für Geflüchtete.

Recht haben und Recht bekommen sind aber nicht nur sprichwörtlich, sondern häufig auch in der Praxis zwei verschiedene Dinge. Der liberale Rechtsstaat setzt auch im Migrationsrecht als zentrales Steuerungsinstrument auf das subjektive Recht, also die dem Einzelnen verliehene Rechtsmacht zur Durchsetzung seiner Interessen. Dies bedeutet aber auch: Der Träger muss sein Recht selbst verfolgen. Wenn diese autonome Rechtsverfolgung nicht funktioniert, ist nicht nur die individuelle Rechtsdurchsetzung gefährdet, sondern auch der Rechtsstaat als solcher. Rechtsberatung durch Refugee Law Clinics kann in dieser Situation Rechtsschutzlücken schließen helfen und so ‚Brücken zum Recht‘ bauen.

Law Clinics bieten kostenlose rechtliche Beratung für bedürftige Gruppen durch Studierende. Das Konzept stammt aus dem angloamerikanischen Raum, setzt sich aber auch in Deutschland immer mehr durch.¹ Den Nutzen ziehen dabei nicht nur die Rechtssuchenden, die auf diese Weise Zugang zu einer qualifizierten rechtlichen Beratung erhalten, die sie sich sonst nicht leisten könnten. Auch die Studierenden profitieren von der Möglichkeit, im Rahmen der Law Clinics schon sehr früh in ihrer Ausbildung Praxiserfahrung zu sammeln und anhand von echten Fällen rechtliche Fragestellungen aus Perspektive einer Partei, nicht nur akademisch im Rahmen von Gutachten, zu bearbeiten. Das Konzept hat sich mittlerweile auch in Deutschland etabliert, in den letzten Jahren haben sich in knapp 30 Städten Law Clinics mit überwiegend migrationsrechtlichem Schwerpunkt gegründet. Die Regensburger Refugee Law Clinic gibt es seit 2015.

Das Asylverfahren – Theorie und Praxis

Die Notwendigkeit unabhängiger Verfahrensberatung illustriert zunächst ein Abgleich des ‚idealen‘, vom Gesetzgeber intendierten Ablaufs eines Asylverfahrens mit dessen tatsächlicher Praxis.

¹ Ausführlich zum Konzept und den Erfahrungen der Regensburger Refugee Law Clinic: Borkowski, Larissa/Helmrich, Christian: Refugee Law Clinic Regensburg – Das erste Jahr, in: *JURA – Juristische Ausbildung* 2017, H. 6, S. 678-689.

Im Idealfall verläuft ein Asylverfahren in etwa wie folgt: Die Geflüchtete² kommt in Deutschland an³ und stellt einen Asylantrag. Grob vereinfacht wird ein Schutzstatus dann zuerkannt, wenn der Geflüchteten im Fall ihrer Rückkehr in ihr Heimatland mit hinreichender Sicherheit erheblicher Schaden droht.⁴ Ob dies der Fall ist, prüft das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in einem individuellen Verfahren.⁵ Es hört die Geflüchtete zu ihren Fluchtgründen an und trifft auf dieser Grundlage sowie aufgrund von allgemeinen Informationen zum Herkunftsland eine Entscheidung über die Anerkennung als Flüchtling. Im Fall einer Anerkennung wird ein Aufenthaltstitel erteilt, im Fall der Ablehnung soll der Aufenthalt beendet werden.⁶ Gegen die Entscheidung des BAMF steht der Rechtsweg zum Verwaltungsgericht offen. Eine Reihe von sozialrechtlichen Rahmenbedingungen des Aufenthalts werden durch die Statusfeststellung und das Verfahrensstadium bestimmt: Unterbringung, der Zugang zum Arbeitsmarkt sowie Ausbildungs- und Berufsförderung, Sozialleistungen und nicht zuletzt das Recht auf Familiennachzug hängen davon ab, ob das Asylverfahren noch läuft, eine Anerkennung ausgesprochen oder der Antrag abgelehnt wurde.⁷

In der Praxis kommt es beim oben grob skizzierten Verfahren zu einer Reihe von Problemen, die gravierende Folgen haben, und zwar nicht nur für die betroffenen Geflüchteten selbst, sondern auch für die Öffentlichkeit.⁸

1. Von der Anhörung zur Entscheidung

Ein erster Problemkreis betrifft die Anhörung. Dort wird von der Antragstellerin erwartet, dass sie umfassend und detailliert ihre Fluchtgründe schildert. Die Anhörung wird in aller Regel mithilfe einer Dolmetscherin durchgeführt. Die Aufgabe der Anhörerinnen beinhaltet zwei Aspekte: Sie müssen einerseits alle wesentlichen Umstände ermitteln, die für die Frage der Anerkennung relevant sind (§ 24 Abs. 1 S. 1 AsylG), und andererseits die Glaubwürdigkeit der Antragstellerin sowie die Glaubhaftigkeit ihres Vortrags

2 Zur Vereinfachung der Lesbarkeit wird ausschließlich die weibliche Form verwendet. Personen anderer Geschlechter sind einbezogen.

3 Das Problem der fehlenden legalen Zugangswege wird in diesem Aufsatz aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt.

4 Vgl. vertiefend zu den einzelnen Schutzstatus Heinhold, Hubert: *Recht für Flüchtlinge. Ein Leitfaden durch das Asyl- und Ausländerrecht für die Praxis*, Karlsruhe 2015, S. 182ff.

5 Die individuelle Prüfung eines Asylantrags entspricht nicht nur den Grundprinzipien deutschen Verwaltungsrechts, sondern ergibt sich auch aus europäischem Recht, vgl. Art. 10 Abs. 3 lit a. der Richtlinie 2013/32/EU vom 26. Juni 2013 („Verfahrensrichtlinie“). Die Annahme, das deutsche Asylgrundrecht und die deutsche Verfahrensweise stünden einer europäischen Harmonisierung auf diesem Gebiet entgegen, entbehrt damit jeglicher Grundlage. Vgl. Janisch, Wolfgang: Merz liegt mit seiner Kritik am Asylgrundrecht falsch (22.11.2018), in: *Süddeutsche Zeitung*, URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/merz-grundgesetz-asyl-fragen-antworten-1.4222802> (26.11.2018). Sowie Anger, Heike: Stimmen die Aussagen von Friedrich Merz zum deutschen Asylrecht? (22.11.2018), in: *Handelsblatt*, URL: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/faktencheck-stimmen-die-aussagen-von-friedrich-merz-zum-deutschen-asylrecht/23668340.html?ticket=ST-3209333-i1XXXJgoCIPPEVdG6nQv-ap2> (26.11.2018).

6 Ausführlich zum Ablauf Haubner, Petra/Kalin, Maria: *Einführung in das Asylrecht. Asylverfahren – Asylgerichtsverfahren – Materielles Recht*, Baden-Baden 2017, S. 60ff.

7 Vgl. dazu Heinhold 2015, S. 135ff.; S. 355ff.; S. 418ff.

8 Systematische Mängel in Verwaltungsverfahren sind problematisch für einen Rechtsstaat. Hinzu kommt das Sicherheitsrisiko, das durch den „Fall Franco A.“, einen Bundeswehrsoldaten, der ohne arabische Sprachkenntnisse erfolgreich als syrischer Asylbewerber anerkannt wurde, eindrücklich illustriert wurde. Vgl. dazu Prössl, Christoph: Fall Franco A. – Skandal ohne Folgen? (20.10.2018), in: *tagesschau*, URL: <https://www.tagesschau.de/inland/bundeswehr-franco-103.html> (26.11.2018).

bewerten. Beides wird Grundlage der Entscheidung. Die Situation ist herausfordernd:⁹ Es ist nicht ganz einfach, Ereignisse, die mitunter Jahre zurückliegen, spontan konsistent, vollständig und widerspruchsfrei zu berichten, zumal diese Erlebnisse oft belastend oder traumatisch sind. Ein Vortrag wird dann als glaubhaft bewertet, wenn er detailreich, emotional und homogen ist. Die Fehleranfälligkeit ist offensichtlich: Einerseits kann es dazu kommen, dass Antragstellerinnen zwar valide Fluchtgründe haben, bei der Anhörung aber nicht die geforderte Aussagequalität erreichen, also zu knapp, zu inkonsistent berichten oder Relevantes weglassen. Dafür kann es verschiedene Gründe geben: Es ist möglich, dass den Antragstellerinnen nicht bewusst ist, wie entscheidend diese Anhörung ist und welche Anforderungen an den Vortrag gestellt werden. Kulturelle Unterschiede können zu Fehlinterpretationen von Formulierungen, Mimik und Emotionalität führen. Es kommt vor, dass die Geflüchteten aufgrund von Erschöpfung oder Traumatisierung nicht in der Lage sind, überhaupt beziehungsweise so ausführlich über Erlebtes zu berichten. Auch der umgekehrte Fall, also die Präsentation eines nicht erlebnisbasierten, unwahren Geschehens, das dennoch in der geforderten detaillierten, emotionalen und konsistenten Weise vorgetragen wird, ist vorstellbar und ebenso problematisch für den Rechtsstaat.

Die Anhörung ist herausfordernd und erfordert ein hohes Maß an fachlicher Expertise von Seiten der Anhörerinnen. Umso schwerer wiegt es, dass aufgrund des sprunghaften Anstiegs der Antragstellungen ab 2015 Anhörerinnen und Entscheiderinnen eingesetzt wurden und werden, die nur über rudimentäre Kenntnisse in materiellem Asylrecht, Verfahrensrecht und Aussagepsychologie verfügen (können), sowie Dolmetscherinnen, die nur unzureichende Sprachkenntnisse haben. Anhörerinnen wurden teilweise im Schnellverfahren in achtwöchigen Crashkursen ‚ausgebildet‘ und dann sofort eingesetzt.¹⁰ Phasenweise wurden Anhörung und Entscheidung auf zwei Personen aufgeteilt.¹¹ Die Entscheiderin traf dann die Entscheidung nur auf Grundlage des Protokolls, ohne die Antragstellerin jemals gesehen oder gehört zu haben.

Dass die Bescheide, die unter solchen Umständen entstanden sind, nicht ausnahmsweise, sondern eher regelmäßig fehlerhaft und damit anfechtbar sind, verwundert nicht. Das Problem wird damit an die Verwaltungsgerichte weitergereicht, die personell noch weniger auf die Bearbeitung der Klageflut vorbereitet sind als das Bundesamt.¹² Und auch hier gibt es weitere strukturelle Fehlentwicklungen: Es besteht zwar eine Amtsermittlungspflicht am Verwaltungsgericht, Fluchtgründe, die in der ersten Anhörung – das heißt im Protokoll – noch nicht erwähnt wurden, können jedoch nur schwer nachträglich

9 Ausführlich zum Ablauf der Anhörung und den Anforderungen für die Antragstellerinnen: Haubner/Kalin 2017, S. 64ff.

10 Vgl. Dauwalter, Judith: Im Crashkurs zum Asylentscheider (31.01.2016), in: *Deutschlandfunk*, URL: https://www.deutschlandfunk.de/fluechtlinge-im-crashkurs-zum-asylentscheider.724.de.html?dram:article_id=344155 (26.11.2018).

11 Vgl. Bax, Daniel: Asylverfahren beim Bamf. Einer hört zu, einer entscheidet (31.01.2017), in: *taz*, URL: <http://www.taz.de/!5375765/> (26.11.2018). Eine Glaubhaftigkeitsbeurteilung auf dieser Grundlage hält einer gerichtlichen Überprüfung nicht stand, vgl. VG Würzburg, Beschluss vom 29.12.2016 – W 5 S 16.32663.

12 Vgl. zu den Auswirkungen auf das verwaltungsgerichtliche Asylverfahren Berlit, Uwe: Sonderasylverfahren – Zugang zu gerichtlichem Rechtsschutz im Asylrecht, in: *Informationsbrief Ausländerrecht* (2018), H. 9, S. 309-318, hier S. 311.

noch ins Verfahren eingebracht werden.¹³ Oft erschöpft sich ein Asylurteil darin, Widersprüche zwischen dem Vortrag in der mündlichen Verhandlung und der protokollierten Anhörung herauszuarbeiten und damit die fehlende Glaubwürdigkeit der Aussage zu begründen. Eine Vertretung durch Rechtsanwältinnen, die hier gegensteuern könnten, scheidet oft an den finanziellen Mitteln der Geflüchteten. Prozesskostenhilfe wird kaum gewährt.¹⁴

2. Folgeprobleme

Die quantitative Überlastung führt zu sehr langen Verfahrensdauern, die für die Antragstellerinnen zermürend sein können. Von der Antragstellung bis zur gerichtlichen Überprüfung der Entscheidung vergehen teilweise mehrere Jahre. Hinzu kommt, dass viele Themen, die für die Asylbewerberinnen in ihrer Lebenswirklichkeit sehr relevant sind, etwa Zugang zum Arbeitsmarkt, Berufs- und Ausbildungsförderung sowie Familiennachzug, während des Verfahrens nicht verfolgt werden können beziehungsweise dürfen: Ein Anspruch auf Familiennachzug besteht erst nach Abschluss des Asylverfahrens im Fall einer Anerkennung als Flüchtling im Sinn der GFK. Die politische Entscheidung, das Recht auf Familiennachzug für subsidiär Schutzberechtigte einzuschränken, führt dabei zu einem Anreiz, Aufstockungsklage¹⁵ zu erheben, der ansonsten aufgrund des im Wesentlichen gleichen Schutzzumfangs nicht gegeben wäre.¹⁶ Da Familiennachzug nur für die engste Kernfamilie, also nur zwischen Ehegattinnen sowie Eltern und ihren minderjährigen Kindern möglich ist, drängt die Zeit aus Sicht der Geflüchteten oft nicht nur aufgrund des menschlich nachvollziehbaren Trennungsschmerzes, sondern auch, weil ab Vollendung des 18. Lebensjahres eines Kindes kein Nachzug mehr möglich ist.¹⁷

Im Hinblick auf Integrationsprozesse sind lange Verfahrensdauern ebenfalls problematisch beziehungsweise erscheint die politische Reaktion hierauf auch unter praktischen Gesichtspunkten fragwürdig. Nach geltendem Recht ist eine Integration vor Abschluss des Asylverfahrens nicht gewünscht. Die Teilnahme an Integrationskursen ist für Asylbewerberinnen nur eingeschränkt möglich, für Asylbewerberinnen aus sogenannten sicheren Herkunftsstaaten¹⁸ ist sie nach § 44 Abs. 4 S. 2 Nr. 1, 3 AufenthG ganz ausge-

13 Vgl. zum Problem des gesteigerten Vorbringens beispielsweise VG Augsburg, Urteil vom 30.01.2017 – Au 5 K 16.32149.

14 Die erforderlichen „hinreichenden Erfolgsaussichten“ werden im Asylverfahren oft eng ausgelegt. Vertiefend dazu Hofmann, Rainer M./Oberhäuser, Thomas: Einführung in das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz (AsylVfBeschlG 2015) und das Unbegleitete Minderjährige Änderungsgesetz (UMÄndG 2015), in: Hofmann, Rainer M. (Hrsg.): *Nomos Kommentar Ausländerrecht*, Baden-Baden 2016, S. 49-60, hier S. 49-53.

15 Gemeint ist damit, dass Personen, denen der subsidiäre Schutzstatus bereits zuerkannt worden ist, dennoch Klage erheben, um eine Flüchtlingsanerkennung zu erreichen.

16 Vgl. Endres de Oliveira, Pauline: Wer ist Flüchtling? Zum Hin und Her der Entscheidungspraxis zu Asylsuchenden aus Syrien (22.12.2016), in: *Verfassungsblog*, URL: <https://verfassungsblog.de/wer-ist-fluechtling-zum-hin-und-her-der-entscheidungspraxis-zu-asylsuchenden-aus-syrien/> (26.11.2018).

17 Das Recht auf Familiennachzug ist ein Ausfluss von Art. 6 Grundgesetz, wonach Ehe und Familie besonders schützenswert sind. Die politischen Bestrebungen, ihn einzuschränken, sind daher nicht nur aus humanitärer Sicht beschämend, sondern auch verfassungsrechtlich bedenklich.

18 Die Einstufung als sicherer Herkunftsstaat hat zur Folge, dass bei Asylbewerberinnen aus diesen Ländern vermutet wird, dass keine politische Verfolgung vorliegt. Es finden zwar weiterhin individuelle Verfahren statt, die Asylbewerberinnen trifft aber eine erhöhte Darlegungslast, um die Vermutung zu widerlegen. Ausschlaggebend für die Einstufung ist vor allem eine geringe Schutzquote, wobei der methodische Zirkelschluss allem Anschein nach billigend in Kauf genommen wird.

schlossen. Auch durch die Wohnsituation wird für diese Gruppe von Asylbewerberinnen Integration erschwert: Für sie besteht während der gesamten Dauer des Asylverfahrens die Verpflichtung, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, § 47 Abs. 1a AsylG. Der Gesetzgeber möchte mit solchen Regelungen erreichen, dass Ausländerinnen hier nicht beziehungsweise erst dann Fuß fassen, wenn ein längerfristiger Aufenthalt gewährleistet ist. Lange Verfahrensdauern sind vor diesem Hintergrund in jeder Hinsicht prekär: Im Fall einer Schutzgewährung ist wertvolle Zeit für den Spracherwerb et cetera verloren gegangen; im Fall einer negativen Entscheidung muss der Aufenthalt beendet werden, obwohl oft aufgrund des langen Aufenthalts eine 'faktische' Integration bereits stattgefunden hat: durch Kontakte mit Ehrenamtlichen, in Kirchengemeinden oder in Sportvereinen.

Die Rolle von Refugee Law Clinics

Unter den beschriebenen Umständen besteht die Funktion von Refugee Law Clinics zum einen darin, Einzelne in ihren individuellen Verfahren zu unterstützen, also insbesondere die Verfahrensschritte zu erklären und auf die Anhörung vorzubereiten, die Kommunikation mit Behörden zu übernehmen und gegebenenfalls erforderliche Anträge zu stellen. Zum anderen haben sie aber auch die Möglichkeit und Kapazität, um über die Einzelfallarbeit hinaus strategische Ziele zu verfolgen:¹⁹ Die Vereinbarkeit vieler der oben angesprochenen Regelungen mit höherrangigem Recht ist fragwürdig. Eine gerichtliche Überprüfung ist jedoch normalerweise nur schwer umzusetzen, da der einzelnen betroffenen Geflüchteten Sprach- und Sachkenntnisse fehlen. Eine Vertretung durch eine Rechtsanwältin ist daher unabdingbar. Derartige Verfahren sind allerdings aufwendig und setzen einen sehr viel tieferen Einstieg in die Materie voraus als im Normalfall bei wirtschaftlichem Arbeitsaufwand in einer Kanzlei möglich ist. Hier können Refugee Law Clinics einspringen: Die mitarbeitenden Studierenden haben Zeit und Ressourcen, um aufwendige Recherchen durchzuführen und die Rechtsanwältin so im Verfahren zu unterstützen.

Im Folgenden werden drei ausgewählte Beispiele aus der Beratungspraxis der Refugee Law Clinic Regensburg (RLCR) vorgestellt, die dies illustrieren.

Fall A.: Anerkennungs- und Behördenprobleme

Das erste Beispiel betrifft Fragen der Anerkennung und des davon abhängenden Familiennachzugs. Es handelt sich dabei um den häufigen Fall, dass weniger die rechtliche Würdigung selbst Probleme aufweist, sondern behördliche Untätigkeit. Refugee Law Clinics können in solchen Konstellationen verhindern, dass der ‚Fall‘ in der Masse untergeht und als Wegweiser im Behördenlabyrinth fungieren.

Die Mandantin, Frau A., kam Anfang 2016 zur RLCR und bat um Unterstützung bei ihrem Anliegen, ihren minderjährigen Sohn aus Nigeria im Wege des Familiennachzugs zu sich nach Deutschland zu holen. Frau A. war Opfer von Zwangsprostitution und Beschneidung geworden und kam 2014 über Italien nach Deutschland. Der Sohn ist aus einer Vergewaltigung entstanden. Als Übergangslösung ist er bei einer Bekannten in Nigeria

¹⁹ Borkowski, Larissa/Helmrich 2017, S. 685.

untergebracht und benötigt aufgrund einer Krankheit Medikamente. Das größte Problem war zunächst der Aufenthaltsstatus der Mandantin: Ihr Asylantrag war als unzulässig abgelehnt worden und daher ihre Überstellung nach Italien vorgesehen. Die Überstellung war jedoch nur innerhalb einer bestimmten Frist möglich. Wegen einer weiteren Schwangerschaft wurde die Überstellung zunächst nicht durchgeführt und die Mandantin erhielt daraufhin den Status *Geduldet*²⁰. Nach Ablauf der Überstellungsfrist ging die Zuständigkeit für das Asylverfahren auf Deutschland über.

Im März 2016 erkundigten sich RLCR-Beraterinnen im Namen der Mandantin zunächst mit einem Schreiben beim BAMF nach dem aktuellen Stand des Asylverfahrens. Es erfolgte keine Reaktion. Auch zahlreiche weitere Briefe und Anrufe waren zunächst ohne Erfolg. Im November 2016 erhielten sie die Nachricht, dass das Asylverfahren im nationalen Verfahren entschieden werde. Im September 2017 fand schließlich fast ein Jahr später der Anhörungstermin statt, woraufhin die Flüchtlingseigenschaft anerkannt wurde. Nun musste innerhalb von drei Monaten beim deutschen Generalkonsulat in Nigeria der Antrag auf Kindesnachzug gestellt werden, um den erleichterten Voraussetzungen des privilegierten Familiennachzugs zu unterfallen. Dafür reichten die Beraterinnen eine fristwahrende Anzeige bei der Ausländerbehörde ein. Anschließend halfen sie der Mandantin, den Antrag auf Familiennachzug auszufüllen und Unterlagen dafür zusammenzustellen. Eine Terminvereinbarung für den Sohn bei der deutschen Vertretung in Lagos war über Monate nicht möglich, da keine freien Termine verfügbar waren.

Schließlich erhielt der Sohn im Januar 2018 einen Termin im Konsulat, um sein Visum für die Familienzusammenführung zu beantragen. Dort wurde er jedoch, ohne seinen Antrag einreichen zu können, wieder weggeschickt. Hauptgrund dafür war, dass auf seiner Geburtsurkunde sein inzwischen verstorbener Großvater als Vater eingetragen worden war, wie dies in Nigeria gängige Praxis ist, wenn der Vater unbekannt ist. Nach Ansicht der deutschen Vertretung in Nigeria ist in solchen Fällen die Urkunde jedoch fehlerhaft und muss berichtigt werden. Eine Alternative dazu wäre ein Gerichtsurteil, das Frau A. das alleinige Sorgerecht für ihren Sohn zuspricht. So wurde geprüft, ob und wie – gegebenenfalls mit Hilfe einer nigerianischen Anwältin – entweder die Geburtsurkunde in Nigeria berichtigt oder ein Gerichtsurteil bezüglich des Sorgerechts erwirkt werden kann. Beides scheint jedoch von Deutschland aus nicht möglich zu sein. Nun wird versucht, das Visum für den Sohn gerichtlich zu erwirken.

Fall B.: Familiennachzug

Das zweite Fallbeispiel ist ähnlich gelagert, macht aber noch deutlicher, welchen großen Unterschied der persönliche Einsatz für die Betroffenen haben kann. Zudem illustriert es, dass systemische Verfahrensmängel aufgrund der quantitativen Überlastung von Behörden keineswegs persönliche Vorwürfe gegenüber einzelnen Sachbearbeiterinnen begründen können.

²⁰ *Geduldet* bedeutet, dass das Asylverfahren zwar negativ abgeschlossen ist, eine Abschiebung aber aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen nicht möglich ist, zum Beispiel weil es keine Flüge in das betreffende Land gibt, die Personen keine Pässe haben, oder aufgrund von Krankheiten oder familiären Beziehungen nicht abgeschoben werden können.



Der Kontakt mit Familie B. aus Syrien begann im März 2016. Der in Deutschland als Flüchtling anerkannte Familienvater wollte seine in der Türkei lebende Frau und vier minderjährige Kinder nach Deutschland nachholen. Diese lebten dort in einem Flüchtlingslager. Dazu hatte er rechtzeitig die fristwahrende Anzeige abgegeben, sodass der Nachzug gegenüber anderen Ausländerinnen privilegiert ist. Der RLCR-Berater kümmerte sich um die Termine im deutschen Konsulat in der Türkei, was zu dieser Zeit zwar nicht schwierig, aber zeitaufwendig war (durchschnittliche Warteschleife von 45 Minuten). Ende November 2016, also acht Monate nach Antragstellung, bekam der Berater eine E-Mail, dass in einem Monat der Termin im Konsulat in Izmir stattfinden würde, mehr als 1.000 Kilometer vom Flüchtlingslager entfernt.

Nachdem logistische Schwierigkeiten überwunden waren, erhielten die Ehefrau und die drei minderjährigen Kinder unproblematisch ein Visum. Im Fall des ältesten Sohnes H. gestaltete sich das Verfahren jedoch rechtlich und menschlich schwierig: H. war zum Zeitpunkt der Antragstellung bereits 18 Jahre und 2 Monate alt und zudem chronisch an der Niere erkrankt. Ein Familiennachzug ist für Volljährige jedoch nur unter erschwerten Voraussetzungen möglich: Es müssen Gründe vorgetragen werden, weshalb eine Familienzusammenführung zur Vermeidung einer außergewöhnlichen Härte ausnahmsweise erforderlich ist. Da H. aufgrund seiner Erkrankung dauerhaft arbeitsunfähig ist, war zudem eine weitere Hürde zu nehmen: Grundsätzlich muss der Lebensunterhalt selbst gesichert werden. Davon kann jedoch abgesehen werden, wenn besondere Umstände dies rechtfertigen. Die tatsächlichen Voraussetzungen für eine solche Ausnahmeentscheidung waren in dem Fall gegeben und der Anspruch auf Erteilung eines humanitären Visums durchaus begründbar.

Das Problem bestand darin, dass das behördliche Verfahren und gegebenenfalls eine gerichtliche Durchsetzung des Anspruchs zeitintensiv waren. Die Restfamilie hatte jedoch bereits ein Visum erhalten und musste nun – auch ohne H. – innerhalb von drei Monaten nach Deutschland ausreisen. Es kam für die Familie zunächst absolut nicht in Betracht, den Sohn alleinzulassen. Nach einiger Aufklärungs- und Unterstützungsarbeit durch NGOs im Flüchtlingslager vor Ort sowie einer ausführlichen Erörterung der rechtlichen Möglichkeiten, entschied sich die Familie dann doch zum Flug nach Deutschland, um das Visum nicht zu gefährden. Dies führte dazu, dass H. als alleinstehender junger Mann im überfüllten Flüchtlingslager plötzlich keinen Anspruch mehr auf eine Unterkunft hatte. Er musste allein auf der Straße leben. Zunächst war dies im Sommer nach eigenen Angaben einigermaßen unproblematisch, aber die Jahreszeit würde sich ändern und damit seine Lage erheblich erschweren. Die RLCR-Berater hielten jedoch Kontakt zu lokalen NGOs, dem UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) und der IOM (International Organization for Migration), die alle Hebel in Bewegung setzten, um dem jungen Mann zu helfen. Kurz vor Weihnachten 2017 kam dann die erlösende Nachricht für die Familie: H. ist in Deutschland.

Hervorzuheben ist, dass alle, einschließlich der Vertreterinnen der beteiligten Behörden, menschliches Verständnis für die Situation hatten und ihre jeweiligen Möglichkeiten nutzten: Eine Mitarbeiterin vom Migrationsdienst arbeitete unermüdlich an dem Fall, der Bürgermeister am Wohnort von Familie B. setzte sich ein und brachte die Möglich-

keit eines Arbeitsvisums ins Gespräch. Mit vereinten Kräften wurde daher letztlich mit Zustimmung des Bundesinnenministeriums eine Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen erteilt.

Fall C.: Regulärer Schulbesuch im Transitzentrum

Das letzte Beispiel betrifft einen Sachverhalt, in dem ein ‚strategisches Verfahren‘ durch die Zusammenarbeit zwischen Refugee Law Clinic und einem Rechtsanwalt ermöglicht wurde. Inhaltlich geht es um die Frage der Vereinbarkeit von nationalem Recht und dessen Umsetzung durch Behörden mit höherrangigem Recht im Zusammenhang mit Sonderregeln für Personen aus sogenannten sicheren Herkunftsstaaten. Diese Personen sind für die gesamte Dauer des Asylverfahrens verpflichtet, in einer Aufnahmeeinrichtung zu wohnen, was zur Folge hat, dass sie auch von Arbeitsmarkt und Bildung ausgeschlossen sind – Kinder werden in Sondereinrichtungen beschult. Zur zeitintensiven Überprüfung, ob diese Praxis mit höherrangigem Recht vereinbar ist, haben Studierende der RLCR einen erheblichen Beitrag geleistet und so die prozessuale Umsetzung durch einen Rechtsanwalt ermöglicht.

Im konkreten Fall C. ging es um drei Geschwisterpaare aus dem Kosovo, die im Transitzentrum Ingolstadt-Manching leben. Kinder werden dort in sogenannten Übergangsklassen beschult. Der Unterricht in diesen Klassen ist altersgemischt und undifferenziert. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, den Kindern zunächst Grundkenntnisse der deutschen Sprache zu vermitteln. Eine individuelle Förderung der Kinder findet auf diese Weise nicht statt, ebenso wenig kann auf ihren bisherigen Kenntnisstand eingegangen werden. Begründet wird diese Praxis damit, dass die Geflüchteten aus sogenannten sicheren Herkunftsländern wie dem Kosovo nur eine geringe Bleibeperspektive haben und die Kinder in der vermeintlich kurzen Aufenthaltszeit in Deutschland nicht in einer Regelschule eingewöhnt werden sollen, die sie dann ohnehin sehr bald wieder verlassen müssten. Schnelle Asylverfahren und kurze Aufenthaltsdauer sind jedoch Prämissen ohne Praxisbezug. Es kann aus verschiedenen Gründen durchaus vorkommen, dass Menschen bis zu zwei Jahre in einem Transitzentrum wohnen.

So auch die Mandantinnen: Sie leben mit ihren Eltern bereits seit 2013 beziehungsweise 2014 in Deutschland. Sie hatten, bevor sie in das Transitzentrum verlegt wurden, schon eine normale Grundschule besucht und verfügten daher im Vergleich zu vielen anderen Kindern vor Ort über überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse. Die Übergangsklasse im Transitzentrum war deshalb nicht der richtige Ort für sie. Die Eltern baten mehrmals darum, dass ihre Kinder wieder eine normale Grundschule besuchen dürften – ohne Erfolg. Schließlich wurde ein Rechtsanwalt beauftragt, die Sache gerichtlich überprüfen zu lassen. Rechtlich musste herausgearbeitet werden, dass die Verweigerung des Zugangs zur Regelschule und seine rechtliche Grundlage gegen höherrangiges Recht verstoßen. Eine solche Argumentation ist zeitintensiv und für eine einzelne Rechtsanwältin unter normalen Umständen nicht umsetzbar.

Durch eine Kooperation mit der Refugee Law Clinic wurde das Verfahren dennoch ermöglicht: Studierende der RLCR recherchierten und erarbeiteten Argumentationen auf Grundlage von Verfassungs-, Europa- und Völkerrecht. Neben der Grundrechtecharta



der Europäischen Union und der UN-Kinderrechtskonvention konnte ein Anspruch der Kinder auch aus Art. 128 der Bayerischen Verfassung abgeleitet werden, in der steht: „Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.“²¹. Aus dem im Grundgesetz geschützten elterlichen Erziehungsrecht ergibt sich zudem, dass Eltern das Recht haben, über den Bildungsweg ihrer Kinder zu entscheiden. Daher hat das Bundesverfassungsgericht in einem Urteil entschieden, dass der Staat nicht das Recht hat, „Kinder übermäßig lange in einer Schule mit undifferenziertem Unterricht festzuhalten.“²² Insbesondere kann Kindern der Besuch einer bestimmten Schule dann nicht gegen den Willen ihrer Eltern verweigert werden, wenn sie eigentlich dazu geeignet wären²³ – wie in den vorliegenden Fällen. Auf Grundlage dieser Argumente konnte der Rechtsanwalt Klage erheben – und jedenfalls im einstweiligen Rechtsschutz war das Verfahren erfolgreich. Am 08. Januar 2018 entschied das Verwaltungsgericht München, dass den Kindern vorläufig erlaubt werden muss, die Regelschule zu besuchen.

Zwar steht ein Urteil in der Hauptsache noch aus, dennoch hat die Entscheidung umgehend Wellen geschlagen und dazu geführt, dass weiteren Kindern in Transitzentren in der Folge das Recht zugesprochen wurde, eine normale Schule zu besuchen.

Ausblick

Die Beispiele zeigen, auf welche Weise Refugee Law Clinics dazu beitragen können, Lücken im Rechtsschutz zu schließen. Sie fungieren als ‚Brücken zum Recht‘ zwischen Individuen und deren institutionell garantierten Rechten. Law clinics leisten damit einen wichtigen Beitrag – nicht nur für die Betroffenen, in diesem Fall Geflüchtete, sondern auch für den Rechtsstaat. Denn das Rechtsstaatsprinzip erschöpft sich nicht darin, dass in formal geregelten Verfahren *über* individuelle Rechte entschieden wird, sondern verlangt letztlich als Operationalisierung von Menschenwürde, dass die Einzelne immer Subjekt, niemals Objekt staatlichen Handelns ist. Das bedeutet auch, dass Verfahrensrechte wahrgenommen werden und von Remonstrations- und Klagemöglichkeiten Gebrauch gemacht wird. Wo Rechtsverfolgung an fehlender Sprach- oder Rechtskenntnis zu scheitern droht, können Refugee Law Clinics einspringen, indem sie die Verfahren begleiten, Rechte aufzeigen und zwischen Verfahrensbeteiligten vermitteln.

In Zeiten, in denen Rechtsberaterinnen, die mit Geflüchteten arbeiten und sie bei deren Verfahren begleiten, durch Angehörige einer Regierungspartei als „Anti-Abschiebe-Industrie“²⁴ verunglimpft werden, muss offenbar immer wieder betont werden: Rechtsstaatlichkeit, das heißt *due process*, die Beachtung von Verfahrensrechten, ist keine Förmerei, sondern Fundament einer funktionierenden Demokratie. Es ist daher im originären Interesse eines Rechtsstaates, wenn Individuen dazu befähigt werden, ihre Rechte durchzusetzen.

21 Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992), Art. 128.

22 BVerfGE 34, 165 (187).

23 BVerfGE 34, 165 (192).

24 So Alexander Dobrindt, ehemaliger Bundesverkehrsminister der CSU, vgl. o.V.: Dobrindt beklagt eine „Anti-Abschiebe-Industrie“ (06.05.2018), in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/alexander-dobrindt-beklagt-eine-anti-abschiebe-industrie-15576403.html> (27.11.2018).

Literatur

- Anger, Heike: Stimmen die Aussagen von Friedrich Merz zum deutschen Asylrecht? (22.11.2018), in: *Handelsblatt*, URL: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/faktencheck-stimmen-die-aussagen-von-friedrich-merz-zum-deutschen-asylrecht/23668340.html?ticket=ST-3209333-i1XXXJgoCIPPEVdG6n-Qv-ap2> (26.11.2018).
- Bax, Daniel: Asylverfahren beim Bamf. Einer hört zu, einer entscheidet (31.01.2017), in: *taz*, URL: <http://www.taz.de/!5375765/> (26.11.2018).
- Berlit, Uwe: Sonderasylprozessrecht – Zugang zu gerichtlichem Rechtsschutz im Asylrecht, in: *Informationsbrief Ausländerrecht* (2018), H. 9, S. 309-318.
- Borkowski, Larissa/Helmrich, Christian: Refugee Law Clinic Regensburg – Das erste Jahr, in: *JURA – Juristische Ausbildung* 2017, H. 6, S. 678-689.
- Dauwalter, Judith: Im Crashkurs zum Asylentscheider (31.01.2016), in: *Deutschlandfunk*, URL: https://www.deutschlandfunk.de/fluechtlinge-im-crashkurs-zum-asylentscheider.724.de.html?dram:article_id=344155 (26.11.2018).
- Endres de Oliveira, Pauline: Wer ist Flüchtling? Zum Hin und Her der Entscheidungspraxis zu Asylsuchenden aus Syrien (22.12.2016), in: *Verfassungsblog*, URL: <https://verfassungsblog.de/wer-ist-fluechtling-zum-hin-und-her-der-entscheidungspraxis-zu-asylsuchenden-aus-syrien/> (26.11.2018).
- Haubner, Petra/Kalin, Maria: *Einführung in das Asylrecht. Asylverfahren – Asylgerichtsverfahren – Materielles Recht*, Baden-Baden 2017.
- Heinhold, Hubert: *Recht für Flüchtlinge. Ein Leitfaden durch das Asyl- und Ausländerrecht für die Praxis*, Karlsruhe 2015.
- Hofmann, Rainer M./Oberhäuser, Thomas: Einführung in das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz (AsylVfBeschlG 2015) und das Unbegleitete Minderjährige Änderungsgesetz (UMÄndG 2015), in: Hofmann, Rainer M. (Hrsg.): *Ausländerrecht*, Baden-Baden 2016, S. 49-60.
- Janisch, Wolfgang: Merz liegt mit seiner Kritik am Asylgrundrecht falsch (22.11.2018), in: *Süddeutsche Zeitung*, URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/merz-grundgesetz-asyl-fragen-antworten-1.4222802> (26.11.2018).
- o.V.: Dobrindt beklagt eine „Anti-Abschiebe-Industrie“ (06.05.2018), in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/alexander-dobrindt-beklagt-eine-anti-abschiebe-industrie-15576403.html> (27.11.2018).
- Prössl, Christoph: Fall Franco A. – Skandal ohne Folgen? (20.10.2018), in: *tageschau*, URL: <https://www.tagesschau.de/inland/bundeswehr-franco-103.html> (26.11.2018).
- Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998 (GVBl. S. 991, 992).

Kurzbiografien

Dr. **LARISSA BORKOWSKI** ist Postdoc am Lehrstuhl für Öffentliches Recht und Politik an der Universität Regensburg und seit 2015 im Leitungsteam der Refugee Law Clinic Regensburg aktiv.

Kontakt: larissa.borkowski@ur.de

STEFAN MORLING ist derzeit Referendar am Oberlandesgericht Stuttgart und war zuvor als ehrenamtlicher Berater an der RLC aktiv.

SOPHIE RABAUER ist Referendarin am Oberlandesgericht Nürnberg und als ehrenamtliche Beraterin in der RLC tätig.

ELISABETH RAUH studiert Rechtswissenschaften in Regensburg und Lyon und ist als Beraterin und Leitungsrätin in der RLC aktiv.

II BLEIBEN 

Einblicke in die sprachliche Förderung von geflüchteten Frauen

Am Beispiel der CampusAsyl-Frauensprachkurse

Jenny Ungericht

Ende 2017 waren 68,5 Millionen Menschen weltweit vor Konflikten, Krieg, Folter, Armut, Hunger, Klimaveränderungen und Perspektivlosigkeit auf der Flucht. In einer Aufzählung der Länder, die die meisten Geflüchteten aufnehmen, liegt Deutschland aktuell nach der Türkei, Pakistan, Uganda und dem Sudan auf Platz 5.¹ Die Asylgeschäftsstatistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) des Jahres 2016, dem seit den Aufzeichnungen des BAMF an Zuzug stärksten Jahres, belegt hierzu, dass vor allem männliche Personen nach Deutschland fliehen.

Abbildung 1: Aktuelle Zahlen zu Asyl in Deutschland im Jahr 2016

Altersgruppen	Asylerstanträge						prozentualer Anteil männlicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen	prozentualer Anteil weiblicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen
	insgesamt		Aufteilung der männlichen Antragsteller nach Altersgruppen		Aufteilung der weiblichen Antragsteller nach Altersgruppen			
bis unter 4 Jahre	78.192	10,8%	40.384	8,5%	37.808	15,3%	51,6%	48,4%
von 4 bis unter 6 Jahre	27.668	3,8%	14.697	3,1%	12.971	5,2%	53,1%	46,9%
von 6 bis unter 11 Jahre	60.699	8,4%	32.780	6,9%	27.919	11,3%	54,0%	46,0%
von 11 bis unter 16 Jahre	52.434	7,3%	32.628	6,9%	19.806	8,0%	62,2%	37,8%
von 16 bis unter 18 Jahre	42.393	5,9%	34.044	7,2%	8.349	3,4%	80,3%	19,7%
von 18 bis unter 25 Jahre	169.853	23,5%	129.049	27,2%	40.804	16,5%	76,0%	24,0%
von 25 bis unter 30 Jahre	101.560	14,1%	71.962	15,2%	29.598	11,9%	70,9%	29,1%
von 30 bis unter 35 Jahre	69.449	9,6%	45.713	9,6%	23.736	9,6%	65,8%	34,2%
von 35 bis unter 40 Jahre	45.503	6,3%	29.119	6,1%	16.384	6,6%	64,0%	36,0%
von 40 bis unter 45 Jahre	28.187	3,9%	17.754	3,7%	10.433	4,2%	63,0%	37,0%
von 45 bis unter 50 Jahre	19.010	2,6%	11.625	2,4%	7.385	3,0%	61,2%	38,8%
von 50 bis unter 55 Jahre	11.679	1,6%	6.666	1,4%	5.013	2,0%	57,1%	42,9%
von 55 bis unter 60 Jahre	7.145	1,0%	3.894	0,8%	3.251	1,3%	54,5%	45,5%
von 60 bis unter 65 Jahre	4.456	0,6%	2.356	0,5%	2.100	0,8%	52,9%	47,1%
65 Jahre und älter	4.142	0,6%	1.895	0,4%	2.247	0,9%	45,8%	54,2%
Insgesamt	722.370	100,0%	474.566	100,0%	247.804	100,0%	65,7%	34,3%

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*, Dezember 2016, Nürnberg 2016, S. 7.²

1 UNO Flüchtlingshilfe. Deutschland für den UNHCR: *Zahlen und Fakten zu Menschen auf der Flucht*, URL: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingzahlen/> (22.08.2019).

2 Vgl. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile (14.11.2018).

Während die größte Gruppe der Asylersantragstellenden männliche Jugendliche im Alter von 16 bis unter 18 Jahren mit 80,3 Prozent ausmachen, gefolgt von jungen männlichen Erwachsenen zwischen 18 bis unter 25 Jahren mit 76,0 Prozent und von 25 bis unter 30 Jahren mit 70,9 Prozent, beträgt der jeweilige Anteil der Asylersantragstellerinnen 19,7 Prozent, 24,0 Prozent sowie 29,1 Prozent. Erst in der Altersgruppe 65 Jahre und älter zeigen weibliche Personen einen prozentual leicht höheren Wert als die Antragssteller. Zusammenfassend zeigt sich, dass Antragssteller mit 65,7 Prozent eine klare prozentuale Dominanz gegenüber Antragsstellerinnen mit 34,3 Prozent ausmachen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Integrationsmaßnahmen häufig auf männliche Geflüchtete zugeschnitten sind und die besonderen Bedürfnisse von Mädchen und Frauen bislang oft vernachlässigt wurden.

Der vorliegende Artikel möchte diesem Desiderat ein Stück nachkommen und befasst sich mit der Integrationsmaßnahme von Deutschsprachkursen für geflüchtete Frauen. Dabei soll zuerst auf die besondere Situation weiblicher Geflüchteter vor, während und nach der Flucht eingegangen werden, bevor die Voraussetzungen zum Zweitspracherwerb von geflüchteten Frauen betrachtet werden. Eine Beschreibung des Konzepts der CampusAsyl-Frauensprachkurse rundet im letzten Kapitel den Artikel ab.

Die Situation geflüchteter Frauen vor, während und nach der Flucht

Die ehemalige Generalsekretärin der deutschen Sektion von Amnesty International und derzeitige Direktorin für Institutionelle Beziehungen im Berliner Büro der Open Society Foundations Selmin Çalışkan schreibt in ihrem Artikel „Warum Frauen fliehen: Ursachen, Bedingungen und politische Perspektiven“³ über traumatisierende Erfahrungen, denen Mädchen und Frauen während der Flucht ausgesetzt sind. Dabei nennt sie vor allem die auftretende Willkür und Gewalttätigkeit von Schleppern. Weiblichen Geflüchteten würden als Gegenleistung für sexuelle Handlungen ermäßigte Preise oder kürzere Wartezeiten für Fahrten über das Mittelmeer angeboten. Außerdem kooperierten Schlepperbanden mit Menschenhändlerringen, um Frauen und Mädchen zum Beispiel aus Nigeria in die Zwangsprostitution nach Italien zu verkaufen. Weiterhin schildert die Autorin die Situation in Aufnahmeeinrichtungen und Flüchtlingslagern und geht im Besonderen auf das Beispiel Libanon ein. Hier seien vor allem weibliche Haushaltsvorstände, die ohne männliche Begleitung lebten, Menschenrechtsverstößen wie Ausbeutung und sexueller Gewalt ausgesetzt.⁴

Doch auch die Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünfte in Deutschland bieten unter anderem durch ihre räumliche Enge und ihre fehlenden Rückzugsmöglichkeiten zu wenig Schutzraum für geflüchtete Mädchen und Frauen. Daher werden inzwischen immer wieder Forderungen nach Gemeinschaftsunterkünften nur für weibliche Geflüchtete oder mit zumindest verschließbaren Schlafräumen, Einzelzimmern und

3 Çalışkan, Selmin: Warum Frauen fliehen: Ursachen, Bedingungen und politische Perspektiven (08.03.2018), in: *Heimatkunde Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung*, URL: <https://heimatkunde.boell.de/2018/03/08/warum-frauen-fliehen-ursachen-bedingungen-und-politische-perspektiven> (14.11.2018), S. 4ff.

4 Vgl. ebenda, S. 5f.

abgetrennten Bereichen für Familien und allein reisende Frauen gestellt.⁵ Binnemann und Mannitz⁶ sprechen in Bezug darauf vom Manko eines bundesweit einheitlichen und für alle Gemeinschaftsunterkünfte obligatorischen Gewaltschutzkonzepts.

Neben den bereits genannten Fluchtgründen fliehen Mädchen und Frauen auch häufig vor sogenannten geschlechtsspezifischen Ursachen, zu denen unter anderem Zwangsehen, -prostitution, -abtreibungen und -sterilisationen, das selektive Töten weiblicher Föten und Neugeborener, Genitalverstümmelung, häusliche Gewalt, Witwenverbrennungen, (systematische) Vergewaltigungen, die Verweigerung des Rechts der Religionsausübung oder des Rechts auf Zugang zu Bildungseinrichtungen aufgrund des Geschlechts gehören.⁷ Geschlechtsspezifische Fluchtursachen wurden innerhalb eines Asylverfahrens erstmals im sogenannten Zuwanderungsgesetz der Bundesregierung in der Fassung vom 30.07.2004 berücksichtigt, in dem Art. 1, ergänzt durch § 60 Abs. 1, die durch die Genfer Flüchtlingskonvention anerkannten Fluchtursachen durch den Zusatz ergänzte, eine Verfolgung wegen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe könne auch dann vorliegen, wenn die Bedrohung des Lebens, der körperlichen Unversehrtheit oder der Freiheit allein an das Geschlecht anknüpfe.⁸ Nichtstaatliche Akteure werden als Bedrohung im Zusatz zwar anerkannt, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass der Staat oder Parteien sowie Organisationen, die den Staat oder wesentliche Teile des Staatsgebiets beherrschen, nicht willens oder in der Lage sind, den Verfolgten Schutz zu bieten.⁹ Die Regelung wurde 2013 in das deutsche Asylverfahrensgesetz (AsylVerfG) übertragen. Erst 2018 allerdings trat in Deutschland die sogenannte Istanbul-Konvention in Kraft, die in Art. 59 bis 61 ein geschlechtersensibles Aufnahme- und Asylverfahren, das Verbot der Zurückweisung der Schutzsuchenden sowie ein eigenständiges Aufenthaltsrecht für von Gewalt betroffene Frauen in Fällen von Familienasyl fordert.¹⁰

Wie schwierig die rechtlichen Forderungen umzusetzen sind, erläutert auch Çalışkan und konstatiert, dass es in der bürokratischen Praxis von Asylverfahren häufig an Sensibilität und Verständnis für diese besondere Form der Gewaltausübung fehle und weibliche Geflüchtete oft auch nicht wüssten, dass sie die besondere Form der Gewaltausübung geltend machen könnten.¹¹ In Fällen der geschilderten geschlechtsspezifischen Fluchtursachen kann in Regensburg die Hilfe der internationalen Menschenrechts- und Hilfsorganisation Solwodi (engl. Solidarity with Women in Distress) zur Beratung und Betreuung von Opfern von Menschenhandel, Zwangsprostitution und Beziehungsge-
walt in Anspruch genommen werden. Die Mitarbeiterinnen der Organisation bieten Migrantinnen eine ausführliche Erstberatung, eine psychosoziale Betreuung und eine

5 Vgl. hierzu zum Beispiel Binnemann, Frauke/Mannitz, Sabine: Geflüchtete Frauen in Deutschland. Anforderungen an eine geschlechtersensible Asyl- und Integrationspolitik, in: *WISO DIREKT* 2018, H. 9, URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14528.pdf> (01.11.2018), S. 3.

6 Vgl. ebenda.

7 Vgl. hierzu zum Beispiel ebenda, S. 1. Oder Çalışkan 2018, S. 1.

8 Vgl. Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) (30.07.2004), in: *Bundesgesetzblatt* 41 (2004) Teil I, ausgegeben zu Bonn am 5. August 2004, URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (18.11.2018).

9 Ebenda.

10 Vgl. Binnemann/Mannitz 2018, S. 3.

11 Vgl. Çalışkan 2018, S. 2.

sichere Unterbringung in Schutzwohnungen, beraten und begleiten Opferzeuginnen in Menschenhandelsprozessen, beraten bei Zwangsheirat, vermitteln weibliche Geflüchtete in Integrationsmaßnahmen und vermitteln Integrationshilfen, unterstützen bei der Wohnungs- und Arbeitssuche, geben Hilfestellungen in einer spezialisierten Rückkehrberatung und unterstützen und begleiten bei Behördengängen.¹² Letzteres stellt eine wichtige Hilfe für geflüchtete Mädchen und Frauen im Asylverfahren dar, da hier geschlechtsspezifische Fluchtursachen und traumatisierende Vorfälle während der Flucht auch im Falle der Dublin-Regelung detailliert aufgearbeitet und dem BAMF präsentiert werden.

Lernervariablen beim Zweitspracherwerb Geflüchteter

Sprache ist der Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation, da sowohl eine positive schulische Laufbahn, als auch die Teilnahme am sozialen, kulturellen, politischen und beruflichen Leben vom Kompetenzgrad der jeweiligen sprachlichen Register abhängt. Für geflüchtete Frauen lassen sich anhand statistischer Auswertungen Aussagen über Variablen treffen, die den Zweitspracherwerb des Deutschen beeinflussen.

Die in Deutschland bisher größten zum Thema durchgeführten Studien sind die BAMF-Flüchtlingsstudie von 2014¹³ sowie die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016¹⁴. Erstere ermittelte die Lebenssituation von ausschließlich Asylberechtigten und anerkannten Geflüchteten anhand einer quantitativ standardisierten Befragung auf schriftlichem Weg. Die berücksichtigten Herkunftsländer waren Afghanistan, Eritrea, der Irak und der Iran, Sri Lanka und Syrien, da diese hinsichtlich der Studienkriterien die meisten potenziellen Zielpersonen aufwiesen. Syrien war dabei in absoluten Zahlen das dominierende Herkunftsland. Die für diesen Artikel relevanten Ergebnisse werden im Folgenden als Aufzählung zusammengefasst, sodass ein kurzer, strukturierter Überblick möglich ist:

- Der Anteil derjenigen Personen, die in ihrem Heimatland zehn Jahre oder mehr die Schule besucht haben, liegt bei den Männern bei 52,6 Prozent und bei den Frauen bei 49,2 Prozent.
- Trotz der Nachteile bei der Schulbesuchsdauer haben Frauen prozentual häufiger einen Abschluss mit Zeugnis als Männer (49,2 Prozent vs. 44,3 Prozent). Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten sie etwas häufiger noch Schulen.
- Frauen zeigen prozentual den höheren Anteil an (noch) nicht beruflich qualifizierten Personen (69,0 Prozent vs. 57,9 Prozent). Frauen, die allerdings eine Ausbildung

12 Vgl. SOLWODI: *Fachberatungsstellen*, URL: <https://www.solwodi.de/seite/353221/fachberatungsstellen.html> (18.11.2018).

13 Vgl. Worbs, Susanne/Bund, Eva/Böhm, Axel: *Asyl - und dann? Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland. BAMF-Flüchtlingsstudie 2014*, Forschungsbericht 28 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb28-fluechtlingsstudie-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (25.11.2019).

14 Vgl. Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*, Forschungsbericht 30 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2018, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (25.11.2019).

oder ein Studium begonnen haben, erreichten fast genauso häufig einen Abschluss wie Männer (21,0 Prozent vs. 24,8 Prozent).

- Frauen sind insgesamt häufiger als Männer von geringer oder ganz fehlender Bildung betroffen (17,0 Prozent vs. 10,8 Prozent).
- Haben die Frauen einen Ausbildungs- oder Studienabschluss, stellen 59,7 Prozent im Gegensatz zu 48,0 Prozent der Männer keinen Anerkennungsantrag in Deutschland.
- An Umschulungen und Qualifizierungsmaßnahmen nehmen vor allem Männer teil (75,4 Prozent).
- Der Anteil der weiblichen Personen, die zum Befragungszeitpunkt einer bezahlten Tätigkeit nachgingen, beträgt nur 11,5 Prozent. Bei Männern zum Beispiel aus Syrien beträgt der Prozentsatz ca. 60 Prozent. Bei den sich in Ausbildung befindenden Personen gibt es dagegen kaum einen Geschlechterunterschied.
- Gehen die Frauen einer bezahlten Tätigkeit nach, handelt es sich im Gegensatz zu den männlichen Befragten dabei hauptsächlich um eine Teilzeit- oder geringfügige Beschäftigung.
- Weibliche Geflüchtete sind nur in zwölf der in der Studie festgelegten Berufshauptgruppen vertreten wie zum Beispiel im Reinigungsgewerbe, im Verkauf, bei Tourismus/Gaststätten/Hotel oder bei den nichtmedizinischen Gesundheitsberufen, während Männer in allen 32 Sparten vorkommen.
- Die befragten Frauen haben zu 64,7 Prozent im Gegensatz zu den befragten Männern mit 35,5 Prozent noch nie in Deutschland gearbeitet. 78,8 Prozent der Frauen möchten gerne arbeiten. Bei den Männern sind das 92,3 Prozent.
- Im Herkunftsland waren 40,3 Prozent weibliche Personen erwerbstätig, männliche Personen hingegen zu 74,5 Prozent.
- Frauen leben deutlich häufiger als Männer in Haushalten, die mindestens eine staatliche Sozialleistung beziehen (73,2 Prozent vs. 54,2 Prozent).
- Frauen haben im Gegensatz zu Männern weniger Kontakte zu Deutschen.
- Weibliche Geflüchtete sind nur zu 5,4 Prozent in Sportvereinen vertreten. Bei den Männern sind es 8,5 Prozent. Dagegen engagieren sich Frauen mehr in religiösen Vereinen.
- 31,1 Prozent der Männer schätzen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ oder „gut“ ein. Bei den Frauen beträgt der dazugehörige Prozentsatz nur 22,7 Prozent.
- Die befragten Frauen weisen niedrigere Fremdsprachenkompetenzen als die Männer auf (45,8 Prozent vs. 55,8 Prozent). Allerdings ist hier anzumerken, dass sich die Studie nicht auf den Begriff ‚Deutsch als Fremdsprache‘ im klassischen Sinne bezieht, sondern es sich bei der Definition auch um Alphabetisierungs- beziehungsweise weitere Amts- oder Nationalsprachen handelt.
- Frauen benutzen zuhause häufiger als Männer die Erstsprache (72,9 Prozent vs. 67,3 Prozent).

- Männliche Geflüchtete besuchten häufiger als Frauen Integrationskurse (83,6 Prozent vs. 77,1 Prozent). Besuchen die Frauen allerdings einen Integrationskurs, sind sie moderat erfolgreicher im Deutsch-Test für Zuwanderer, was bedeutet, dass sie häufiger als Männer das Niveau B1 erreichen.
- Männliche Befragte sind hinsichtlich des Arbeitslebens zufriedener, weibliche Befragte hinsichtlich des Familienlebens.
- Bei älteren, geschiedenen oder verwitweten Frauen deuten sich Probleme sozialer Isolation an.

Im Gegensatz zur BAMF-Flüchtlingsstudie wird die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten jährlich durchgeführt. Teil der Befragung ist eine Selbsteinschätzung zu den Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache. Demnach schätzen vor allem fast ein Fünftel der männlichen Geflüchteten, aber nur 8 Prozent der Frauen ihre Deutschkenntnisse als „gut“ beziehungsweise „sehr gut“ ein. Auch Geflüchtete, die bereits längere Zeit in Deutschland leben und beispielsweise dadurch einen Integrationskurs besuchten, gaben an, über bessere Deutschkenntnisse als Geflüchtete mit einer kürzeren Aufenthaltsdauer in Deutschland und keinem Besuch eines Integrationskurses zu verfügen. Dabei zeigen die Auswertungen, dass 37 Prozent der männlichen Befragten an Integrationskursen, aber nur 25 Prozent der Frauen teilnehmen. Auch in anderen sprachlichen Angeboten, wie zum Beispiel den ESF-BAMF-Sprachkursen mit Fokus auf berufsbezogene Sprachförderung, findet man vor allem männliche Personen. Die Befragung zeigt aber auch, dass der Anteil an Frauen deutlich höher ist, wenn keine Kinder unter 18 Jahren im Haushalt vorhanden sind. Sind alle Kinder in externer Betreuung, fallen die Geschlechterunterschiede in den Teilnehmerzahlen geringer aus. Auch die Gruppe der Befragten mit einer besseren Bildung im Heimatland nimmt signifikant häufiger an einem Sprachkursangebot teil. Der positive Effekt von Bildung trifft dabei vor allem auf Frauen zu. Auch Geflüchtete, deren Fluchtstatus bereits anerkannt ist oder die vor der Einreise einen höheren Bildungsabschluss, wie zum Beispiel ein Master- oder Diplomzeugnis erwarben, schätzen ihre Deutschkenntnisse signifikant besser ein.¹⁵

Natürlich ist es möglich, dass sich durch die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse verzerrte Daten durch Über- oder Unterschätzung der Befragten ergeben. Objektiv gesehen sind die Ergebnisse der Selbsteinschätzung allerdings hinsichtlich der Zweitspracherwerbsforschung glaubwürdig, da wichtige Variablen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb nach den Ergebnissen der zwei vorgestellten Studien vor allem bei männlichen Geflüchteten gegeben sind. Hierzu zählen zum Beispiel das Bildungsniveau und die damit einhergehende allgemeinsprachliche Kompetenz der Erstsprache(n) sowie die bereits erworbenen Fähigkeiten in bildungs- und fachsprachlichen Registern, die Kenntnis einer oder mehrerer Fremdsprache(n), der ausreichende Kontakt zur Zielsprache zum Beispiel durch ein kognitiv forderndes Arbeitsverhältnis sowie die bisherige Erwerbsspanne der Zweitsprache.

Die Bedeutung der hier beispielhaft genannten Variablen kann durch die Unterscheidung der Register Alltags- und Bildungssprache umrisshaft aufgezeigt werden. Die Begriffe

¹⁵ Vgl. ebenda, S. 25ff.



gehen auf die Definition von Koch und Oesterreicher¹⁶ zur konzeptionellen und medialen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zurück und wurden im deutschsprachigen Raum vor allem von Gogolin¹⁷ geprägt. Alltagssprache bezeichnet dabei dasjenige Register, das in alltagssprachlichen Situationen sowohl mündlich als auch schriftlich relevant ist und soziale sowie Sprachgebrauchsstrategien wie Gestik und Mimik, Nachfragen, Umschreibungen, Sprachwechsel, inkorrekte Grammatik, Füllwörter und dergleichen zulässt. Das Register der Bildungssprache hingegen orientiert sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit und fordert daher Kennzeichen der Schriftsprachlichkeit. Morek und Heller¹⁸ sprechen von der Bildungssprache sogar als Eintrittskarte in eine schulische und akademische Laufbahn und als Visitenkarte zur Zugehörigkeit einer bildungsnahen akademisch orientierten Community.

Das bekannteste Modell zum Zusammenhang zwischen alltagssprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenz in der oder den Erstsprache(n) und dem Erwerb einer Zweitsprache stammt von Cummins¹⁹. Er teilt die der Alltags- und Bildungssprache zugrundeliegenden Kompetenzen in *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* und *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* ein. In seinem berühmten einfachen und doppelten Eisbergmodell wird dabei deutlich, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten, die bei Cummins den größeren Teil des ‚Eisbergs‘ unterhalb der Wasseroberfläche ausmachen, die auf den ersten Blick zwar nicht sichtbare, aber wichtige Kompetenz darstellen. Studien zeigen hierzu, dass bei ausreichendem Kontakt mit der Zielsprache eine durchschnittliche Zeitspanne von zirka zwei Jahren für den Erwerb der grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten benötigt wird. Hier spielt für erwachsene Geflüchtete die Teilnahme an einem Sprachkurs eine entscheidende Rolle, um den Zweitspracherwerb gesteuert zu erlernen, dadurch explizite Erklärungen und korrigierendes Feedback einer Lehrkraft zu erhalten sowie progressiv sprachliche Kompetenzen aufbauen zu können. Gleichzeitig kann durch den Besuch eines Sprachkurses sprachlichen Fossilisierungen durch die Lehrkraft entgegengewirkt werden.

Für die Kompetenz der kognitiv anspruchsvolleren CALP nennt Cummins die Zeitspanne von ungefähr fünf bis sieben Jahren. Entscheidend für einen zügigen Erwerb der Bildungssprache ist dabei eine bereits vorhandene bildungssprachliche Fähigkeit in der/n Erstsprache(n) oder (einer) Fremdsprache(n), da zum einen schon eine Bewusstheit über verschiedene sprachliche Register vorhanden ist, zum anderen können für das bildungssprachliche Register wichtige, bereits gefestigte Strategien wie Lese- und Schreibstrategien der Erst- und Fremdsprache(n) auf den Erwerb der Zweitsprache

16 Vgl. Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Deutschmann, Olaf/Flasche, Hans/König, Bernhard/Kruse, Margot/Pabst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch 36*, Berlin/New York 1985, S. 15-43.

17 Vgl. Gogolin, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden 2009, S. 263-280. Sowie Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden 2011, S. 107-127.

18 Vgl. Morek, Miriam/Heller, Vivien: Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik 1* (2012), S. 67-101; S. 77f.

19 Vgl. Cummins, Jim: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon 2000.

übertragen werden. Auch hier spielt die Teilnahme an Sprachkursen, wie zum Beispiel berufssprachlich ausgerichteten Kursen, eine berufliche Ausbildung oder eine kognitiv anspruchsvolle Arbeit eine entscheidende Rolle, um entsprechenden Input zu erhalten.

Neben den hier nur kurz und beispielhaft aufgezählten Lernervariablen spielen bei Frauen aber wohl auch geschlechtsspezifische soziokulturelle Faktoren beim Spracherwerb eine bedeutende Rolle. Es ist nicht nur so, dass ihnen der Weg zu Bildung prozentual häufig in den Heimatländern verwehrt bleibt, sondern dass sie auch in Deutschland erst spät oder gar nicht an Sprachangeboten teilnehmen. Dies liegt nach einer Studie zu Resettlement-Flüchtlingen des BAMF vor allem daran, dass in den ersten Monaten nach der Ankunft in Deutschland für die Frauen vor allem familiäre Belange und das Wohl der Kinder im Vordergrund stünden.²⁰

Beachtet man nun zusätzlich die Tatsache, dass sowohl die geschlechtsspezifischen Fluchtursachen als auch die Erlebnisse während der Flucht Traumata bei geflüchteten Frauen hinterlassen haben, ist es nicht nur wichtig, niedrigschwellige Sprachangebote zu konzipieren, sondern diese auch so zu gestalten, dass genügend Schutzraum für traumatische Erfahrungen vorhanden ist. Auch eine kursbegleitende Kinderbetreuung ist eine logische Konsequenz für die Praxis.

Im Folgenden wird das Konzept der CampusAsyl-Frauensprachkurse, das diesen Bedürfnissen entgegenkommen soll, dargestellt.

Konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Deutschkurse für geflüchtete Frauen unter dem Dach von CampusAsyl e.V.

Die Idee, einen Deutschsprachkurs für geflüchtete Frauen anzubieten, entstand 2016 in einem von der Autorin dieses Artikels geleiteten Seminar an der Professur Deutsch als Zweitsprache (DaZ) der Universität Regensburg. Studierende sollten die sprachlichen Angebote für Geflüchtete innerhalb der Stadt und des Landkreises Regensburg erheben und stellten fest, dass es kein spezielles Angebot für geflüchtete Frauen, die entweder aufgrund soziokultureller Gründe nicht an gemischtgeschlechtlichen Kursen und/oder aufgrund der Betreuung ihrer Kinder an keinem Sprachkurs teilnehmen konnten, gab. Aus dieser Analyse heraus entstand im Februar 2017 unter der Projektleitung der Autorin und unter dem Dach von CampusAsyl e.V. ein A1-Deutschkurs für geflüchtete Frauen mit begleitender Kinderbetreuung. Ziel des Kurses war allerdings nicht nur der Spracherwerb, sondern auch, die Frauen in ihrer Selbstwirksamkeit hin zu gesellschaftlicher Partizipation zu unterstützen. Die Idee der Projektleiterin als damalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Regensburger Professur DaZ war außerdem eine Verzahnung von Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Zweitsprache, sodass der Unterricht unter ständiger Betreuung und Hospitation der Projektleiterin von Studentinnen der Professur DaZ durchgeführt wurde. Die Unterrichtstätigkeit wurde als Praktikum, das im Laufe des Studiums absolviert werden muss, angerechnet. Hiermit konnte der Kurs zwar für

20 Baraulina, Tatjana/Bitterwolf, Maria: Resettlement: *Aufnahme- und Integrationserfahrungen von besonders schutzbedürftigen Flüchtlingen. Qualitative Studie*, Working Paper 70 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp70-resettlement-aufnahme-integrationserfahrungen.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (25.11.2019), S. 6.

die Teilnehmerinnen kostenfrei, aber professionalisiert angeboten werden. Die Autorin spricht sich gegen fachfremde Lehrkräfte, wie sie oft in ehrenamtlichen Sprachkursen eingesetzt werden, aus, da eine bloße implizite Beherrschung der Erstsprache(n) nicht automatisch zum Unterrichten der Sprache(n) befähigt. Die Curricula der Studienfächer *Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache* sind intensiv und umfassen unter anderem neben Theorien zum Fremd- und Zweitspracherwerb die Didaktik der vier Kompetenzen Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen, die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, den Wert von verschiedenen Unterrichtskonzepten, das Auswählen von passenden und das Erstellen eigener Materialien, das Geben von adäquatem korrektiven Feedback sowie interkulturelle Kompetenz. Zur Gestaltung eines effektiven Sprachunterrichts sollten daher immer Studierende der Fächer DaZ/DaF, die kontinuierlich betreut und hospitiert werden, oder ausgebildete DaZ-/DaF-Lehrkräfte eingesetzt werden.

Mit dem Konzept, DaZ-Studierende im Praktikum unterrichten zu lassen, wurde daher eine geeignete Lösung gefunden, mit der ein kostenloser Kurs zwei Mal in der Woche mit je vier Unterrichtseinheiten geschaffen werden konnte. Hierdurch profitierten nicht nur die Teilnehmerinnen, sondern die Studentinnen konnten praktische Erfahrungen im Unterrichten und in gelebter Integration sammeln. Auch die Kinderbetreuung konnte durch die große Resonanz vor allem an interessierten ehrenamtlichen Studentinnen aller Fachrichtungen kostenlos durchgeführt werden.

Dass ein enormer Bedarf an einem solchen Angebot vorlag, wurde nach kurzer Zeit anhand der langen Warteliste für den Sprachkurs deutlich. Auch die regelmäßige Teilnahme der maximal zwölf im Sprachkurs aufgenommenen Frauen, die hauptsächlich aus Syrien, dem Irak und Afghanistan geflüchtet waren, überzeugte alle im Projekt Involvierten davon, dass das Konzept und die Umsetzung notwendig und erfolgreich sind. Die vertraute und geschützte Unterrichtsatmosphäre animierte die Frauen dazu, nicht nur Deutsch zu lernen, sondern auch über ihre Fluchterfahrungen, ihre Traumata, ihre Ängste und Wünsche zu sprechen und sich gegebenenfalls bei Beratungsstellen Hilfe zu suchen. Da schnell klar wurde, dass die Frauen eine hohe Motivation zum Sprachenlernen mitbrachten und auch versuchten, die Sprache außerhalb des Unterrichts einzusetzen, wurde über gemeinsame Aktivitäten, die über die Unterrichtsinhalte hinausgingen, nachgedacht. Neben gemeinsamen Ausflügen beispielweise zu einer Führung durch die Stadtbibliothek, zur Regensburger Dult oder zum Weihnachtsmarkt wurden in einem von der Autorin gehaltenen Seminar mit Studierenden der Professur DaZ Selbstlernmaterialien für die Frauen entwickelt. Die Unterrichtsgestaltung und -progression wurde zwar für die studierenden Lehrkräfte durch ein ausgewähltes Lehrwerk erleichtert, allerdings sollten individuelle Lernaspekte der Teilnehmerinnen besser unterstützt und selbstständiges Lernen angebahnt werden. Dazu trafen sich die Studierenden mit den Teilnehmerinnen des Kurses und erhoben Sprachlernbiografien, Lernziele und -wünsche der Teilnehmerinnen und konzipierten auf Grundlage der Informationen persönliche Lernhefte, die zum Beispiel auch Sprachlernstrategien vorstellten, zum Reflektieren der Strategien anregten und eine Skala zur kontinuierlichen Selbsteinschätzung und -bewertung enthielten.

Auch trafen sich die geflüchteten Frauen mit an der Professur DaZ Arabisch lernenden Studierenden und führten in einem Deutsch-Arabisch-Tandem unter Anleitung eines Arabischdozenten der Universität Regensburg und der Deutschlehrkräfte vorgegebene Kommunikationssituationen und Aufgaben durch.

Durch die Aktivitäten entstanden nicht nur Kommunikationsanlässe, sondern auch Freundschaften, Sprachpaten und Tandems, die bis heute anhalten.

Aufgrund des großen Zulaufs, der begeisterten Teilnahme der geflüchteten Frauen und der durchweg positiven Rückmeldung der unterrichtenden Studentinnen wurde im August 2018 im Team entschieden, das Angebot auszuweiten und neben dem schon laufenden Kurs einen neuen A1-Kurs anzubieten. Auch der neu angebotene Kurs war innerhalb weniger Tage ausgebucht, sodass auch dieses Mal wieder eine lange Warteliste entstand. Aufgrund des auszufüllenden Anmeldebogens wurde außerdem die dringende Notwendigkeit von Alphabetisierungskursen mit begleitender Kinderbetreuung deutlich. Über eine Realisierung dieser Kurse wird aktuell nachgedacht. Da die Projektleiterin – hier zeigt sich exemplarisch vor allem für ehrenamtliche Vereine und Institutionen mit befristeten Verträgen eine häufig starke Abhängigkeit von einzelnen Personen und Motivatoren, deren Wegfall oft schon wichtige Projekte zum Scheitern brachten – inzwischen nicht mehr als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur DaZ der Universität Regensburg tätig ist, waren zudem organisatorische Änderungen notwendig. Aktuell führt daher das Regensburger Institut für Sprachberatung Deutsch (ISD), das von der Autorin als geschäftsführender Gesellschafterin geleitet wird, die Kurse in Kooperation mit der Regensburger Professur für DaZ unter dem Dach von CampusAsyl e.V. durch. Hierzu wurden von CampusAsyl e.V. zwei studentische Hilfskräfte für die Organisation angestellt, ohne deren Hilfe das Projekt nicht hätte weitergeführt werden können.

Nach über zweieinhalb Jahren Arbeit mit und für geflüchtete Frauen in Deutschkursen kann folgendes Resümee gezogen werden: In einer Erhebung zur Teilnahmemotivation mittels Fragebögen bei den Kursteilnehmerinnen der ersten Kohorte wurde deutlich, dass vor allem die begleitende Kinderbetreuung für die geflüchteten Frauen eine für das Angebot konzeptionelle Notwendigkeit darstellt. Alle am Kurs teilnehmenden Frauen sind Mütter und innerhalb der Familie für die Erziehung der Kinder zuständig. Gibt man den Frauen die Möglichkeit, durch eine Kinderbetreuung einen Sprachkurs zu besuchen, zeigt sich eine durchgängig hohe Lernmotivation mit dem Ziel, mindestens das Niveau B1 zu erreichen.

Um gezielt weitere Sprachkursangebote für geflüchtete Frauen zu entwickeln, müssen allerdings noch viele Fragen durch empirische Studien geklärt werden. Hierzu gehören unter anderem Antworten darauf, ob geflüchtete Frauen andere Bedarfe beispielsweise an Wortschatz, Themenfeldern, Diskursen und so weiter als männliche Geflüchtete mitbringen und damit spezielles Kursmaterial konzipiert werden sollte. Weiterhin muss geklärt werden, mit welchen Mechanismen die Selbstwirksamkeit der Frauen gestärkt werden kann und welche speziellen Beratungsangebote im Kurs regelmäßig präsentiert und besprochen werden sollten. Auch sollte ein Vergleich der Teilhabeindikatoren zwischen den verschiedenen sprachlichen und kulturellen Gruppen ermittelt werden, um daraus Rückschlüsse auf Spracherwerb und weitere Variablen zu ziehen. Die Verfasserin



fände es außerdem sinnvoll, wenn Sprachkursangebote sowohl für geflüchtete Mütter als auch für Mütter mit Migrationshintergrund bei Bedarf durch professionelle Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten zeitgleich zur Betreuung der Kinder angeboten werden könnten, um betroffene Frauen schnellstmöglich zu erreichen. Auch wenn solch ein Angebot als unterschwelliger Einstieg in den Sprachunterricht verstanden werden kann, könnten so doch Weichen zum Besuch eines weiterführenden Kurses gelegt und die Frauen damit unterstützt werden, den Erwerb der deutschen Sprache selbstbestimmt zu gestalten.

Literatur

- Baraulina, Tatjana/Bitterwolf, Maria: Resettlement: *Aufnahme- und Integrationserfahrungen von besonders schutzbedürftigen Flüchtlingen. Qualitative Studie*, Working Paper 70 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp70-resettlement-aufnahme-integrationserfahrungen.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (25.11.2019).
- Binnemann, Frauke/Mannitz, Sabine: Geflüchtete Frauen in Deutschland. Anforderungen an eine geschlechtersensible Asyl- und Integrationspolitik, in: *WISO DIREKT*, 2018, H. 9, URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14528.pdf> (01.11.2018)
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*, Forschungsbericht 30 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2018, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (25.11.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*, Dezember 2016, Nürnberg 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile (14.11.2018),
- Çalışkan, Selmin: Warum Frauen fliehen: Ursachen, Bedingungen und politische Perspektiven (08.03.2018), in: *Heimatkunde Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stiftung*, URL: <https://heimatkunde.boell.de/2018/03/08/warum-frauen-fliehen-ursachen-bedingungen-und-politische-perspektiven> (14.11.2018).
- Cummins, Jim: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon 2000.
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) (30.07.2014), in: *Bundesgesetzblatt* 41 (2004) Teil I, ausgegeben zu Bonn

- am 5. August 2004, URL: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- Gogolin, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden 2009, S. 263-280.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden 2011, S. 107-127.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Deutschmann, Olaf/Flasche, Hans/König, Bernhard/Kruse, Margot/Pabst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch 36*, Berlin/New York 1985, S. 15-43.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik 1* (2012), S. 67-101.
- SOLWODI: *Fachberatungsstellen*, URL: <https://www.solwodi.de/seite/353221/fachberatungsstellen.html> (18.11.2018).
- UNO Flüchtlingshilfe. Deutschland für den UNHCR: *Zahlen und Fakten zu Menschen auf der Flucht*, URL: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen/> (22.08.2019).
- Worbs, Susanne/Bund, Eva/Böhm, Axel: *Asyl – und dann? Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland. BAMF-Flüchtlingsstudie 2014*, Forschungsbericht 28 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2016, URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb28-fluechtlingsstudie-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (25.11.2019).

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Aktuelle Zahlen zu Asyl in Deutschland im Jahr 2016: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen*, Dezember 2016, Nürnberg 2016, URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile (14.11.2018), S. 7.

Kurzbiografie

JENNY UNGERICHT, M. A., studierte Germanistik und Anglistik mit den Schwerpunkten Literatur sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Mannheim und absolvierte nach dem Studium eine BAMF-Zusatzqualifizierung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Von Oktober 2012 bis Oktober 2018 war sie zuerst Sprachlernberaterin am Zentrum für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg, bevor sie an der dortigen Professur Deutsch als Zweitsprache die Stelle einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin übernahm. 2014 war sie Mitbegründerin des Regensburger Instituts für Sprachberatung Deutsch (ISD), dem sie inzwischen als geschäftsführende Gesellschafterin vorsteht.

Ab 13.01.2020 wird sie die Fachbereichsleitung Sport, Kultur, Stadtarchiv, Stadtbibliothek und Volkshochschule der Stadt Völklingen im Saarland übernehmen.

Kontakt: Jenny Ungericht M.A.

Institut für Sprachberatung Deutsch (ISD)

E-Mail: info@sprachberatung-deutsch.de

Bildung, Ausbildung und Erziehung

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Prozesse der Integration nach der Flucht

Barbara Hrabetz und Hans Gruber

„Sprache und schulische Bildung sind der Schlüssel für eine gelingende Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in unsere Gesellschaft.“¹ Dieser Aussage folgend spielt der Bildungssektor in Zusammenhang mit dem Zuzug Geflüchteter nach Deutschland, der 2015/2016 seinen Höhepunkt erreichte, eine maßgebliche Rolle. Vor dem Hintergrund, dass mehr als die Hälfte aller ankommenden Migrantinnen und Migranten jünger als 25 Jahre sind und damit noch mit Schulbildung beziehungsweise Ausbildung zu fördern sind, verdeutlicht sich dieser besondere Stellenwert.

Fraglich bleibt, ob staatliche Bemühungen alleine ausreichen, um das Einleben in eine neue Umgebung zu erleichtern und die Bildungsambitionen von Geflüchteten in vollem Umfang zu erfüllen. In diesem Zusammenhang rücken vermehrt gemeinnützige Organisationen und Vereine sowie die Zivilgesellschaft und auch das soziale Umfeld der Geflüchteten in den Fokus des öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskurses. Der vorliegende Beitrag soll darauf aufbauend aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive Einblick in diese Themengebiete geben. Möglichkeiten zu deren erziehungswissenschaftlicher Bearbeitung werden an Beispielen studentischer Studienabschlussarbeiten aufgezeigt, die in Kooperation mit CampusAsyl angefertigt wurden. CampusAsyl bietet für Studierende der Erziehungswissenschaft an der Universität Regensburg eine Plattform, um mit Geflüchteten in Kontakt zu treten und deren mittel- bis längerfristige Prozesse des Ankommens – welche Bildungserfahrungen miteinschließen – sowie die daran beteiligten Organisationen und Personengruppen zu erfassen. Inhaltlich können somit von den Studierenden erziehungswissenschaftlich relevante Thematiken wie beispielsweise der Einstieg in Ausbildung und Beruf untersucht werden. Methodologisch ermöglicht die enge Zusammenarbeit eine sozialwissenschaftlich tiefgehende Bearbeitung, zum Beispiel anhand qualitativer Interviews sowie Netzwerkanalysen. Letztendlich tragen die Studierenden auf diesem Weg auch zur Erschließung und Aufarbeitung dieses aktuellen Feldes bei.

In einer ersten Arbeit² wurde eine Analyse der Netzwerkstrukturen durchgeführt, die sich Geflüchtete innerhalb der ersten Jahre in Deutschland aufbauten. Eine zweite Arbeit³

1 Vgl. Kultusministerkonferenz: *Integration durch Bildung*, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> (15.05.2019).

2 Vgl. Jungwirth, Helena: *Netzwerke von Flüchtlingen. Eine Charakterisierung*, Masterarbeit Universität Regensburg 2017.

3 Vgl. Hrabetz, Barbara: *Die Bedeutung emotionaler Kompetenz in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe*, Masterarbeit Universität Regensburg 2018.



thematisierte ehrenamtliches Engagement in der Flüchtlingshilfe. Zwei weitere Arbeiten^{4,5} beschäftigten sich mit Förderprogrammen, die Geflüchteten den Einstieg in das Arbeitsleben erleichtern sollen. In allen Arbeiten werden in empirischen Studien Aspekte herausgearbeitet, die eine Rolle dabei spielen, ob und wie geflüchtete Menschen in Deutschland Zugang zu Bildung und somit zu gleichberechtigter Teilhabe an der Gesellschaft finden können.

Netzwerke Geflüchteter

Es ist plausibel anzunehmen, dass die gegenwärtigen Migrations- und Fluchtbewegungen – ihre Gründe und ihr Ausmaß berücksichtigend – mit einer Beeinträchtigung der sozialen Beziehungen der Geflüchteten einhergehen. Zahlreiche Menschen mussten ihre Familien, Freundinnen und Freunde aufgrund der prekären Umstände – oftmals Kriegserfahrungen – in ihren Heimatländern verlassen. Im Zielland stehen die Geflohenen vor der Herausforderung, sich meist ein grundlegend neues soziales Netzwerk aufbauen zu müssen. Vor dem Gedanken der Integration ist es von Interesse, ob beziehungsweise inwieweit sie Zugang zu bereits länger in Deutschland lebenden Personen finden und welche Rolle diese wiederum für die Geflüchteten spielen.

Aus diesen Gründen analysierte Jungwirth (2017) die Netzwerkstrukturen von Geflüchteten, die 2015/2016 nach Deutschland kamen. Die Relevanz dieser Thematik besteht auch darin, dass durch eine solche Analyse einerseits festgestellt werden kann, wie die neu aufgebauten Netzwerke in Deutschland zusammengesetzt sind, andererseits aber auch, welche Unterstützungsleistungen die Migrantinnen und Migranten in ihrer neuen Umgebung benötigen und von welchen Netzwerkpartnerinnen und -partnern sie diese ihrer Meinung nach erhalten. Dabei kann es sich um verschiedene Arten der Unterstützung handeln: emotionale, instrumentelle, gesellschaftliche oder auch finanzielle.⁶ Ein größeres Netzwerk geht dabei nicht per se mit mehr Unterstützungsleistungen einher. Vielmehr spielt die Qualität der einzelnen Beziehungen eine wichtige Rolle für deren Unterstützungspotential.

Frühere Studien zeigen, dass die Netzwerke von Geflüchteten häufig eher homophil sind, was auf ethnische, kulturelle und sprachliche Ursachen zurückgeführt werden kann.⁷ Viele Geflüchtete erleben im Zielland Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, die es ihnen erschweren, Beziehungen zur ansässigen Bevölkerung aufzubauen.⁸ Trotzdem ist davon auszugehen, dass gerade der Kontakt zu Einheimischen für Geflüchtete beim Einleben sowie bei der Verwirklichung eigener Ziele förderlich ist. Daher wurde hierauf von Jungwirth (2017) besonderes Augenmerk gelegt.

4 Vgl. Haramustek, Kristina: *Multiperspektivische Betrachtung der beruflichen Integration von Flüchtlingen und Asylbewerbern*, Masterarbeit Universität Regensburg 2019.

5 Vgl. Suihkonen, Ida Aleksandra: *Labor market integration of refugees in a rural area in Bavaria, Germany: A qualitative case study*, Masterarbeit Universität Regensburg und Universität Turku 2019.

6 Vgl. Bilencen-Süoglu, Başak: *Social support networks of international PhD students. Transnational connections and cosmopolitan imaginations*, Dissertation Universität Bielefeld 2011.

7 Vgl. Fenicia, Tatjana/Gamper, Markus/Schönnhut, Michael: Integration, Sozialkapital und soziale Netzwerke. Egozentrierte Netzwerke von (Spät-)Aussiedlern, in: Gamper, Markus/Reschke, Linda (Hrsg.): *Knoten und Kanten. Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung*, Bielefeld 2010, S. 305-332.

8 Vgl. Esser, Hartmut: *Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz, 4)*, Berlin 2006.

In der Studie wurden 20 Migrantinnen und Migranten über ihre Kontakte zu Menschen in ihrem aktuellen sozialen Umfeld befragt. Neben persönlichen Merkmalen der genannten Bezugspersonen wurden die Dauer und die Qualität der Beziehung sowie die Regelmäßigkeit und die Gründe der Kontakte erhoben. Da Syrien und Afghanistan die Nationen mit den meisten Menschen darstellten, die sich aus Kriegsgründen auf der Flucht befanden, wurde die Studie auf Personen dieser beiden Nationalitäten fokussiert. Zur Zeit der Erhebung lebten die befragten Geflüchteten im Durchschnitt bereits seit zwei Jahren in Deutschland und hatten sich vor allem innerhalb des ersten halben Jahres ein neues soziales Netzwerk aufgebaut.

Entgegen früherer Befunde zeigte sich, dass die Unterstützungsnetzwerke der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie hinsichtlich des Alters, Geschlechts und kulturellen Hintergrunds der Bezugspersonen eher heterogen waren. Ungefähr die Hälfte aller Kontaktpersonen besaß eine andere Nationalität als die Geflüchteten selbst und befand sich zudem in einer anderen Altersgruppe. Ein derart diverser Unterstützungskreis kann von Vorteil sein, da so Hilfestellungen auf mehreren verschiedenen Ebenen erfolgen können. Gerade Formen der instrumentellen Unterstützung, zum Beispiel die Begleitung bei Behördengängen oder das Ausfüllen von Formularen und Anträgen, stellten aus Sicht der befragten Migrantinnen und Migranten eine der wichtigsten Unterstützungsformen dar, um sich in der neuen Lebenswelt zurechtfinden zu können. Dabei ist es nicht verwunderlich, dass solche Unterstützung fast ausschließlich von deutschen oder schon länger in der Bundesrepublik ansässigen Personen geleistet wurde, da sich diese mit den Strukturen am besten auskennen. Aber auch im Bereich der schulischen oder akademischen Bildung wurden die vorhandenen Kontakte in die deutsche Gesellschaft genutzt. Zum einen, um Informationen über Qualifikationsanforderungen und Bildungsmöglichkeiten zu erhalten. Zum anderen stellte das Erlernen oder Verbessern der deutschen Sprache für nahezu alle Befragten der Untersuchung ein priorisiertes Ziel dar.

Hilfestellungen bei Bildungsfragen sind also offensichtlich eine wesentliche Unterstützungsleistung für Geflüchtete, da gute Bildung und Ausbildung für die weitere Integration maßgeblich sind. Das Streben nach Aus- und Weiterbildung ist bei Migrantinnen und Migranten, insbesondere bei den jüngeren sowie bei Familien mit Kindern, hoch (vgl. dazu der Beitrag von Haug und anderen in diesem Band).⁹ Fast 50 Prozent der neu Eingereisten wollen in Deutschland einen Schulabschluss, über 60 Prozent einen beruflichen Abschluss erwerben.¹⁰ Als problematisch erweist sich in diesem Zusammenhang allerdings oftmals, dass in der Schule, der Hochschule sowie der beruflichen Ausbildung ein beträchtliches Maß an deutschen Sprachkenntnissen Voraussetzung für ein Weiterkommen ist. Der Förderung des Deutscherwerbs kommt somit besondere Bedeutung

9 Vgl. Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*, IAB-Kurzbericht Nr. 15, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (15.05.2019).

10 Vgl. Brücker, Herbert/Rother, Nina/, Schupp, Jürgen/Babka von Gostomski, Christian/Böhm, Axel/Fendel, Tanja/Friedrich, Martin/Giesselmann, Marco/Holst, Elke/Kosyakova, Yuliya/Kroh, Martin/Liebau, Elisabeth/Richter, David/Romiti, Angnese/Schacht, Diana/Scheible, Jana A./Schmelzer, Paul/Siegert, Manuel/Sirries, Steffen/Trübswetter, Par-vati/Valiizadeh, Ehsan: *Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration*, IAB-Kurzbericht Nr. 24, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb2416.pdf> fi-le:///C:/Users/LOCALA~1/AppData/Local/Temp/kb2416.pdf (15.05.2019).

zu, um den Zugang zum Bildungssektor zu ermöglichen und die eigenen Bildungsambitionen erfüllen zu können. Ein substanzieller Anteil der hierfür notwendigen Unterstützung wird, wie auch die Arbeit von Jungwirth (2017) ergab, von ehrenamtlich Tätigen geleistet, die auch zum Unterstützungsnetzwerk der Geflüchteten gehören. Die Herausforderungen, denen freiwillig Tätige bei ihren Unterstützungsangeboten gegenübergestellt sind, wurden in einer zweiten studentischen Abschlussarbeit untersucht.

Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete

Ein großer Anteil von Kursangeboten für Migrantinnen und Migranten zielt darauf ab, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache zu entwickeln beziehungsweise zu verbessern. Das Angebot ist vielfältig, es reicht von Förderprogrammen für Kinder und Jugendliche in Kindergärten und Schulen bis hin zu allgemeinen Integrationskursen oder berufsspezifischen Angeboten für Erwachsene. Allerdings ist die Bereitstellung eines hinreichenden Angebotes herausfordernd. Einem Bericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung¹¹ zufolge sind die Kapazitäten solcher Kurse, gemessen an der Nachfrage, gering, weswegen viele Migrantinnen und Migranten monatelang auf verfügbare Plätze warten müssen, was zu erheblichen Verzögerungen in der Integration führt. Zudem ist das Sprachniveau innerhalb der Kurse häufig sehr heterogen, sodass insbesondere Geflüchtete mit bereits recht guten Vorkenntnissen weniger von den Angeboten profitieren können als dies bei einer anderen Zusammensetzung der Fall wäre.

In der Spracherwerbsförderung stoßen staatliche Maßnahmen trotz aller Bemühungen also augenscheinlich an Grenzen. Daher gewinnen entsprechende Angebote gemeinnütziger Initiativen und Organisationen, die auf die Bereitschaft freiwillig Engagierter setzen, zunehmend an Bedeutung. Tandems, die auf den ‚eins zu eins‘-Austausch zwischen Geflüchteten und Ehrenamtlichen bauen, sind besonders in Hinblick auf den Spracherwerb beliebt. Den Geflüchteten ermöglichen solche Partnerschaften, die deutsche Sprache ihren Fähigkeiten entsprechend praktisch einüben zu können. Im Gegenzug erhalten die Ehrenamtlichen Einblick in die Sprache der Herkunftsländer der Geflüchteten. Prinzipiell können derartige Tandems in vielen verschiedenen Bereichen entstehen, in denen Geflüchtete von einer persönlichen, ihren Bedürfnissen entsprechenden Unterstützung profitieren. CampusAsyl hat neben Sprachpatenschaften beispielsweise auch ein Mentoringprogramm initiiert, innerhalb dessen Studierende und Geflüchtete mit Studienambition Tandems bilden.

Neben einer individuellen, niveauangepassten Förderung bieten Tandems weitere Vorteile im Vergleich zu anderen Formen der Hilfestellung. Anders als in einem Kurs oder in einer Trainingsmaßnahme werden bei dem intensiven Kontakt, der innerhalb einer solchen Partnerschaft meist gepflegt wird, nicht nur kognitive Aspekte angesprochen, sondern auch soziale und emotionale. Aus vielen Tandemverbindungen entwickelt sich über die Zeit hinweg ein freundschaftliches, teilweise sogar familiäres Verhältnis, in dem unter anderem auch seelisch-emotionale Unterstützung gegeben werden kann.¹²

11 Vgl. Brücker und andere 2016.

12 Vgl. Han-Broich, Misun: Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe, in: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2015), H. 14-15, S. 43-49.

Ehrenamtliches Engagement zeichnet sich aber nicht nur durch positive Auswirkungen für die Geflüchteten aus, es spielt auch eine Rolle bezüglich der Wahrnehmung der neu Zugezogenen durch die ansässige Bevölkerung. Es ist zu konstatieren, dass ein großer Teil der Bürgerinnen und Bürger gegenüber den nach Deutschland kommenden Menschen ambivalent ist.¹³ Gerade diese Personengruppe hat jedoch selten selbst Kontakt zu den neu Eingereisten. Ehrenamtliche stellen in diesem Zusammenhang eine Verbindung zwischen den Geflüchteten und ihrem unmittelbaren Umfeld her. Bei persönlichen Begegnungen überwiegen meist die positiven Erfahrungen gegenüber den negativen.¹⁴ So eröffnen Tandems letztendlich einen Raum, in dem Vorurteile gegenüber Geflüchteten abgebaut werden sowie Offenheit und Akzeptanz auf Seiten der Aufnahmegesellschaft gefördert werden können.¹⁵

Sowohl gesellschaftlich als auch zwischenmenschlich kommt somit dem Ehrenamt Bedeutung für den Integrationsprozess zu. Die freiwillige Tätigkeit birgt allerdings auch Konfliktpotential, denn die psychische Belastung für Ehrenamtliche in der Flüchtlingshilfe ist hoch und stellt einen Grund dar, weshalb freiwillig Engagierte in diesem Bereich ihre Arbeit oft wieder einstellen.¹⁶ Der besondere Gewinn des Engagements in der Flüchtlingshilfe, der für viele Menschen attraktiv ist, nämlich der enge zwischenmenschliche Kontakt, geht also oft mit Belastungen einher.¹⁷

Die Analyse der Folgen des ehrenamtlichen Engagements in der Flüchtlingshilfe war daher Gegenstand der Arbeit von Hrabetz (2018), die anhand von Sprachpatenschaften und dem eingangs bereits erwähnten Mentoringprogramm von CampusAsyl umgesetzt wurde. Die Geflüchteten, die an der Studie teilnahmen, profitierten nicht nur beim Erlernen der deutschen Sprache von ihrem Tandemprojekt. Sie gaben zudem an, dass es für sie von großem Vorteil war, eine feste Ansprechpartnerin beziehungsweise einen festen Ansprechpartner bei Problemen zu haben, die deutsche Kultur auf diesem Weg besser kennen zu lernen und ihre Freizeit abwechslungsreich gestalten zu können. Auch die Freiwilligen empfanden das Zusammensein mit ihren Tandempartnerinnen oder -partnern als bereichernd. Sie sahen das Tandem als sinnvolle Möglichkeit, Neues kennenzulernen und den eigenen Horizont zu erweitern.

Alle befragten Ehrenamtlichen berichteten aber auch von emotional belastenden Situationen. Um diese adäquat handhaben zu können, erwies es sich von großer Bedeutung, ob effektive Strategien der Emotionsregulation verfügbar waren. Hilfreiche Ressourcen

13 Aumüller, Jutta: Flüchtlingszuwanderung und bürgerschaftliches Engagement, in: *betrifft: Bürgergesellschaft* 42 (2016), S. 1-17.

14 Vgl. Ahrens, Petra-Angela: *Skepsis und Zuversicht. Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge?*, Hannover 2017.

15 Vgl. Daphi, Priska: Zivilgesellschaftliches Engagement für Flüchtlinge und lokale „Willkommenskultur“, in: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2016), H. 14-15, S. 35-39.

16 Vgl. Mutz, Gerd/Costa-Schott, Rosário/Hammer, Ines/Layritz, Georgina/Lexhaller, Claudia/Mayer, Michaela/Poryadina, Tatiana/Ragus, Sonja/Wolff, Lisa: *Engagement für Flüchtlinge in Deutschland. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München in Kooperation mit dem Münchner Forschungsinstitut miss*, München 2015.

17 Vgl. Linnert, Julius/Berg, Tanja: Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten: *Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper I des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2016, URL: <https://minor-kontor.de/aktuelle-perspektiven-auf-die-freiwilligenarbeit/> (20.11.2019).

hierfür fanden sich wiederum im sozialen Umfeld der freiwillig Tätigen. So zeigte sich, dass die Aussprache mit Nicht-Beteiligten die Überwindung negativer Emotionszustände erleichterte. Darüber hinaus konnten sich einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer emotional wappnen, indem sie sich mental auf zu erwartende Schwierigkeiten vorbereiteten. Vor allem schützte aber auch das Einnehmen einer gewissen emotionalen Distanz zu den Tandempartnerinnen und -partnern – trotz des gemeinsamen Engagements – die ehrenamtlich Tätigen vor Überbelastungen. Diese Form der Distanz muss sich keineswegs negativ auf die Beziehung zwischen beiden Parteien ausüben: Gerade diejenigen Tandemverbindungen erwiesen sich als stabil, in denen die Ehrenamtlichen angaben, die Schicksale der Migrantinnen und Migranten nicht zu sehr an sich heran zu lassen. Es kann vermutet werden, dass diese Strategie den freiwillig Tätigen dabei half, zuverlässige Ansprechpartnerinnen und -partner für die Geflüchteten, auch in schwierigen Situationen und über längere Zeiträume hinweg, bleiben zu können.

Die ursprüngliche Intention der meisten Tandempaare, die an der Untersuchung teilnahmen, war es, die Geflüchteten, unter anderem durch die Verbesserung der deutschen Sprachfertigkeiten, auf die Aufnahme eines Studiums vorzubereiten. Wie eingangs erwähnt, stellt die Weiterqualifizierung oftmals ein priorisiertes Ziel dar. Umso wichtiger ist es, Geflüchtete unkompliziert in Qualifikationsstrukturen einzugliedern und innerhalb dieser dann erfolgreich zum Abschluss zu führen. Wie dies in der beruflichen Bildung gelingen kann und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind, war Gegenstand zweier weiterer studentischer Abschlussarbeiten (Haramustek, 2019; Suihkonen, 2019) (vgl. dazu auch den Beitrag von Anderson in diesem Band).

Einstieg Geflüchteter in Ausbildung und Arbeitsmarkt

Es gibt bundesweit eine Reihe von Fördermaßnahmen für jugendliche Geflüchtete, da viele Migrantinnen und Migranten noch schulpflichtig sind beziehungsweise da ihnen der Einstieg in eine Ausbildung ermöglicht werden soll. In Bayern etablierten sich an vielen Berufsschulen die Modelle der Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V) und der Berufsintegrationsklassen (BIK). Die BIK/V, die das erste Jahr der Beschulung umfassen, fokussieren dabei vor allem auf verstärkte Deutschförderung und auf Wertebildung, wohingegen die BIK im zweiten Jahr die berufliche Orientierung in den Vordergrund rücken und Praktikumseinsätze vorsehen.

Beide Formen berufsbildender Fördermaßnahmen zielen auf die Bewältigung spezifischer Herausforderungen bei der Integration junger Geflüchteter in eine Ausbildung ab. Aus Sicht der Geflüchteten sowie der Betriebe stellt auch bei der Ausbildung die Fähigkeit zum Austausch in der deutschen Sprache ein wesentliches Element dar. Selbst Geflüchtete, die erfolgreich einen Ausbildungsplatz finden, erachten eine noch gezieltere Deutschförderung als wichtig und wünschenswert.¹⁸ Dies belegt auch die Abschlussarbeit von Haramustek (2019), die allgemein förderliche und hemmende Aspekte beim Berufseinstieg junger Geflüchteter untersuchte. Hier zeigte sich, dass sowohl die Fachsprache als auch der landestypische Dialekt sogar Geflüchteten mit guten sprachlichen Vorkenntnissen

18 Vgl. Matthes, Stephanie/Eberhard, Verena/Gei, Julia/Borchardt, Dagmar/Christ, Alexander/Niemann, Moritz/Schratz, Rafael/Engelmann, Dorothea/Pencke, Alexander: *Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016*, Bonn 2018.

Probleme bereiten. Abhilfe könnte neben einer sprachsensiblen Vorgehensweise eine Flexibilisierung von Berufsabschlüssen schaffen, die geringere theoretische Ansprüche an die Geflüchteten stellt und die praktische Tätigkeit in den Vordergrund rückt, sodass trotz geminderter Deutschanforderungen die berufliche Qualifikation ermöglicht wird.¹⁹

Von betrieblicher Seite wird nicht zuletzt wegen der deutschen Sprachproblematik ein Mehraufwand bei der Betreuung von Auszubildenden mit Flucht- oder Migrationshintergrund ebenso bei der Erledigung bürokratischer Angelegenheiten befürchtet. Dies kann die Bereitschaft, Migrantinnen und Migranten in ein Ausbildungsverhältnis aufzunehmen, gerade bei kleinen und eher ausbildungsunerfahrenen Unternehmen mindern.²⁰ In Hinblick auf die Kundenzufriedenheit und Wirtschaftlichkeit bevorzugen etliche Betriebe bei einer Platzvergabe Personen deutscher Herkunft. Dabei zeigen sich Unternehmen, die den Schritt wagten und eine Ausbildungsstelle an eine Migrantin oder einen Migranten vergaben, mehrheitlich zufrieden mit ihrer Entscheidung, vor allem aufgrund des Engagements der Geflüchteten.

Nicht immer können Jugendliche und junge Erwachsene mit Fluchterfahrung allerdings ihr Potential ausschöpfen. Die studentische Arbeit legte dar, dass dies sowohl an persönlichen als auch an äußeren Umständen liegen kann. Etlichen Migrantinnen und Migranten fehlen aufgrund anders konzipierter (oder gänzlich fehlender) Curricula in ihren Herkunftsländern beispielsweise mathematische Kenntnisse, die in Schulen und Betrieben in Deutschland als grundlegend angesehen werden. Zudem bereiten traumatische Erfahrungen während der Flucht sowie die Sorge vor Abschiebung Probleme. Dazu können kulturspezifische Missverständnisse auftreten, etwa das Rollenverständnis bezüglich der Geschlechter. Für manche Geflüchtete hat es Priorität zu einem schnellen Verdienst zu kommen, um ihre Familien in den Herkunftsländern finanziell zu unterstützen oder auch für die Flucht aufgenommene Schulden begleichen zu können. Für sie ist eine dreijährige, gering vergütete Ausbildung daher möglicherweise unattraktiv. Auch wenn eine Ausbildung aufgenommen wurde, kann eine Desillusionierung über die tatsächlich zu bewerkstellenden Tätigkeiten zu einem Abbruch führen. Diesem Problem kann durch die Bereitstellung von Praktika im Vorfeld begegnet werden, um Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu erhalten. Zudem werden durch Erfahrungen in Praktika die Chancen erhöht, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wurde eine Ausbildungsstelle gefunden, erweist es sich als besonders günstig für den Verbleib und einen erfolgreichen Abschluss, wenn die Migrantinnen und Migranten eine Mentorin beziehungsweise einen Mentor zur Seite gestellt bekommen.²¹

Unter den äußeren Einflussgrößen stellt die Wohnsituation der Geflüchteten ein Problem dar. Nicht immer gibt es Rückzugsmöglichkeiten in den Unterkünften, die aber zur Erholung und zum Lernen notwendig wären. Darüber hinaus sind oft lange Anfahrtswege aus

19 Vgl. Anderson, Philip: „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF), München 2016.

20 Vgl. Soehn, Janina/Marquardsen, Kai: Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen, Göttingen 2017.

21 Vgl. Matthes und andere 2018.



den Unterkünften in die Schule beziehungsweise in den Betrieb zu leisten,²² die – auch unverschuldet – vermehrte Fehlzeiten zur Folge haben können.

Bemühungen, Geflüchtete erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, sind auch deshalb von grundlegender Bedeutung, da die Ausübung einer Berufstätigkeit als aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen angesehen werden kann. Sie bildet als strukturelle Integration neben kulturellen, sozialen und identifikatorischen Gesichtspunkten einen wesentlichen Aspekt beim Einleben in der neuen Umgebung.²³

Maßnahmen, die sich der strukturellen Integration, also der Eingliederung in den Arbeitsmarkt widmen, sollten auch eine zukunftsorientierte Perspektive aufweisen. Die kurzfristige Vermittlung in eine Arbeitsstelle ist für sich und auf lange Sicht weder für die Geflüchteten noch für den Arbeitsmarkt befriedigend. Wie die Untersuchung von Haramustek (2019) ergab, können eine eingehende Analyse der Voraussetzungen der Migrantinnen und Migranten und ein darauf bezogenes Aufzeigen möglicher Berufsfelder beziehungsweise Qualifizierungsangebote gepaart mit Praktikumseinsätzen für den langfristigen Erfolg hilfreich sein. Je mehr der genannten Integrationsdimensionen dabei gefördert werden, umso eher kann strukturelle Partizipation auf lange Sicht gelingen.²⁴

Die zweite studentische Untersuchung zur beruflichen Bildung von Suihkonen (2019) beschäftigte sich mit der Frage, ob Fördermaßnahmen in ländlichen Regionen die gleiche Wirkung erzielen wie Angebote, die in Großstädten durchgeführt werden. Auf die berufliche Ausbildung und Arbeitstätigkeit bezogen zeigte sich als eine der größten Schwierigkeiten im ländlichen Raum die in der Regel geringe Mobilität der Geflüchteten. Öffentliche Verkehrsmittel verkehren weitaus seltener als in größeren Städten, was beispielsweise Schichtarbeit erschwert. Oftmals bleibt somit nur die Möglichkeit, bei jedem Wetter und zu jeder Tageszeit das Fahrrad zu nutzen. Ein positives Merkmal einer Berufstätigkeit auf dem Land ist hingegen, dass es hier viele Betriebe gibt, die gerade vor dem Hintergrund der Abwanderung junger Menschen in die Ballungszentren nach Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern suchen, sodass Ausbildungsstellen oft leichter gefunden werden können.

Die Studie von Suihkonen (2019) zeigte zudem, dass sich in ländlichen Regionen die soziale Integration oft schwieriger als in Großstädten gestaltet, da die Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen geringer ist. Ist mittlerweile in vielen größeren Städten eine multikulturelle Gesellschaft eher schon Normalfall, müssen sich im ländlichen Raum viele Migrantinnen und Migranten immer noch mit kulturell begründeten Vorbehalten auseinandersetzen.

22 Oftmals sind Geflüchtete per Residenzpflicht an einen bestimmten Wohnort gebunden und können somit lange Anfahrtswege zu Schule oder Arbeit nicht durch einen Wohnortwechsel kompensieren. Die Anfahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln ist zudem selbst zu bezahlen, was sich aufgrund geringer Ausbildungsvergütungen als schwierig erweisen kann.

23 Vgl. Heckmann, Friedrich: *Integration und Integrationspolitik in Deutschland*, efms Paper Nr. 11, Beitrag zum internationalen Forum „Migration und Mittelmeer“, Friedrich Ebert Stiftung, Rom 1997.

24 Vgl. Boockmann, Bernhard/Scheu, Tobias: *Integration der Geflüchteten in den Arbeitsmarkt. Ziele, Strategien und Hemmnisse aus Sicht der Jobcenter*, Tübingen 2018.

Resümee

Der Abriss verschiedener studentischer Arbeiten in diesem Beitrag zeigt, welche Bereiche eine Rolle bei der Integration von Migrantinnen und Migranten spielen können, welche Akteure und Akteurinnen hieran beteiligt sind und welche Herausforderungen es in diesem Zusammenhang zu meistern gilt. So bilden die Netzwerkstrukturen Geflüchteter ab, welche Kontakte sie zur ansässigen Bevölkerung aufbauen und welche Unterstützungskreise den Zugang zu Bildung eröffnen oder erleichtern. Die Analyse von Patenschaftsverbindungen gibt einen Einblick in die Bedeutung von Tandems für den Spracherwerb sowie darüber, welche Faktoren auf Seiten der Ehrenamtlichen Einfluss auf die Stabilität dieser Verbindungen haben. Die beiden Untersuchungen zur Arbeitsmarktintegration veranschaulichen, welche strukturellen und personenspezifischen Aspekte eine betriebliche Ausbildung erschweren oder erleichtern können.

Wie diese studentischen Arbeiten beispielhaft zeigen, gibt es zahlreiche erziehungswissenschaftlich relevante Forschungsgebiete zum Themenkomplex der Migration. Verknüpft werden diese durch den in diesem Zusammenhang unverkennbar wichtigen Bildungsbezug, der auch außerhalb der Schule bedeutsam ist. Prinzipiell bedarf es offenbar der Betrachtung bildungsbezogener Strukturen und Prozesse, um einen Eindruck von der Gesamtsituation Geflüchteter in Deutschland zu erhalten. Darüberhinausgehend ist es aber auch von Interesse, Defizite und positive Entwicklungen herauszuarbeiten, um ein Verständnis zu erzeugen, welche Maßnahmen funktionieren und bei welchen noch Verbesserungs- oder Änderungsbedarf besteht. Das Wissen hierüber kann helfen, konkrete Implikationen für die Praxis zu entwickeln. Deutschland ist schon lange ein Einwanderungsland – wie sich aber die Bildungschancen in einem solchen gerecht gestalten lassen, ist eine noch offene, vielschichtige Frage. Zur Aufklärung der Rolle von Bildung in Zusammenhang mit Migration kann die Erziehungswissenschaft Beiträge leisten, indem sie Spannungsfelder aufzeigt und bereits laufende Praktiken kritisch hinterfragt. Dafür eignen sich besonders in den Sozialwissenschaften verankerte Methoden wie Netzwerkanalysen und qualitative Forschungsmethoden, da die hiermit gewonnenen Einblicke in die Tiefe gehen und dabei helfen können, Hintergründe aufzudecken, die für die Erarbeitung von Lösungsansätzen relevant sind.

Literatur

- Ahrens, Petra-Angela: *Skepsis und Zuversicht. Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge?*, Hannover 2017.
- Anderson, Philip: *„Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)*, München 2016.
- Aumüller, Jutta: Flüchtlingzuwanderung und bürgerschaftliches Engagement, in: *betrifft: Bürgergesellschaft* 42 (2016), S. 1-17.



- Bilencen-Süoglu, Başak: *Social support networks of international PhD students. Transnational connections and cosmopolitan imaginations*, Dissertation Universität Bielefeld 2011.
- Boockmann, Bernhard/Scheu, Tobias: *Integration der Geflüchteten in den Arbeitsmarkt. Ziele, Strategien und Hemmnisse aus Sicht der Jobcenter*, Tübingen 2018.
- Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen: *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*, IAB-Kurzbericht Nr. 15, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (15.05.2019).
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/, Schupp, Jürgen/Babka von Gostomski, Christian/Böhm, Axel/Fendel, Tanja/Friedrich, Martin/Giesselmann, Marco/Holst, Elke/Kosyakova, Yuliya/Kroh, Martin/Liebau, Elisabeth/Richter, David/Romiti, Angnese/Schacht, Diana/Scheible, Jana A./Schmelzer, Paul/Siegert, Manuel/Sirries, Steffen/Trübswetter, Parvati/Valizadeh, Ehsan: *Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration*, IAB-Kurzbericht Nr. 24, Nürnberg 2016, URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb2416.pdf> (15.05.2019).
- Daphi, Priska: Zivildienstliches Engagement für Flüchtlinge und lokale „Willkommenskultur“, in: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2016), H. 14-15, S. 35-39.
- Esser, Hartmut: *Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz, 4)*, Berlin 2006.
- Fenicia, Tatjana/Gamper, Markus/Schönnhut, Michael: Integration, Sozialkapital und soziale Netzwerke. Egozentrierte Netzwerke von (Spät-)Aussiedlern, in: Gamper, Markus/Reschke, Linda (Hrsg.): *Knoten und Kanten. Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung*, Bielefeld 2010.
- Han-Broich, Misun: Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe, in: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (2015), H. 14-15, S. 43-49.
- Haramustek, Kristina: *Multiperspektivische Betrachtung der beruflichen Integration von Flüchtlingen und Asylbewerbern*, Masterarbeit Universität Regensburg 2019.
- Heckmann, Friedrich: *Integration und Integrationspolitik in Deutschland*, efms Paper Nr. 11, Beitrag zum internationalen Forum „Migration und Mittelmeer“, Friedrich Ebert Stiftung, Rom 1997.
- Hrabetz, Barbara: *Die Bedeutung emotionaler Kompetenz in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe*, Masterarbeit Universität Regensburg 2018.
- Jungwirth, Helena: *Netzwerke von Flüchtlingen. Eine Charakterisierung*, Masterarbeit Universität Regensburg 2017.
- Kultusministerkonferenz: *Integration durch Bildung*, URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> (15.05.2019).

- Linnert, Julias/Berg, Tanja: *Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten: Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung*, Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung (Working Paper I des Projekts Perspektive Teilhabe), Berlin 2016, URL: <https://minor-kontor.de/aktuelle-perspektiven-auf-die-freiwilligenarbeit/> (20.11.2019).
- Matthes, Stephanie/Eberhard, Verena/Gei, Julia/Borchardt, Dagmar/Christ, Alexander/Niemann, Moritz/Schratz, Rafael/Engelmann, Dorothea/Pencke, Alexander: *Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016*, Bonn 2018.
- Mutz, Gerd/Costa-Schott, Rosário/Hammer, Ines/Layritz, Georgina/Lexhaller, Claudia/Mayer, Michaela/Poryadina, Tatiana/Ragus, Sonja/Wolff, Lisa: *Engagement für Flüchtlinge in Deutschland. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München in Kooperation mit dem Münchner Forschungsinstitut miss*, München 2015, URL: <http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2015/10/newsletter-21abschlussbericht.pdf> (15.05.2019).
- Soehn, Janina/Marquardsen, Kai: *Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen*, Göttingen 2017.
- Suihkonen, Ida Aleksandra: *Labor market integration of refugees in a rural area in Bavaria, Germany: A qualitative case study*, Masterarbeit Universität Regensburg und Universität Turku 2019.



Kurzbiografien

BARBARA HRABETZ, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Gruber an der Universität Regensburg. Ihr Masterstudium der Erziehungswissenschaft absolvierte sie ebenfalls an der Universität Regensburg und setzte sich in diesem Zusammenhang mit emotionalen Kompetenzen in der ehrenamtlichen Geflüchtetenhilfe auseinander. Sie ist Mitorganisatorin und -koordinatorin des Zertifikatsstudiums „Migration und Bildung“, das seit 2019 als interdisziplinäre Zusatzqualifikation an der Universität Regensburg angeboten wird. Im Rahmen ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit ethischen Themen wie der Kluft zwischen Wissen und Handeln im Bereich der Nachhaltigkeit.

Prof. Dr. Dr. h.c. **HANS GRUBER** (geb. 1960) ist Professor (Lehrstuhl) für Pädagogik an der Universität Regensburg, Deutschland, und Visiting Professor an der Faculty of Education der Universität Turku, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte sind Expertiseforschung, Hochschuldidaktik, Netzwerkanalyse, Learning and Professional Development und epistemische Überzeugungen. Er war Präsident der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) und Prorektor der Universität Regensburg für Studium und Lehre sowie Mitglied im Fachkollegium Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Er ist derzeit Leitender Herausgeber von Educational Research Review und Mitglied des Hochschulrats der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Er ist seit mehreren Jahren Mitglied der Akkreditierungskommission von ACQUIN und war als Gutachter und Sprecher von Gutachtergruppen in zahlreichen Programm- und Systemakkreditierungsverfahren im In- und Ausland tätig.

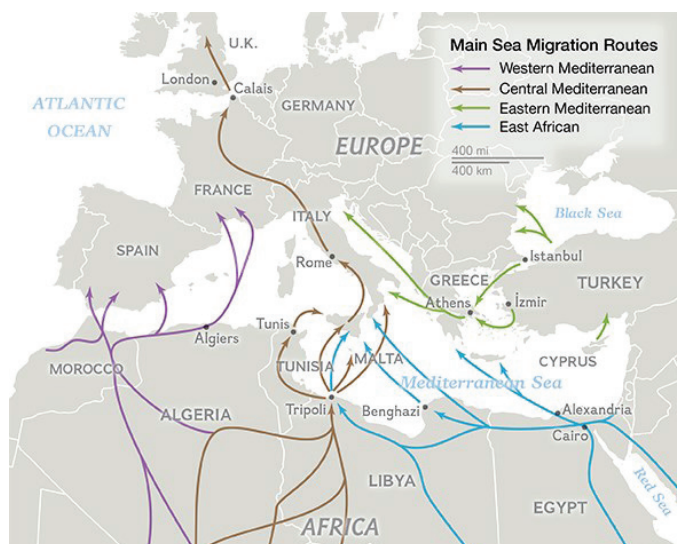
Chancen und Herausforderungen bei der beruflichen Bildung von jungen Geflüchteten

Philip Anderson

Zuwanderungsbewegungen im Mittelmeerraum: Sind herkömmliche Migrationsregimes noch zeitgemäß?

In der frühen Neuzeit war der Mittelmeerraum politisch und ökonomisch, vor allem hinsichtlich des Handels, eine Gesamteinheit, ohne strenge Trennung zwischen Nord und Süd.¹ In den letzten Jahren erleben wir wieder, wie Europa Ziel und Zeuge von global ausgerichteten Migrationsbewegungen um das Kerngebiet des Mittelmeers herum geworden ist. Aufgrund der Unruhen infolge des ‚Arabischen Frühlings‘, aber vor allem der Katastrophe des syrischen Bürgerkriegs, setzten seit den 2010er Jahren weitreichende Wanderungsbewegungen ein. Durch diverse Krisenherde (Irak, Afghanistan), ‚failed states‘ (wie Somalia, Eritrea, Südsudan) und globale Optionen der erhöhten Mobilität verstärkt sich dieses Phänomen im Mittelmeerraum. Damit werden die Wanderungsbewegungen zur Herausforderung für Europa, wo politisch vermehrt eine defensivere Grundhaltung eingenommen wird.

Abbildung 1: Migrationsbewegungen über das Mittelmeer (Stand 2015)



Quelle: International Organization for Migration (IOM): *The world's congested human migration routes in 5 maps*, URL: <https://weblog.iom.int/world%E2%80%99s-congested-human-migration-routes-5-maps> (28.11.2019).²

1 Vgl. Braudel, Fernand: *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II. Volume II*, London 1976, S. 657-904.

2 Die Grafiken wurden von den National Geographic-Journalisten Eve Conant, Matthew Chwastyk und Ryan Williams erstellt und zuerst am 19.09.2015 veröffentlicht. Zahlen und Daten basieren auf Angaben von

Darüber hinaus ist eine Pluralisierung der Wanderungsformen seit dem späten 20. Jahrhundert festzustellen.

In der frühen Neuzeit waren Menschen als Pioniermigrant/innen auf der Suche nach einem besseren Leben, zum Beispiel in der Neuen Welt, das heißt sie flohen vor Armut auf der Suche nach Arbeit, hofften auf Freiheit vor religiöser Verfolgung oder Befreiung aus engen sozialen Hierarchien, wie zum Beispiel aus Leibeigenschaft. In den letzten Jahrzehnten kamen neben der klassischen Arbeits- beziehungsweise ökonomisch motivierten Migration sowie Flucht vor Verfolgung die Familienzusammenführung sowie – mit zunehmender Mobilität und angestiegenem Wohlstand der europäischen Länder – die Bildungs-, Alten- und Pendelmigration dazu.³ Mit Altenmigration ist die Migration erst im Rentenalter gemeint; Pendelmigration bezeichnet die saisonale Wanderung zwischen (mindestens) zwei verschiedenen geographischen Standorten.

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung der Wanderungsbewegungen im Mittelmeerraum seit den 2010er Jahren einzuordnen. Auch wenn die oben skizzierte Destabilisierung in vielen Ländern durch (Bürger-)Krieg, Terror, religiöse beziehungsweise ethnisch bedingte Auseinandersetzungen und Verfolgung sowie zunehmend auch Umweltzerstörung und Klimawandel Fluchtbewegungen beeinflussen, ist Folgendes zu konstatieren: Die Gründe für die erzwungene Migration lassen sich immer weniger klar voneinander trennen – also nach der Rubrik hier politisch Verfolgter („guter Migrant“), dort Wirtschaftsflüchtling („schlechter Migrant“).

Nach einer differenzierten Interpretation nämlich geraten Menschen in ihrer Heimatregion immer mehr unter Druck und schließlich wandern sie aus einer Mischung von Gründen aus: Politisch, religiös oder wirtschaftlich bedingte Perspektivlosigkeit, die aber ebenso mit Bildungs- und Qualifikationsaspirationen oder auch „privaten“ Zielen (Liebe, Suche nach Abenteuer) zusammenhängen kann. Die gegenwärtigen Migrationsregimes der Nationalstaaten wirken vor dieser komplexen Lebenswirklichkeit der handelnden Personen zunehmend inadäquat und anachronistisch.

Aus migrationswissenschaftlicher Sicht ist darüber hinaus die ökonomische Dynamik einer Zu- und Weiterwanderungsindustrie mit in die Zusammenhänge einzubeziehen. Gerade die Explosion von destabilisierenden Faktoren in Ländern wie Syrien und dem Irak in den letzten Jahren haben eine neue wirtschaftliche Dimension der Schleusung und des Menschenschleppens entstehen lassen: Neue „Kundenkreise“, vor allem aus der syrischen Mittelschicht, haben die wirtschaftliche Attraktivität der Gestaltung von Netzwerken im Rahmen der erzwungenen Migration enorm erhöht – und damit die Migrationsbewegungen im Mittelmeerraum in selten dagewesenem Maße dynamisiert. Prägnant formuliert: Die Beförderung – vornehmlich auf illegalem Wege – von in Not geratenen Menschen im Mittelmeerraum wirft beträchtliche Dividenden ab. Allein im Zeitraum 2013 bis 2016 sind die Versuche von Migrant/innen beziehungsweise Geflüchteten über das Mittelmeer nach Europa zu gelangen um 1.500 Prozent gestiegen. Auch

Missing Migrants Project, International Organization for Migration, UNHCR, I-MAP, Regional mixed migration secretariat.

³ Vgl. Han, Petrus: *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*, Konstanz/München 2016.

für die organisierte Kriminalität ist der Schmuggel von Menschen wesentlich lukrativer geworden als der Schmuggel von Drogen.⁴

In der europäischen Politik ist parallel hierzu in den letzten Jahren, das heißt nach dem kurzen Eröffnen des ‚Fensters der Gelegenheit‘ im Sommer 2015 („*Wir schaffen das*“), ein Backlash Effekt zu beobachten. Aus einer Willkommenskultur, welche die Zuwanderungsbewegung von 2015/16 nach Deutschland begleitete, ist eine immer dichtere Politik der europäischen Abschottung geworden. Stichworte dazu sind das Schließen der Balkanroute, fehlende Einigung über eine EU-weite Verteilung von Geflüchteten, die Verstärkung der Rolle von Frontex, die Erweiterung der Liste der sogenannten sicheren Herkunftsländer, die Flüchtlingsvereinbarung mit der Türkei und die intensive Kooperation mit der libyschen Küstenwache, um Flüchtlinge von Europa fernzuhalten. Im Jahr 2018 führte die dramatische Zunahme der Abwehrpolitik an der europäischen Südgrenze zur Inkaufnahme hoher Zahlen Ertrunkener auf der Mittelmeerroute von Nordafrika nach Europa sowie zur aktiven Verhinderung von Seenotrettung durch zivilgesellschaftliche Gruppen und Organisationen.

Interkulturelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Vor diesem migrationspolitischen Hintergrund fand 2015/16 die Einwanderung von über einer Million Menschen mit Fluchthintergrund nach Deutschland statt. In den Disziplinen der Sozialen Arbeit sowie den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sind Konzepte der interkulturellen Pädagogik für die Arbeit mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund bereits zuvor intensiv entwickelt worden; dazu findet die interkulturelle Kompetenz als Bestandteil der pädagogischen Professionalität seit den 1990er Jahren zunehmend Anerkennung. Für die Profession der Sozialen Arbeit ist die interkulturelle Kompetenz als zu erwerbende unerlässliche Fertigkeit in der Arbeit mit kulturell diverser Klientel seitdem weitestgehend anerkannt worden.

Kultursensibles Arbeiten bedeutet hier: Einerseits ist es wichtig, die eigenen Werte und Vorstellungen nicht zu ignorieren, andererseits Offenheit für Dialog und Austausch zu signalisieren.⁵ Dies gilt umso mehr für den Umgang mit den in den letzten Jahren zugewanderten Geflüchteten, die – im Gegensatz zur Generation der hier aufgewachsenen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund – in der Regel eine Sozialisierung außerhalb des europäischen Kontextes erlebt haben. Die große Mehrheit der Zugewanderten mit Fluchthintergrund absolviert im Laufe des Migrationsprozesses eine „steile Lernkurve“⁶. Die Begegnungen von und auch die Auseinandersetzungen zwischen Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung finden seitdem tagtäglich vielfach und vielschichtig statt. Diskussionen über eine ‚Leitkultur‘ helfen in der professionellen Praxis wenig. Die Orientierung an einem dynamischen Kulturbegriff ist hier passender, das heißt ein Begriff, welcher Geflüchtete nicht auf einen ethnisch-kulturell-religiösen Hintergrund ‚festnagelt‘, sondern sie als Akteure im Kontext eines vielschichtigen Prozesses der erzwungenen Migration begreift.

4 Vgl. Tinti, Peter/Reitano, Tuesday: *Migrant-Refugee-Smuggler-Saviour*, London 2016, S. 29-74.

5 Vgl. Erll, Astrid/Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart 2013.

6 Vgl. Holtkamp, Jürgen: *Flüchtlinge und Asyl. Herausforderung-Chance-Zerreiβprobe*, Kevelaer 2016.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob man von feststehender kultureller Differenz als eine Konstante im Zwischenmenschlichen überhaupt ausgehen muss. Lehrreich in dieser Hinsicht war aus Sicht des Verfassers die Aussage eines Londoner Pastors im Rahmen eines Interviews treffend: In seiner Gemeinde lebte zum damaligen Zeitpunkt seit mehreren Jahren eine Flüchtlingsfamilie im Kirchenasyl. Er meinte hinsichtlich der vielfältigen Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung: „*Sex is a great leveller!*“ (etwa: Der Geschlechtsverkehr ist ein unwahrscheinlicher Gleichmacher). Mit anderen Worten: Unter Bedingungen globaler Mobilität werden vielfältige Begegnungen und Beziehungen – auch erotischer Art – für unterschiedlichste transnationale Verbindungen sorgen. Aufgabe der aufnehmenden Gesellschaften in Zeiten dieser zutiefst menschlichen Globalisierungsdynamik ist es, möglichst konstruktiv damit umzugehen.

Bildungshintergründe und soziale Situation von Geflüchteten

Das erste Ziel für neuangekommene Familien ist es, sich zu orientieren, im umfassenden Sinne ‚anzukommen‘. In diesem Kontext haben die seit 2015/16 neu entstandenen Unterstützer/innennetzwerke für Geflüchtete eine wichtige Rolle gespielt. Ehrenamtliche Helferkreise in großen und mittelgroßen Kommunen sowie in ländlich geprägten Gemeinden leisten oft eine nachhaltige Begleitung von Familien und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (kurz: UMF). Durch die Mobilisierung der lokalen Verwaltungen und Fachkräfte in den sozialen, gesundheitlichen und Bildungsprofessionen ist für viele Akteur/innen die Aufnahme und Eingliederung der Menschen mit Fluchthintergrund ein zentrales Thema geworden. Dabei geht es vor allem darum, die Herausforderungen der Alltagsintegration zu meistern und für eine Kontinuität im Leben der Neuankömmlinge zu sorgen.

Betrachten wir das Leben dieser neuzugewanderten Familien, sind diverse Aspekte festzustellen. Die Kinder in den Familien übernehmen oft eine Verantwortung für das Wohl der Angehörigen, welche Aufwertung und Überforderung zugleich bedeuten kann. Sie lernen die Sprache schneller, sind durch die Schule in Kontakt mit Gleichaltrigen und werden deswegen als Dolmetscher/innen und Kulturmittler/innen herangezogen. Dabei erfahren sie unter Umständen Intimes aus der Familie, was wiederum zu Belastungssituationen führen kann. Dadurch wird die Hierarchie in traditionell geprägten Konstellationen womöglich umgekehrt, woraus eine prekäre emotionale Dynamik für den Familienverband entstehen kann.⁷

Hiermit verbunden: Die Väter müssen teilweise mit einem Autoritätsverlust kämpfen. Sie sind nicht selten ‚Opfer‘ einer Umkehrung der familiären Hierarchie. Bisher waren sie in den überwiegend patriarchal geprägten Herkunftsregionen häufig Oberhaupt und Hauptnährer. Angekommen im Aufnahmeland erleben sie, wie die Kinder sich schneller verständigen können, kundig und kontaktfreudiger in der neuen Umgebung sind. Noch dazu: Ihre Ehefrauen finden sich durch Austausch mit anderen Müttern, den Einkauf sowie Kontakt in Kindergarten und Schule ebenfalls besser im neuen Leben zurecht.

⁷ Hargasser, Brigitte: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*, Frankfurt am Main 2014.

Ihre soziale Eingliederung funktioniert hiermit besser – ganz im Gegenteil zur nachgewiesenen Benachteiligung beim Spracherwerb.⁸ Die Väter spüren, wie sie diejenigen sind, die sich am ehesten verloren und unbeholfen fühlen – auf einmal stehen sie weiter unten in der Familienhierarchie.⁹

Unbegleitete Minderjährige, die ohne ihre Familie nach Deutschland gekommen sind, stehen vor einer Bandbreite von Herausforderungen: Neben Spracherwerb, kulturellen Fremdheitserfahrungen und der Verarbeitung der Erlebnisse auf der Flucht müssen sie oft mit Heimweh und Verlustgefühlen ringen. Ein weiteres Kapitel stellt die Traumatisierung dar. Einschlägige Studien gehen von einer Traumatisierung bei mindestens 50 Prozent der UMF aus.¹⁰ Eine wichtige Aufgabe für Betreuer/innen und Lehrkräfte besteht daher darin, Zeichen früh zu erkennen: Plötzlich auftretende Angstzustände, Blackouts, Aggressionsausbrüche – aber auch Apathie, Licht- und Lärmempfindlichkeit sowie emphatisches Rückzugsverhalten – können dazu gehören. Fortbildungsangebote von Spezialist/innen wie dem auf die Behandlung von Traumatisierten und Folteropfern spezialisierten Trägerverbund Refugio in München sind für die Arbeit mit dieser Zielgruppe deshalb ein unerlässlicher Bestandteil des Qualifikationsprofils geworden.¹¹

Darüber hinaus erleben die minderjährigen Geflüchteten ohne Begleitung meist einen großen Leistungsdruck durch Schulden aus dem Migrationsprozess – in einigen Fällen sogar direkte Erpressung durch Schleuserbanden, welche die Ursprungsfamilie in Geiselschaft nehmen könnten. Ebenso besteht für die jungen Menschen häufig eine belastende Erwartungshaltung der nun virtuell kontakthaltenden Angehörigen. Noch vor zwanzig Jahren litten unbegleitete minderjährige Geflüchtete stark unter dem abrupten Bruch der Kommunikation mit der Familie. Heute kann der Kontakt durch Social-Media Plattformen wie Facebook, Instagram und regelmäßige Telefonate affektive Unterstützung für sie, aber auch Forderungen beziehungsweise Ungeduld seitens der Angehörigen mit sich bringen. Einige Kollegen/innen aus der (sozial-)pädagogischen Arbeit berichten deswegen vom Gefühl der Anwesenheit des ‚unsichtbaren Dritten‘, das heißt der Angehörigen.

Sprachwissenschaftler/innen ebenso wie Praktiker/innen betonen immer wieder, wie wichtig es ist, mit der Sprachförderung möglichst früh anzufangen. Auch wenn rechtliche Hürden den Zugang zu Sprachkursen für Asylbewerber/innen erschweren, wird durch ehrenamtliche Initiativen in Aufnahmeeinrichtungen oft dafür gesorgt, dass Sprachvermittlung ab einem möglichst frühen Zeitpunkt erfolgt. So wertvoll das gesell-

8 Vgl. Liebig, Thomas: *Dreifach benachteiligt? Ein erster Überblick über die Integration weiblicher Flüchtlinge*, OECD Publishing, Paris 2018, URL: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/FI%C3%BCchtlingsfrauenStudie.pdf> (24.11.2019).

9 Vgl. Anderson, Philip: Status Flüchtlingskind – Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von Kindern, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu*, München 2000, S. 2-75.

10 Vgl. Schröder, Helmut/Zok, Klaus/Faulbaum, Frank: Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan, in: *WIdO-monitor* 15 (2018), H. 1, S. 1-20, URL: https://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2018/widomonitor_1_2018_web.pdf (24.11.2019).

11 Vgl. Korntheuer, Annette/Anderson, Philip: Zwischen Inklusion und Exklusion. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge, in: *Migration und Soziale Arbeit (ISA)* (2014), H. 4, S. 320-327.

schaftliche Engagement ist: Problematisch bleibt, dass unter solchen Bedingungen eine flächendeckende sprachliche Versorgung in der Regel nicht erreicht werden kann.¹²

Die Sicht der jungen Geflüchteten

Im Folgenden wird auf Grundlage der Erhebungen des Verfassers die Sicht der jungen Geflüchteten selbst auf ihre Situation wiedergegeben.¹³ Eine begleitende Studie der BIK Klassen im Kompetenzzentrum für Berufliche Bildung in der Balanstraße in München wurde 2012 bis 2015 im Auftrag des Referats für Bildung und Sport (RBS) der Stadt München durchgeführt. Ziel war es, eine Strategie für die Förderung von jungen Geflüchteten in den BIK Klassen zu erstellen. Diese Strategie wurde im Frühjahr 2016 vom Münchner Stadtrat verabschiedet. Neben Interviews mit Betroffenen boten teilnehmende Beobachtung sowie Gespräche mit Vertreter/innen verschiedener in der sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit der Zielgruppe Tätiger die Grundlage für diese Analyse.

Die Gruppe der Geflüchteten ist extrem heterogen, dies betrifft sowohl die soziale Herkunft als auch Bildungsvoraussetzungen und Leistungsfähigkeit. So variieren etwa die Bildungsvoraussetzungen bei den unbegleiteten Minderjährigen entlang eines breiten Spektrums zwischen der ersten Station der Alphabetisierung als Grundlage für den Spracherwerb am einen, und der nachweisbaren Hochschulzugangsberechtigung bei ausgezeichneten Fremdsprachenkenntnissen am anderen Ende. Dabei spielen bei den Jugendlichen globalisierte *Soft Skills* eine nicht zu unterschätzende Rolle für die positive Aufnahme unter Gleichaltrigen (etwa Kenntnisse von Hip-Hop Künstler/innen, Hollywood Filmen oder das Gespür für Umgangsformen zwischen den Geschlechtern).

Durchgängig wurde von den jungen Menschen in den Interviews der Wunsch geäußert, frei und autonom sein zu wollen. Nach einer Zeit der großen Unsicherheit durch die erzwungene Migration ist das Wichtigste – so formulieren es die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte – zunächst ‚anzukommen‘, das heißt zur Ruhe zu kommen. Dabei ist gerade für die UMF die Suche nach Halt und auch nach Vorbildern prägend. Solche für die Orientierung essentielle Schlüsselpersonen finden sie oft in der Schule oder in Wohngruppen für UMF.

Es darf auch in der (sozial-)pädagogischen Arbeit nicht übersehen werden, dass diese Jugendlichen von Seiten der Angehörigen den ‚Auftrag‘ haben einen guten Beruf zu erlernen, um einen eigenen Verdienst zu generieren. Dafür hat die Herkunftsfamilie meist eine beträchtliche Summe in die Schleusung investiert. Die interviewten Schüler/innen sprachen ebenfalls davon, den Druck dieser Erwartungshaltung zu spüren.

Die Wohnsituation spielt eine wichtige Rolle für den Lernerfolg: In Wohngruppen haben junge Geflüchtete zumeist die fachgerechte Betreuung, das Angebot der Hilfe zur Berufsorientierung sowie die Ruhe, zu lernen, Hausaufgaben zu erledigen oder auch

12 Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft BAG Landesjugendämter: *Handlungsempfehlungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Inobhutnahme, Clearingverfahren und Einleitung von Anschlussmaßnahmen*, Mainz 2014, URL: http://www.bagljae.de/assets/downloads/5b362538/118_handlungsempfehlungen-umf_2014.pdf (24.11.2019).

13 Vgl. Anderson, Philip: *„Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)*, München 2016.

einen Zugang zu Nachhilfe. Wohnen sie dagegen in einer Unterkunft, ist nichts davon gewährleistet: Raum und Ruhe für die schulischen Aufgaben sind meist nicht gegeben, Berufsberatung und Hilfe bei der Suche nach Nachhilfe oder Lehrstellen sind in der Regel nur spärlich vorhanden. Noch dazu haben junge Geflüchtete – auch in den Familien – sensible Antennen für ihre Unterbringung in einem sozialen Niemandsland. Dorthin lädt man keine Mitschüler/innen ein, Schamgefühle über die Unterbringung sind latent vorhanden oder treten offen zutage.

Die Suche nach einer hiesigen Normalität wird zudem durch die fehlende Statussicherheit permanent unterminiert. Professionell in der Arbeit mit jungen Geflüchteten tätige Gesprächspartner/innen betonten, wie sehr ein *gelber Brief*, das heißt die Aufforderung zur Ausreise, die jungen Menschen lange Zeit aus der Bahn werfen kann, auch wenn dieser nicht durchgesetzt wird – oder manchmal, aufgrund der Rechtskonstellation (zum Beispiel Subsidiärer Schutz beziehungsweise Abschiebehindernisse), nicht durchgesetzt werden kann.

In Hinblick auf eine Ausbildung sehen sich junge Geflüchtete verschiedentlich Druck ausgesetzt. Zum einen besteht häufig der ökonomische Druck, (Schleusungs-)Schulden zurückzuzahlen. Die Herkunftsfamilie erwartet, dass Gelder innerhalb eines eher kurzen Zeitraums überwiesen werden. Zum anderen gibt es oft wenig Verständnis dafür, dass eine mehrjährige Ausbildung fachlich gerechtfertigt sein soll, zum Beispiel in einem kaufmännischen Beruf, wenn vorherige Erfahrung als Verkäufer/in im Laden der Familie im Herkunftsland bereits vorliegt.

Außerdem gelten bestimmte Berufe als weniger ansehnlich, so werden beispielsweise Qualifikationen im Baugewerbe wie Maurer/in in manchen Kulturen als ‚schmutzig‘ angesehen. Oder: Die Angehörigen – und zunächst auch ihre Kinder – haben für deutsche Verhältnisse realitätsferne berufliche Vorstellungen („*Innerhalb von drei Jahren Pilot/in werden...*“). Vor Ort müssen einfühlsame Bezugspersonen unter solchen Umständen für eine wie auch immer geartete ‚sanfte Bauchlandung‘ in der bundesdeutschen Beschäftigungswirklichkeit sorgen, damit die jungen Geflüchteten nicht gänzlich frustriert resignieren. Diese müssen wiederum den Angehörigen vermitteln, dass mitteleuropäische Qualifikationswege langwierig und von vielen Faktoren abhängig sind.

Insgesamt wäre es ratsam die jetzige Generation von jungen Asylbewerber/innen und Flüchtlingen als Kandidat/innen für das *lebenslange Lernen* zu betrachten – und nachhaltig Ressourcen für mehrere Anläufe und Berufsbiografien mit Brüchen bereit zu stellen. Dabei darf die Bildungsmotivation nicht verloren gehen, da die Suche nach der beruflichen Passung länger dauern dürfte. Angesichts einer anderskulturellen Prägung und Sozialisation ist dies aber nicht verwunderlich: Gute und tragende Beziehungen zu den besagten Schlüsselpersonen und Vorbildern in der Aufnahmegesellschaft sind deswegen von entscheidender Bedeutung.

Finden die Absolvent/innen der Berufsintegrationsklassen (BIK) einen Ausbildungsplatz, dann ist eine entsprechende Begleitung in der ersten Phase der Lehre durch *Mentoring* oder eine Patenschaft sinnvoll, damit sie angesichts der hohen sprachlichen wie



fachlichen Hürden – vor allem in der von Frontalunterricht und Fachsprache geprägten Berufsschule – nicht aufgeben.

Vorläufiges Fazit: Was ist notwendig?

Das bei weitem größte Problem für nicht wenige junge Geflüchtete ist eine *fehlende Aufenthaltssicherheit beziehungsweise Perspektive*. Viele Kolleg/innen aus der Betreuungs-, pädagogischen und therapeutischen Praxis berichten in den letzten Monaten und Jahren davon, wie sehr ihre Schützlinge auf diesem Gebiet verunsichert sind. Dementsprechend verlieren sie die Motivation zu lernen, Abschlüsse zu erzielen oder sich beruflich einzubringen. Deswegen ist eine Bleibeperspektive sehr wichtig, das heißt die möglichst breite Anwendung einer 3+2 Regelung (Garantie einer Aufenthaltssicherheit für die Dauer der Ausbildung plus zwei Berufsjahre)¹⁴ sowie die Entwicklung von ähnlich flexiblen Reglements zur Verstetigung des Bleiberechts.

Wesentlich ist ebenfalls ein leichter und gesicherter *Zugang zu qualitativ hochwertiger Sprachförderung von Anfang an* und für alle Neuzugewanderten mit Fluchthintergrund. Auch diejenigen mit unsicheren Aufenthaltschancen müssen für eine (un-)gewisse Zeit in Deutschland und auf Deutsch ihr Leben führen und den Alltag bewältigen können. Sozialräumlich gedacht: Wie lassen sich für Geflüchtete in Gemeinschaftsunterkünften (GU) vernünftige, dem Lernen zuträgliche Rückzugsräume schaffen? Partnerschaften mit örtlichen Unternehmen können hier behilflich sein, womöglich im Tandem mit *Mentoring* Projekten für Mitarbeiter/innen im Rahmen von *Corporate Social Responsibility* (CSR) Konzepten?

Für junge Geflüchtete mit hoher Vorbildung wäre eine *systemisch und flächendeckend installierte Anerkennung der Zeugnisse* sinnvoll. In vielen Kommunen sind seit der Verabschiedung der Gesetzesgrundlagen für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse 2012 zuständige Stellen sowie verlässliche Verfahren für die Einschätzung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen entstanden.¹⁵ Die damit verbundene Versorgung mit fachlich differenzierten Teil- und Nachqualifizierungslehrgängen dagegen ist nach wie vor lückenhaft.

Ebenso ist *gesellschaftliche Teilhabe* für Integrationsprozesse unerlässlich. Gerade die zahlreichen ehrenamtlichen Einsätze – oft nachhaltiger Art – bieten hier vielfältige Möglichkeiten: sei es die Begegnung mit Gleichaltrigen in Schule, Werkstatt oder Freizeiteinrichtung, sei es durch Vereinsaktivitäten im Bereich des Sports, des Musischen, der Handarbeit oder bei der freiwilligen Feuerwehr. Die Optionen im Rahmen der Vereine sind – gerade im ländlichen Raum – vielfältig und bieten große Chancen für ein ungezwungenes Kennenlernen und Beisammensein.

14 Diese Regelung erlaubt zwar den Verbleib von Geflüchteten für die Dauer der Ausbildung (mit der Perspektive der damit verbundenen Verstetigung des Aufenthalts), wird allerdings in Bayern restriktiv gehandhabt – die Erteilung der Genehmigung liegt im Ermessen der dem bayerischen Innenministerium unterstellten lokalen Ausländerbehörden.

15 Vgl. Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen: *Anerkennungsgesetz des Bundes*, URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/anerkennungsgesetz_des_bundes.php (20.08.2018).

Die *Zusammenarbeit der kommunalen Akteur/innen* erweist sich als von besonderer Bedeutung, denn das Gelingen einer gesellschaftlichen Eingliederung der Neuzugewanderten ist ein gemeinsames Anliegen vor Ort. Kommunen mit langjähriger Erfahrung wissen die Vorteile eines regelmäßigen Austausches in Arbeitskreisen und Workshops verschiedener Professionen aus diversen Ämtern, Institutionen und Initiativen zu schätzen. Ehren- und hauptamtlich Tätige lernen sich persönlich kennen, Berührungspunkte zwischen Amtsinhaber/innen und politisch Engagierten werden auf diese Weise oft überwunden. Kurze, erprobte Dienstwege sowie eine vertrauensvolle Kommunikation auf Augenhöhe können dadurch entstehen.

Kundige Beobachter/innen betonen Folgendes: Zur lokalen und regionalen Vernetzung gehört auch die *Einbeziehung von arbeitsmarktpolitischen Akteur/innen* wie der Agentur für Arbeit mit ihrer Palette von Instrumenten wie Ausbildungsbegleitenden Hilfen, Einstiegsqualifikation, assistierter Ausbildung als Eingliederungshilfen sowie Partnerschaften mit Kammern und Innungen (mit Flüchtlingsbeauftragten), um kleine und mittlere Betriebe bei der Ausbildung von Geflüchteten praxisnah zu unterstützen. In Bezug auf die Betriebe muss für ein kultursensibles Verständnis beziehungsweise eine zeitlich und fachlich realistische Erwartungshaltung geworben werden.

Zur innovativen lokalen Vernetzung gehören ebenso Lernpartnerschaften zwischen Institutionen wie Fachakademien, Hochschulen/Universitäten und Stiftungen. Aber wird auf der institutionellen Ebene wirklich interkulturell gedacht? Inwiefern werden *Selbstorganisationen der Migrierten und Geflüchteten* bei solchen Initiativen (zum Beispiel Lernpartnerschaften) aktiv einbezogen? Oder sind die Lebenswelten dafür doch immer noch zu getrennt?

Sinnvoll ist es ebenso, die Strukturen der Jugendhilfe flexibel und bedarfsorientiert zu gestalten. Dies bedeutet, dass die Betreuung nicht starr mit 18 Jahren beendet wird, sondern eine Verselbstständigung in Form eines *Übergangsmanagements* aufzubauen: Punktuelle lebensweltliche Unterstützung, anhaltende Beratung in Ausbildung und Beruf, bedarfsorientierte therapeutische Begleitung und Selbständigkeit fördernde Beziehungsarbeit sind Stichworte hierzu. Viele Wohnprojekte für UMF gehen auf diesem Sektor bereits innovative und bedürfnisorientierte Wege.

Insgesamt ist es essentiell, *psychotherapeutische Angebote* – sowie Fortbildungen und Supervision für Haupt- und Ehrenamtliche – flächendeckend bereitzustellen. Für den Notfall, zum Beispiel auftretende Psychosen, gehören interkulturell und auf Fluchthintergrund ausgerichtete Ambulanzen der Bezirkskliniken dazu. Damit einher geht eine entsprechend gestaltete Zusammenarbeit mit qualifizierten Dolmetscher/innen und Kulturmittler/innen vor Ort.¹⁶ Immer im Blickfeld bleiben sollten bei begleiteten Kindern und Jugendlichen die Förderung der ganzen Familie und die Wahrung der Bildungschancen auch auf weiterführenden Schulen. Deswegen sind Informationen über schulische Strukturen sowie die Einrichtung von Übergangsklassen an unterschiedlichen Schultypen wichtig, um die Durchlässigkeit des Schulsystems für diese Zielgruppe zu dynamisieren.

¹⁶ Vgl. Dehqaan, Maschila: *Traumata in Kindheit und Jugend. Traumapädagogische Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Jugendhilfe*, München 2017.

Sprachliche, Sozialisations- und kulturelle Integrationsprozesse verlaufen oft langsam und sind als langfristig angelegt zu betrachten. Die Ressourcen dafür müssen demnach nachhaltig zur Verfügung gestellt werden. Jenseits der humanitär-moralischen Dimension ist dies eine gesamtgesellschaftliche Langzeitinvestition, welche sich für sowohl die Geflüchteten als auch die Aufnahmegesellschaft lohnt.

Literatur

- Anderson, Philip: Status Flüchtlingskind – Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von Kindern, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu*, München 2000, S. 2-75.
- Anderson, Philip: „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF), München 2016.
- Braudel, Fernand: *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II. Volume II*, London 1976.
- Bundesarbeitsgemeinschaft BAG Landesjugendämter: *Handlungsempfehlungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Inobhutnahme, Clearingverfahren und Einleitung von Anschlussmaßnahmen*, Mainz 2014, URL: http://www.bagljae.de/assets/downloads/5b362538/118_handlungsempfehlungen-umf_2014.pdf (24.11.2019).
- Dehqaan, Maschila: *Traumata in Kindheit und Jugend. Traumapädagogische Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Jugendhilfe*, München 2017.
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*, Stuttgart 2013.
- Han, Petrus: *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*, Konstanz/München 2016.
- Holtkamp, Jürgen: *Flüchtlinge und Asyl. Herausforderung-Chance-Zerreißprobe*, Kevelaer 2016.
- Hargasser, Brigitte: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*, Frankfurt am Main 2014.
- Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen: *Anerkennungsgesetz des Bundes*, URL: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/anerkennungsgesetz_des_bundes.php (20.08.2018).
- Korntheuer, Annette/Anderson, Philip: Zwischen Inklusion und Exklusion. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge, in: *Migration und Soziale Arbeit (ISA)* (2014), H. 4, S. 320-327.

Liebig, Thomas: *Dreifach benachteiligt? Ein erster Überblick über die Integration weiblicher Flüchtlinge*, OECD Publishing, Paris 2018, URL: OECD Studie von Thomas Liebig „Dreifach benachteiligt“: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/FI%C3%BCchtlingsfrauenStudie.pdf> (24.11.2019).

Schröder, Helmut/Zok, Klaus/Faulbaum, Frank: Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan, in: *WIdO-monitor* 15 (2018), H. 1, S. 1-20, URL: https://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2018/widomonitor_1_2018_web.pdf (24.11.2019).

Tinti, Peter/Reitano, Tuesday: *Migrant-Refugee-Smuggler-Saviour*, London 2016.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Migrationsbewegungen über das Mittelmeer (Stand 2015)“: International Organization for Migration (IOM): *The world`s congested human migration routes in 5 maps*, URL: <https://weblog.iom.int/world%E2%80%99s-congested-human-migration-routes-5-maps> (28.11.2019).

Kurzbiografie

PHILIP ANDERSON ist seit Oktober 2007 Professor für Sozialraumorientierung und interkulturelle soziale Arbeit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule für angewandte Wissenschaft in Regensburg (OTH-R). Studium der neueren Geschichte an der Universität von York, England (Abschluss 1979). Mai 1987-Frühjahr 1994: Magister und Promotion an der LMU München in Geschichte. 1994-2007: Tätigkeit als selbständiger Sozialwissenschaftler mit Forschungsschwerpunkten mit Praxisbezug im Bereich Migration und Integration. Als nebenberuflicher Migrationsforscher tätig.

Für Themen siehe Homepage: www.philip-anderson.de

Diverse Studien und Veröffentlichungen zu Migrationsthemen. Projekt 2012-2016: Erarbeitung einer Strategie für die ganzheitliche und lebensweltorientierte Förderung junger Geflüchtete in Richtung beruflicher Bildung. Strategie „Lass mich endlich machen“ veröffentlicht vom Münchner Stadtrat im Sommer 2016. 2016-2019 Tätigkeit im Wissenschaftsbeirat des Projekts „Perspektive Beruf“ der Stiftung Bildungspakt Bayern.

e-mail: info@philip-anderson.de

Musik – Sprache – Identität

Magnus Gaul und Tania Schnagl

Identitätsbildung und -förderung ist ein wesentliches Kriterium, das in einem hohen Maße zur Selbstfindung von Kindern und Jugendlichen und zur Integration in einen gesellschaftlichen Kontext beiträgt.¹ Die Identifikation mit der Herkunftsidentität und die beim Eintritt in eine neue Gesellschaft angenommenen Integrationsbestrebungen können sich dabei auch auf dem Feld der Musik überlagern.² Sie können in entscheidendem Maße dazu beitragen, inwieweit Integrationseffekte gelingen und welcher Zeitraum dafür ins Auge gefasst werden muss.³ Zur Identität Einzelner⁴ gehören die Gewohnheiten, über die sich eine heranwachsende Persönlichkeit definiert, über die sie Kontakt zu ihren Mitmenschen aufbaut und in denen sie sich selbst wiederfindet, in gleicher Weise wie die Sprache als Kommunikationsmedium. Nach Elena Griepel ist der Erwerb der deutschen Sprache die entscheidende Schlüsselkompetenz für gesellschaftliche Teilhabe, aber auch für gelingende Bildungsbiografien.⁵ So lassen sich, gerade im schulischen Kontext, durch Musik und die in ihr innewohnenden Übungstechniken Sprachlernprozesse entscheidend unterstützen. Musik kann Menschen das Einleben in eine neue Gesellschaft erleichtern. Sie hat Potential, Teilhabe im Kleinen erlebbar zu machen. Im Folgenden werden Wege skizziert, die bereits in Kindheit und Jugend einen

1 Identität wird an dieser Stelle als „strukturelle Voraussetzung des subjektiven Handlungspotenzials und insbesondere der Autonomie eines Handlungssubjekts“ verstanden. Vgl. Straub, Jürgen: Identität, in: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1, Stuttgart 2011, S. 288. Siehe dazu auch: Henning, Tim: Personale Identität und persönliche Identitäten – Ein Problemfeld der Philosophie, in: Petzold, Hilarion (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden 2012, S. 19ff. Sowie Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1934/1977.

2 Zu den grundlegenden Dimensionen der Involviertheit vgl. Berry, John: Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered, in: *Topics in Cultural Learning* 2 (1974), S. 17-22. Erkenntnisse aus der Musikwissenschaft und Musikpädagogik zeigen, dass musikbezogene Anpassungsprozesse bidirektional geschehen und den unterschiedlichsten Einflüssen unterliegen (familiar, medial, sozial). Dabei können sich soziale und sprachliche Faktoren auch hinderlich auswirken. Vgl. Ward, Colleen/Fox, Stephan/Wilson, Jessie/Stuart, Jaimee/Kus, Larissa: Contextual influences on acculturation processes. The roles of family, community and society, in: *Psychological Studies* 55 (2010), H. 1, S. 26–34. Sowie vgl. Lueck, Kerstin/Wilson, Mabelle: Acculturative stress in Asian Immigrants. The impact of social and linguistic factors, in: *International Journal of Intercultural Relations* 34 (2010), H. 1, S. 47-57. Des Weiteren vgl. Wilson, Peter Niklas: Zwischen den Stühlen. Von Hindernissen und Stolpersteinen beim „Step across the border“, in: *Schriftenreihe Zentrum Zeitgenössischer Musik* 2 (1998), S. 33-40. Sowie Halter, Marilyn: *Shopping for Identity. The Marketing of Ethnicity*, New York 2000.

3 Unter gelingender Integration im musikalischen Kontext soll an dieser Stelle die Beibehaltung der ursprünglichen Identität verstanden werden, verbunden mit einer intensiven Interaktion mit neuen gesellschaftlichen Gruppierungen. Vgl. auch Frankenburg, Emily/Fries, Kirsten/Friedrich, E. Kamala/Roden, Ingo/Kreutz, Gunter/Bongard, Stephan: The influence of musical training on acculturation processes in migrant children, in: *Psychology of Music* 44 (2014), S. 114–128.

4 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag nur die männliche Form verwendet. Personen anderen Geschlechts sind selbstverständlich immer eingeschlossen.

5 Vgl. dazu das Konzept der Alltagsintegrierten Sprachbildung auf der Homepage des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Der Entwurf des Überblicks über Sprachbildung und Sprachförderung stammt aus dem Jahre 2016. Siehe: Griepel, Elena: *Alltagsintegrierte Sprachbildung* (28.05.2015), nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=283:alltagsintegrierte-sprachbildung&catid=76:kommunikation-und-sprache> (30.09.2019).

wertvollen Beitrag zur Identitätsbildung leisten können, die die jungen Menschen ernst nehmen und die in der Lage sind, kreative Potentiale im Erwerb einer neuen Sprache wachsen zu lassen.

Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule – mit Musik

Neben der Familie sind Kindergarten und Grundschule als sekundäre Sozialisationsinstanzen die ersten Einrichtungen, in denen Kinder aus geflüchteten Familien zusammengefasst werden, die im Rahmen einer Neuorientierung eine strukturierte Heranführung an die Gesellschaft erfahren. Somit werden in diesen Einrichtungen alle Kinder, die in die neue Gesellschaft eintreten, zum ersten Male gemeinsam sozialisiert. In Bayern werden seit geraumer Zeit für Kinder mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule auch Vorkurse im Fach Deutsch angeboten.⁶ Ihnen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass die sprachliche Bildung den entscheidenden Faktor in Bildung und Erziehung von Kindern darstellt, um Verständigung untereinander zu schaffen und gemeinsame gesellschaftliche Interessen anzubahnen.

Sicherheit in Form eines Sprachmuster-Lernens kann die Kinder in ihren konkreten sprachlichen Anwendungsmöglichkeiten in Schule und Alltag unterstützen. Der Lehrgang SPRING (Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz), der im Jahre 2016 mit Kindern aus verschiedenen Nationen entwickelt wurde, setzt in seinem Aufbau auf den Spracherwerb mit Musik in Alltagssituationen, das heißt auf konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Dialog und in Rollenspielen.⁷ SPRING wurde in der aktiven musik-/sprachdidaktischen Arbeit in internationalen Klassen und Kindergartengruppen entwickelt, die von Kindern besucht werden, bei denen nur geringe oder keine Kenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sind (‚Übergangs-, ‚Vorbereitungs- oder ‚Willkommensklassen‘). Ein Kerngedanke des SPRING-Konzepts ist die Erkenntnis, dass Musik die Funktion eines ‚Motors‘ einnehmen kann, der in der Lage ist, durch gezielte Variation musikalischer Parameter einen Spracherwerbsprozess zu initiieren, lebendig zu gestalten und permanent in Gang zu halten. Mit der didaktischen Einbeziehung von Puppen, Instrumentenspiel sowie Elementen der nonverbalen Kommunikation geht SPRING über ein rein lexikalisches Verständnis des Sprachenlernens hinaus und versucht, Elemente der Persönlichkeitsbildung zu aktivieren; denn alle Kinder haben bereits in ihrer Muttersprache Techniken der Verständigung von Kindesbeinen an kennengelernt, die ihnen vertraut sind. Sie kennen den Ausdruck von Emotionen wie Freude, Schmerz, Sympathie oder Abneigung, allein sind ihnen diese Ausdrucksformen in der deutschen Sprache noch nicht vertraut. Die Vermittlung kurzer zwei- oder viertaktiger musikalischer Patterns und Sprachmuster helfen ihnen in der verbalen und nonverbalen Kommunikation und dienen den Kindern im Aufbau eines ersten Wortschatzes, der aufgrund der

6 Vgl. Hochholzer, Rupert: Die Vorkurse Deutsch in Bayern. Ein Konzept zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2009), H. 2, S. 37-42. Für das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) liegt in Bayern bereits seit 2002 ein Lehrplan für Grund- und Mittelschulen vor, der aktuell durch den LehrplanPLUS sukzessive ersetzt wird.

7 Vgl. Gaul, Magnus/Nagel, Eva: *SPRING. Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz*, Kassel 2016.

Verknüpfung mit einfachen Melodien leicht memorierbar ist.⁸ Nach Erkenntnissen des Neurowissenschaftlers Lutz Jäncke wirken sich die Kopplung von musikalischen und sprachlichen Elementen durchaus positiv auf phonologische Aspekte des Fremdspracherwerbs aus.⁹

Aufgrund der heterogenen Schülerklientel in den Klassen und Gruppen, in denen konzeptuell mit SPRING gearbeitet wurde, sind Übungen dieser Art hilfreich: Sie erfordern ein ‚Chorsprechen‘, ein gemeinsames Antworten respektive ein Repetieren der Sprachmuster, die die Lehrkraft vorgibt. Nach einigen Wiederholungsvorgängen kann davon ausgegangen werden, dass Reihenfolgen dieser Art beherrscht werden, sei es von den Kindern mit Deutsch als Erstsprache oder auch von den Kindern mit Deutsch als Zweit- oder weitere Sprache. Es empfiehlt sich, den Sprechvorgang unmittelbar an motorische Abläufe zu koppeln. Dem Lehrgang liegt die Erkenntnis zugrunde, dass mit Übungs- und Variationstechniken, die aus Kompositionen und musikalischen Aufführungspraxen hinlänglich bekannt sind, Wiederholungseffekte und Gestaltungstechniken abgeleitet und für sprachdidaktische Zwecke gezielt genutzt werden können, um die Kinder in einen permanenten Übungsprozess einzubinden.

Die Einbeziehung von Musik kann den Kindern in Kindergarten und Grundschule wichtige Impulse geben, die auch für den Erwerb einer Sprache sinnvoll erscheinen. Musik gehört zu den Fächern, die bei den Kindern zum einen sehr beliebt sind,¹⁰ die sich zum anderen aber auch in einen interdisziplinären Kontext vielseitig einbinden lassen. Eine musikalische Gestaltung des Tagesablaufs in den genannten Einrichtungen ist darüber hinaus Garant für die emotionale Balance und ein Wohlbefinden unter den Kindern.¹¹ Durch die Rhythmisierung des Tages in Form von Morgenkreis, die Gestaltung fließender Übergänge von Lerneinheiten sowie den Einbau gleichbleibender Teile des Tagesablaufs lernen die Heranwachsenden – Kinder mit und ohne Migrationshintergrund – spielerisch eine Struktur kennen, die ihnen Halt und Sicherheit gibt. Mittlerweile steht auch im Allgemeinen bezüglich der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen außer Frage, dass durch Musikunterricht respektive durch die Einbeziehung struktureller musikalischer Elemente eine Verbesserung der kognitiven Leistungen erzielt werden

8 Zu dem Phänomen des *Ohrwurms* vgl. exemplarisch Hemming, Jan: Zur Phänomenologie des „Ohrwurms“, in: Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Höge, Holger (Hrsg.): *Musikpsychologie – Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen*, Göttingen 2009, S. 184-207. Vgl. außerdem Jakubowski, Kelly/Finkel, Sebastian/Stewart, Lauren/Müllensiefen, Daniel: Dissecting an Earworm: Melodic Features and Song Popularity Predict Involuntary Musical Imagery, in: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 3 (2016).

9 Jäncke stützt sich dabei auf eine Studie aus dem Jahre 2006, die den Erwerb der englischen Sprache bei 50 Japanern in ihrem Heimatland näher untersuchte und unter Einbeziehung von Musik gegenüber einer Vergleichsgruppe signifikante Steigerungen sowohl in rezeptiver als auch in produktiver Phonologie erzielten. Vgl. Sleve, Robert/Miyake, Akira: Individual differences in second-language proficiency: does musical ability matter?, in: *Psychological Science* 17 (2006), H. 8, S. 675-681. Vgl. außerdem Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*, Bern 2009, S. 365-367.

10 Vgl. Gaul, Magnus: *Musikunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie an Grundschulen*, Mainz [und andere] 2009, S. 156 ff.; 353 ff.

11 Die emotionalen Wirkungen von Musik gehören mittlerweile zu einem stark prosperierenden Forschungsgebiet in Musikpädagogik und systematischer Musikwissenschaft. Vgl. dazu Kreutz, Gunter/Bernatzky, Günther: Musik und Wohlbefinden, in: dies. (Hrsg.): *Musik und Medizin*, Wien 2015, S. 7-16.

kann.¹² Denn sprachliches und musikalisches Lernen weist Parallelen auf¹³, die im didaktischen Kontext genutzt werden können. Gerade im Hinblick auf die Aussprache¹⁴ und die phonologische Bewusstheit¹⁵ sind Studien zu nennen, die einen positiven Zusammenhang zwischen einem Musiktraining und der Fähigkeit bescheinigen, die Lautstruktur einer Sprache effektiv zu erkennen und zu verarbeiten. Selbst für das Erlernen, Üben und Speichern grammatikalischer Strukturen lassen sich Effekte initiieren, die die Einbeziehung von Musik in Spracherwerbsprozesse nahelegen. Stefanie Morgret weiß aus ihren Forschungen zu berichten, dass „grammatikalische Strukturen [...], die] in musikalisch-sprachliche Phrasen eingebettet [sind ...], zusammen gespeichert [werden] und [...] sich später über diese Phrasen ableiten [lassen]. Dabei wird die grammatikalische Regel implizit gespeichert oder kann explizit abgeleitet werden.“¹⁶ Musik ist die Kraft, die die Kinder und Jugendlichen in den schulischen Lernprozessen zusammenhalten kann.¹⁷ Sie ist *das* Mittel, um Kinder buchstäblich zu ‚empfangen‘ und die emotionalen Voraussetzungen in der Gruppe oder Klasse zu schaffen, die erst die Basis für ein effektives Lernen und ein individuelles Wohlbefinden legt.

Der Identitätsbegriff zwischen starrem Konstrukt und flexiblem Gebilde

Erik H. Erikson prägte eine Vorstellung von Identität, die sich in verschiedenen Entwicklungsstufen vollzieht.¹⁸ Vereinfacht ausgedrückt wächst in seiner Auslegung die Identität mit dem Älterwerden, denn in bestimmten Altersstufen begegnet der Mensch inneren sowie äußeren Konflikten, die je nach Bewältigungsgrad die weitere Entwicklung der Identität beeinflussen. Das Meistern dieser Aufgaben hängt dabei stark von den sozialen Gegebenheiten der Umwelt ab. Eriksons Modell dient immer noch als Grundlage beziehungsweise Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Auch der gestalterische Aspekt gewinnt an Bedeutung und es herrscht die Auffassung vor, dass der Mensch seine persönliche Identität erheblich beeinflussen und nach eigenen Vorstellungen konstruieren kann. Heiner Keupp prägte Ende der 1980er Jahre den Begriff *Patchwork-Identität*.¹⁹ Der dargestellte Prozesscharakter verweist auf die Tatsache, dass

12 Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei Degé, Franziska/Schwarzer, Gudrun: Musik und kognitive Entwicklung, in: Bernatzky, Günther/Kreutz, Gunter (Hrsg.): *Musik und Medizin*, Wien 2015, S. 339-373.

13 Vgl. Pathe, Regina: *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens. Eine Untersuchung*, Regensburg 2008. Sowie Jäncke, Lutz: The relationship between music and language, in: *frontiers in Psychology* 123 (2012), H. 3, URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3338120/> (02.10.2019).

14 Vgl. Wild, Katrin: *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*, Baltmannsweiler 2015.

15 Exemplarisch sei an dieser Stelle folgender Beitrag aus der musikbezogenen Vorschulerziehung genannt: Anvari, Sima H./Trainor, Laurel J./Woodside, Jennifer/Levy, Betty Ann: Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children, in: *Journal of Experimental Child Psychology* 83 (2002), H. 2, S. 111-130.

16 Morgret, Stefanie: *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*, Dissertation Universität Kassel 2015, S. 69.

17 Vgl. Barth, Dorothee: *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Innsbruck [und andere] 2018.

18 Vgl. Erikson, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main ²⁸2017.

19 Vgl. Keupp, Heiner: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek bei Hamburg ⁵2013.

es sich bei der Identitätsbildung um einen lebenslangen Lernprozess handelt. Ziel dieses Prozesses ist es, eine offene und entscheidungsfreudige, flexible sowie anpassungsfähige Person zu werden, die jederzeit in der Lage ist, sich Konflikten oder Krisen zu stellen und diese souverän zu bewältigen. Doch diese Bereitschaft zur Offenheit braucht eine sichere Grundlage.

Die bei Erikson kritisierten Begriffe ‚Kontinuität‘ und ‚Kohärenz‘ kehren hier in der Diskussion wieder: Der Mensch benötigt trotz aller Flexibilität und Vielfältigkeit in seinem Leben ein hohes Maß an Sicherheiten. Hormuth nennt in diesem Kontext drei grundlegende Merkmale von Identität: andere Personen, vertraute Umgebungen und Alltagsgegenstände, die uns begleiten.²⁰ Brüche im Leben, die zum Beispiel durch Flucht, Zuwanderung und Migration entstehen, entziehen dem Menschen zwei wichtige Grundlagen: Vertraute Personen und das soziale Gefüge, in dem man aufgewachsen ist, bilden keine Referenzpunkte mehr, die konstituierend für die Existenz sein können. Die Muttersprache als Kommunikationsmittel und als Stabilisator für die eigene Persönlichkeit bildet in vielen Fällen ebenfalls kein ausgeprägtes Bezugssystem mehr, das der Orientierung in allen Belangen dienen kann.

Dimensionen der Identität nach Tilmann Habermas

Im Rückgriff auf die Ausführungen Eriksons stellte Tilmann Habermas sechs Dimensionen psychosozialer Identität auf, die an dieser Stelle angeführt werden sollen: Er geht zunächst von „Einzigartigkeit des Einzelnen vs. Zugehörigkeit“ zu einer Gruppe aus (1). Die „zeitliche diachrone Kontinuität“ (2) ist für ihn ein weiteres konstituierendes Merkmal, das für eine Identitätsbildung determinierend ist. Schließlich gehören für ihn die „synchrone Konsistenz“ (3), die „persönliche Autonomie“ (4), der „Körper“ (5) und das „Selbstwertgefühl“ (6) zu den Faktoren, die eine Identitätsbildung fördern oder im gesamtgesellschaftlichen Kontext verhindern können. Er betont, dass es sich bei der Bildung einer Identität um einen lebenslangen Prozess handelt. Grundlegend sind für Habermas die Entwicklung einer Kompetenz, „Handlungen zu initiieren und erfolgreich auf die Umwelt einzuwirken, um nicht lediglich reagierend den Umweltvorgaben ausgeliefert zu sein.“²¹ Gegenstände nehmen für Habermas eine tragende Funktion ein, denn der Mensch steht über den Dingen, er kann sie benutzen, aber auch weglegen und hat somit größtmögliche Entscheidungsgewalt über sie. Man kann sie sich nicht einfach unterwerfen, sondern man muss mit ihnen interagieren und kommunizieren, muss sich auf eine Auseinandersetzung mit ihnen einlassen, die bisweilen intensiv sein kann und stets mit Kompromissen verbunden ist.

Die Puppe als identitätsstabilisierender Faktor

Von allen Dingen, die wir benutzen und die uns im Alltag begleiten, nimmt die ‚Puppe‘ eine besondere Stellung ein. Puppe sei an dieser Stelle als Sammelbegriff für alle perso-

²⁰ Vgl. Hormuth 1990, zitiert nach Wölfing Kast, Sybille: Selbstdarstellung über Dinge als Reaktion auf Identitätsgefährdungen, in: Fuhrer, Urs/Josephs, Ingrid E. (Hrsg.): *Persönliche Objekte, Identität und Entwicklung*, Göttingen 1999, S. 148-169.

²¹ Habermas, Tilmann: *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*, Frankfurt am Main ²2012, S. 24.

nifizierten Gestalten und Gegenstände verwendet, die im Spiel eine menschliche oder tierische Gestalt annehmen können und durch Interaktion in einem erzieherischen oder pädagogischen Kontext eine wichtige Mittlerfunktion im Dialog übernehmen. Im konkreten Einsatz lassen sich ‚Hand(spiel)puppen‘, ‚Waschlappenwichtel‘, ‚Marionetten‘, ‚Strumpf- oder Fingerpuppen‘ oder auch ‚Anziehgestalten‘ unterscheiden. Die Reichweite der Puppe als realitätsnahes Medium, das Kommunikation und soziale Gefüge exemplarisch im projizierten Rollenspiel darstellen kann, reicht von erzieherischen, pädagogischen bis hin zu therapeutischen Feldern. Im Kontext der kommunikationsbasierten musikalischen Techniken in SPRING werden Puppen als Impulsgeberinnen für Sprechansätze verwendet und zur situativen Identifikation in unterschiedliche Alltagsbezüge gerückt.²² Nicht die Präsentation des Individuums bildet dabei den Schwerpunkt des figuralen Ausdrucks, sondern eine Figur oder ein menschliches Abbild, das den Eindruck von Lebendigkeit vermittelt und zum personalisierten Bedeutungsträger wird. In der spielerischen Interaktion erzeugt die Puppe bei gelebter Nähe in szenischer Darstellung gleichzeitig aber auch eine Distanz zur eigenen Person, mit deren Hilfe Kindern eine große Freiheit in der Auslegung der Spielszenen zukommt.

Von den meisten Personen werden Puppen als ‚Kinderspielzeug‘ abgetan. Im konkreten Realitätsbezug begleiten sie uns jedoch bisweilen – direkt oder indirekt – bis in das Erwachsenenalter hinein.²³ In ihrer Existenz deuten sie auf eine reflektierte Wahrnehmung der Realität hin. Der Mensch erschafft sich die Figuren selbst und fokussiert dabei verschiedene Anlässe, die für ihn einen konkreten Bezug zu aktuellen Handlungskonstellationen bilden. Gleichzeitig zeigt er, dass er nicht nur in der Lage ist, ein menschenähnliches Wesen zu konstruieren, sondern in gleicher Weise eine reflexive Bewusstmachung seiner Aktionen und Ziele gesellschaftlichen Handelns. Die Puppe scheint geradezu prädestiniert zu sein für diese *Beseelung* des Menschen (nach Mattenklott). „Was uns ansieht oder anzusehen scheint, stellt eine Beziehung zu uns her, die wir kaum ignorieren können.“²⁴ Von den sechs Dimensionen der Identität, die nach Tilmann Habermas referiert wurden, soll im Folgenden eine konzeptionelle Fokussierung exemplarisch herausgegriffen und in Bezug auf die Figurenbildung näher beleuchtet werden.

In der Fokussierung ‚Einzigartigkeit vs. Zugehörigkeit‘ (Dimension 1) lässt sich erkennen, dass sich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe stark über Erkennungsgegenstände äußert, die die programmatische Bindung an eine gesellschaftliche Einheit nach außen zu erkennen gibt. Die Gleichheit mit anderen wird gerne über Kleidung, Accessoires oder auch über Maskottchen hergestellt.²⁵ Aber der Mensch strebt nicht nur an, zu einer Gruppe dazuzugehören, sondern auch, als einzigartig wahrgenommen zu werden und sich von anderen abzugrenzen. Über viele persönliche, individualisierte Gegenstände kann er dies

22 Vgl. dazu das Kapitel Puppen für die Integration, in: Gaul/Nagel 2016, S. 108-115.

23 Vgl. Fooker, Insa: *Puppen – heimliche Menschenflüsterer. Ihre Wiederentdeckung als Spielzeug und Kulturgut*, Göttingen 2012.

24 Gundel Mattenklott: Heimlich-unheimliche Puppe. Ein Kapitel zur Beseelung der Dinge, in: Fooker, Insa/Mikota, Jana (Hrsg.): *Puppen – Menschenbegleiter in Kinderwelten und imaginären Räumen*, Göttingen 2014, S. 31.

25 Vgl. dazu auch Gaul, Magnus: Jugend(musik)kulturen – Aufgaben, Forschungsfelder und Perspektiven, in: Loritz, Martin/Becker, Andreas/Eberhard, Daniel Mark/Fogt, Martin/Schlegel, Clemens Maria (Hrsg.): *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder*, Augsburg 2011, S. 273-284.

zeigen. Ein Beispiel aus der Raumfahrt mag dieses menschliche Symbolverhalten näher erläutern: Mit dem sowjetischen Sojusraumschiff 31, das an die sowjetische Raumstation Saljut 6 andockte, flog der Kosmonaut Sigmund Jähn (1937-2019) am 26.08.1978 als erster Deutscher zusammen mit Waleri Bykowski (1934-2019) in den Weltraum. Im Gepäck hatte Jähn das ostdeutsche Sandmännchen, denn im Rahmen der Mission war ein kleiner Beitrag der Figur aus dem All für das Kinderfernsehen geplant. Als in der Übertragung, die tatsächlich inszeniert wurde, Sigmund Jähn vor laufender Kamera sein Sandmännchen zeigte, holte auch Waleri Bykowski urplötzlich Mascha hervor, ein sowjetisches Maskottchen. Beide begannen – der Weltraummission zum Trotz – aus einer spielerischen Laune heraus eine Hochzeit zwischen dem Sandmännchen und Mascha im Rollenspiel zu zelebrieren. In diesem Beispiel kommt zweierlei zum Ausdruck: Zum einen stehen die Figuren jeweils für eine Gruppe und deren kulturelle Identität. Auf der anderen Seite zeigt dieser spontane Zugang symbolisch auch das Aufeinanderzugehen respektive den gezielten Wunsch nach gegenseitiger Verständigung auf.

Talisman und Identifikationsgegenstand im Allgemeinen beziehungsweise die Puppe im Besonderen haben auf alle Dimensionen der Identität mit unterschiedlicher Gewichtung Einfluss.²⁶ Die Figur als Basis kommunikativer Orientierung ist in der Lage, die Identitätsbildung zu fördern und den Zugang zu Kontaktpersonen zu erleichtern. Sie bildet gerade in den Situationen eine Brücke zu anderen Menschen, in denen eine gemeinsame Sprache noch nicht vorhanden ist. In der musikbezogenen Grammatikschulung SPRING übernimmt die Puppe eine wichtige Funktion in der non-verbalen Kommunikation.²⁷ Darüber hinaus hat sie eine starke Motivationswirkung, die für die Ziele des Zweitspracherwerbs gezielt genutzt werden kann. Die Puppe verzeiht einen großzügigen Umgang mit Fehlerkultur in der neuen Sprache und dient buchstäblich als ‚Ventil‘ im sozial-emotionalen Rahmen, gleichzeitig als ‚Begleiterin‘ im Experimentierfeld des Spracherwerbs. Die für das Lernen notwendigen verbalen oder grammatikalischen Wiederholungen gelingen über die Figur noch wirksamer und sind bei den Agierenden in der Regel positiv konnotiert. Durch das Projizieren des eigenen Ichs in die Gestalt der Puppe werden schnell Kommunikationsformen in Dialogen erreicht und ein befreites Sprechen, Singen und Agieren möglich gemacht. In ihrer Funktion als Mittlerin in Kommunikationsfeldern kann sie Impulsgeberin sein und als Projektionsfläche für einen fiktiven Charakter genutzt werden. Dies wiederum bietet vielfältige Sprechansätze sowie Spielräume für musikalische Aktionen, die nicht nur das soziale Gefüge positiv voranbringen, sondern auch einen persönlichkeitsstärkenden Einfluss verzeichnen. Auch im Hinblick auf die weiteren Dimensionen der Identität nach Tilmann Habermas zeigen sich entscheidende Vorteile in der Verwendung von Puppen. Denn für eine sinnvolle Verkörperung unterschiedlicher Charaktere im Puppentheater sind eine synchrone Konsistenz von Darstellenden und repräsentierter Figur (3. Dimension nach Habermas) sowie die persönliche Autonomie der Charaktere (4. Dimension) unabdingbar. Dass der dargestellte Körper (5. Dimension) sowie die Distanz zur Figur stark von dem persönlichen Reifungsprozess der Kinder abhängig sind, wird in den Spielsituationen deutlich werden. Dies gilt ebenso für das Selbstwertgefühl (6. Dimension), bei dem die Kinder gerade im Figurentheater

26 Vgl. Habermas 2012.

27 Gaul/Nagel 2016, S. 118f.

oder im Puppenspiel mittels des Schonraumes der spielerischen Darstellung reichlich Entwicklungspotential entfalten können.

Non finis

Die Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft ist ein existenzieller Prozess.²⁸ Um diese Anstrengungen effektiv zu begleiten, sind bereits bei Kindern und Jugendlichen alle verfügbaren Ressourcen willkommen, die die Menschen zu angstfreien, kontaktfreudigen und für viele Belange interessierten Individuen reifen lassen. Die Musik in ihrer psychosozialen Kraft und in ihren vereinigenden Wirkungen ist durch ihre immanenten Techniken in der Lage, auch in der Sprachbildung und Sprachförderung wichtige Hilfen zu erzielen und Identitäten zu stärken. So werden auch in Zukunft der Spracherwerb und die Persönlichkeitsbildung stark von der Einbeziehung musikalischer Elemente profitieren. Und dieser Sachverhalt wird nicht nur für Kinder mit Deutsch als Erstsprache zu verbuchen sein, die in der korrekten Anwendung grammatikalischer Strukturen zunehmend Schwierigkeiten erkennen lassen, sondern gerade für Kinder aus geflüchteten Familien, bei denen die Musik einen wichtigen Impuls zum Erwerb der deutschen Sprache und letzten Endes zur gesellschaftlichen Integration leisten kann.

Literatur

- Anvari, Sima H./Trainor, Laurel J./Woodside, Jennifer/Levy, Betty Ann: Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children, in: *Journal of Experimental Child Psychology* 83 (2002), H. 2, S. 111-130.
- Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Höge, Holger (Hrsg.): *Musikpsychologie – Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen*, Göttingen 2009.
- Barth, Dorothee: *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Innsbruck [und andere] 2018.
- Berry, John: Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered, in: *Topics in Cultural Learning* 2 (1974), S. 17-22.
- Erikson, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main ²⁸2017.
- Fooker, Insa: *Puppen – heimliche Menschenflüsterer. Ihre Wiederentdeckung als Spielzeug und Kulturgut*, Göttingen 2012.
- Frankenburg, Emily/Fries, Kirsten/Friedrich, E. Kamala/Roden, Ingo/Kreutz, Gunter/Bongard, Stephan: The influence of musical training on acculturation processes in migrant children, in: *Psychology of Music* 44 (2014), S. 114-128.
- Degé, Franziska/Schwarzer, Gudrun: Musik und kognitive Entwicklung, in: Bernatzky, Günther/Kreutz, Gunter (Hrsg.): *Musik und Medizin*, Wien 2015, S. 339-373.

²⁸ Der Spracherwerb muss dabei als entscheidender Faktor benannt werden zur erfolgreichen Integration in die deutsche Gesellschaft, letztendlich aber auch in den deutschen Arbeitsmarkt. Vgl. dazu Geis-Thöne, Wido: Sprachkenntnisse entscheidend für die Arbeitsmarktintegration, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (Hrsg.): *IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, Nr. 3 (2019).

- Gaul, Magnus/Nagel, Eva: *SPRING. Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz*, Kassel 2016.
- Gaul, Magnus: Jugend(musik)kulturen – Aufgaben, Forschungsfelder und Perspektiven, in: Loritz, Martin/Becker, Andreas/Eberhard, Daniel Mark/Fogt, Martin/Schlegel, Clemens Maria (Hrsg.): *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder*, Augsburg 2011, S. 273-284.
- Gaul, Magnus: *Musikunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie an Grundschulen*, Mainz [und andere] 2009.
- Geis-Thöne, Wido: Sprachkenntnisse entscheidend für die Arbeitsmarktintegration, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (Hrsg.): *IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, Nr. 3 (2019).
- Griepner, Elena: *Alltagsintegrierte Sprachbildung* (28.05.2015), nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=283:alltagsintegrierte-sprachbildung&catid=76:kommunikation-und-sprache> (30.09.2019).
- Habermas, Tilmann: *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*, Frankfurt am Main 2012.
- Halter, Marilyn: *Shopping for Identity. The Marketing of Ethnicity*, New York 2000.
- Hemming, Jan: Zur Phänomenologie des „Ohrwurms“, in: Auhagen, Wolfgang/Bullerjahn, Claudia/Höge, Holger (Hrsg.): *Musikpsychologie – Musikalisches Gedächtnis und musikalisches Lernen*, Göttingen 2009, S. 184-207.
- Henning, Tim: Personale Identität und persönliche Identitäten – Ein Problemfeld der Philosophie, in: Petzold, Hilarion (Hrsg.): *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden 2012, S. 19-38.
- Hochholzer, Rupert: Die Vorkurse Deutsch in Bayern. Ein Konzept zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2009), H. 2, S. 37-42.
- Jäncke, Lutz: *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*, Bern 2009.
- Jäncke, Lutz: The relationship between music and language, in: *frontiers in Psychology* 123 (2012), H. 3, URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3338120/> (02.10.2019).
- Jakubowski, Kelly/Finkel, Sebastian/Stewart, Lauren/Müllensiefen, Daniel: Dissecting an Earworm: Melodic Features and Song Popularity Predict Involuntary Musical Imagery, in: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 3 (2016).
- Keupp, Heiner: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek bei Hamburg 2013.

- Kreutz, Gunter/Bernatzky, Günther: Musik und Wohlbefinden, in: Bernatzky, Günther/Kreutz, Gunter (Hrsg.): *Musik und Medizin*, Wien 2015, S. 7-16.
- Lueck, Kerstin/Wilson, Machele: Acculturative stress in Asian Immigrants. The impact of social and linguistic factors, in: *International Journal of Intercultural Relations* 34 (2010), H. 1, S. 47-57.
- Mattenklott, Gundel: Heimlich-unheimliche Puppe. Ein Kapitel zur Beseelung der Dinge, in: Fooker, Insa/Mikota, Jana (Hrsg.): *Puppen – Menschenbegleiter in Kinderwelten und imaginären Räumen*, Göttingen 2014, S. 29-42.
- Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1934/1977.
- Morgret, Stefanie: *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*, Dissertation Universität Kassel 2015.
- Pathe, Regina: *Zusammenhänge musikalischen und sprachlichen Lernens. Eine Untersuchung*, Regensburg 2008.
- Sleve, Robert/Miyake, Akira: Individual differences in second-language proficiency: does musical ability matter?, in: *Psychological Science* 17 (2006), H. 8, S. 675-681.
- Ward, Colleen/Fox, Stephan/Wilson, Jessie/Stuart, Jaimee/Kus, Larissa: Contextual influences on acculturation processes. The roles of family, community and society, in: *Psychological Studies* 55 (2010), H. 1, S. 26-34.
- Weber, Angela: Mein heimlicher Begleiter: Jugendliche gestalten ihr zweites Ich. Ein museumspädagogisches Vermittlungskonzept im Museum Folkwang, in: Fooker, Insa/Mikota, Jana (Hrsg.): *Puppen – Menschenbegleiter in Kinderwelten und imaginären Räumen*, Göttingen 2014, S. 177-189.
- Wild, Katrin: *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb*, Baltmannsweiler 2015.
- Wilson, Peter Niklas: Zwischen den Stühlen. Von Hindernissen und Stolpersteinen beim „Step across the border“, in: *Schriftenreihe Zentrum Zeitgenössischer Musik* 2 (1998), S. 33-40.
- Wölfling Kast, Sybille: Selbstdarstellung über Dinge als Reaktion auf Identitätsgefährdungen, in: Fuhrer, Urs/Josephs, Ingrid E. (Hrsg.): *Persönliche Objekte, Identität und Entwicklung*, Göttingen 1999, S. 148-169.



Kurzbiografien

Prof. Dr. **MAGNUS GAUL** ist Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Regensburg. Nach einer 15-jährigen Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen erfolgten Promotion 2001 und Habilitation 2009. Als Referent ist er regelmäßig gefragt in Vorträgen, Workshops, Fort- und Weiterbildungen auf Bundesebene. Sein besonderes Interesse gilt der anwendungsorientierten Bildungsforschung sowie dem Einsatz innovativer Lehr-/Lernmodelle in Unterrichtspraxis und Weiterbildung.

TANIA SCHNAGL ist Grundschullehrerin. 2016 erhielt sie eine Teilabordnung an die Universität Regensburg. Dort unterrichtet sie am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik. Seit 2006 hat sie einen Lehrauftrag für „Einführung in szenisches Gestalten“ am Institut für Bildende Kunst und ästhetische Erziehung an der Universität Regensburg. Als Puppenspielerin entwirft sie unter anderem musikalische Theaterstücke für Schulkinder.

Menschen auf der Flucht

Reflexionen und Perspektiven aus einem religionspädagogischen Projekttag

Christina Hofmann und Peter Scheuchenpflug

In der im Mai 2018 vom Washingtoner Meinungsforschungsinstitut Pew Research Center veröffentlichten repräsentativen Studie „Christ sein in Westeuropa“ gaben 31 Prozent der in Deutschland befragten Katholik*innen an, dass sie sich aufgrund der hohen Anzahl an Muslim*innen „wie ein Fremder im eigenen Land“ fühlen würden. Katholik*innen neigten mit 51 Prozent stärker als protestantische Christ*innen (16 Prozent) zur Aussage, dass sie nicht bereit seien, Muslim*innen als Mitglieder in ihrer Familie zu akzeptieren und gaben mit 31 Prozent an, dass es muslimischen Frauen in ihrem Land nicht erlaubt sein sollte, religiös begründete Kleidung zu tragen.¹ Bei aller Begrenztheit der statistischen Repräsentativität – befragt wurden in Deutschland 417 praktizierende Christ*innen und 1.113 nicht praktizierende Christ*innen² – spiegeln die Ergebnisse doch die Tendenz eines zunehmenden antiislamischen Neo-Rassismus innerhalb Deutschlands wider. Während als Folge von Globalisierungsprozessen seit Jahrzehnten eine gesellschaftliche Pluralisierung stattfindet, führen die weltweiten Migrationsbewegungen dazu, „fremde Religionen ganz nah werden zu lassen“³. Keineswegs neu, aber durch die Ankunft von Geflüchteten ans Tageslicht gebracht, zeigen sich bei einem Teil der Bevölkerung Überfremdungsängste und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, bei einem anderen Teil zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete. Kaum ein anderes Thema bewegt seit Herbst 2015 die Gemüter der Menschen in Deutschland und Europa so stark wie der Komplex Flucht, Migration und Integration. Angesichts der europäischen und speziell der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts, die millionenfache Fluchtbewegungen hervorbrachte,⁴ fragt Regina Polak, Wiener Professorin für Spirituelle Theologie im interreligiösen Prozess:

„Wie sind nach dieser [europäischen] Geschichte eine solche Amnesie, eine derartige Ignoranz der Lebenssituation flüchtender Menschen – jeder zweite ein Minderjähriger – möglich? Was war und ist mit den hiesigen Bildungssystemen los, dass eine Mehrheit der Bevölkerung angeblich ahnungslos und von ‚Angst‘ überwältigt einem Phänomen gegenübersteht, das aus historischer Sicht nicht neu ist und schon gar nicht unerwartbar war?“⁵

1 Vgl. Pew Research Center (Hrsg.): *Christ sein in Westeuropa*, Washington 2018, URL: <http://www.pewforum.org/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/Being-Christian-in-Western-Europe-FINAL-GERMAN.pdf> (24.10.2018), S. 33.

2 Vgl. ebenda, S. 53.

3 Grümme, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik: Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009, S. 120.

4 Vgl. Oltmer, Jochen: Kleine Globalgeschichte der Flucht im 20. Jahrhundert, in: *Politik und Zeitgeschichte* 26-27 (2016), S. 18-25, URL: <http://www.bpb.de/apuz/229817/kleine-globalgeschichte-der-flucht-im-20-jahrhundert?p=all> (25.10.2018).

5 Polak, Regina: Phänomen Migration. Aktuelle Herausforderungen, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2017), H. 77, S. 53-64, hier S. 53. Polak spielt dabei auf den 1991 vom *Club of Rome* veröffentlichten Bericht an: „Große Wanderbewegungen sind vorhersehbar, und das nicht nur aus Gründen der politischen, rassistischen oder religiösen Verfolgung, sondern um des wirtschaftlichen Überlebens willen. [...] Unsere

Während Gastarbeiter*innen, die ab den 1950er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nach Deutschland immigrierten, vorwiegend anhand ökonomischer Kriterien klassifiziert wurden, steht im Kontext der derzeitigen gesellschaftlichen und politischen Situation die Kategorie Religion im Vordergrund.⁶ Religion ist in den öffentlichen Diskurs zurückgekehrt.⁷ Versteht sich die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die auf religiöse Bildungsprozesse bezogen ist, so bedarf es aktuell einer verstärkten Migrations-sensibilität.

Konturen einer migrationssensiblen Religionspädagogik

Im wissenschaftstheoretischen Diskurs positioniert sich Religionspädagogik unter anderem als Interaktionswissenschaft, die nicht nur in einem äußeren Dialog mit Theologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften steht, sondern auch in sich selbst theologische, pädagogische, soziologische und psychologische Anteile integriert.⁸ Im Migrationsdiskurs sind für das Fach daher erziehungswissenschaftliche und theologische Fragestellungen von besonderer Bedeutung. So verstanden zielt Religionspädagogik darauf ab, forschungsbasiert und handlungsorientiert auf reflektierte Weise in die Praxis religiöser Bildung an unterschiedlichen Lernorten hineinzuwirken, indem sie die in diesen sozialen Räumen⁹ stattfindenden Bildungsprozesse „konzeptioniert, initiiert und begleitet und in den universitären Ausbildungsgängen das diese Bildungsprozesse durchführende Personal ausbildet und professionalisiert.“¹⁰

Religiöse Bildung im Kontext der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft zu konzipieren und zu begleiten bedeutet, die soziokulturellen Veränderungen durch Migration nicht als situative Herausforderung, sondern als ein Grundmoment des gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels, als ein – mit den Worten des Erziehungswissenschaftlers

Nachkommen werden vermutlich Massenwanderungen ungekannten Ausmaßes erleben. Dieser Prozess hat bereits begonnen [...] Man kann sich unschwer ausmalen, dass im Extremfall unzählige ausgehungerte und verzweifelte Immigranten mit Booten an den Nordküsten des Mittelmeeres landen werden“ (King, Alexander/Schneider, Bertrand: *Die erste globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome*, Hamburg 1991, zitiert in: ebenda, S. 54).

6 Vgl. Gatt, Sabine: Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(sprache), in: Arens, Susanne/Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*, Wiesbaden 2013, S. 161-174, hier S. 166.

7 In den letzten Jahren schlägt sich die verstärkte Aufmerksamkeit auf die Rolle von Religion in der Öffentlichkeit auch in wissenschaftlicher Literatur nieder. Exemplarisch sei hier verwiesen auf: Berger, Peter L.: *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*, Frankfurt am Main 2015. Sowie Frantz, Christiane/Könemann, Judith/Meuth, Anna-Maria/Schulte, Max (Hrsg.): *Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik*, Paderborn 2015.

8 Vgl. Porzelt, Burkard: *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn in Oberbayern ²2013, S. 133.

9 Die im Kontext der zunehmenden Mobilität erfolgte kulturelle Pluralisierung der gegenwärtigen Gesellschaft erbrachte als Konsequenz, dass sich das Gefüge von sozialen Räumen im Allgemeinen und von Räumen religiöser Bildung im Besonderen fundamental gewandelt hat: Dieser Wandel betraf zum einen die traditionellen Räume religiöser Bildung wie Familie, Schule und (Pfarr-)Gemeinde, aber zum anderen auch neue soziale Räume, zum Beispiel eventorientierte oder virtuelle kommunikative Räume wie Chats, Internetforen und so weiter. Bestandteile dieser sozialen Dynamik sind das individuelle wie kollektive Engagement für und die Begegnungsarbeit mit geflüchteten Menschen, weshalb auch in diesem Bereich die Herausbildung solcher neuer Räume beobachtet werden kann – der Verein CampusAsyl ist hierfür ein Beispiel.

10 Könemann, Judith: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: dies./Wendel, Saskia (Hrsg.): *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2016, S. 129-152, hier S. 149f.

Wolfgang Klafki – bildungsrelevantes „epochaltypisches“ Schlüsselphänomen wahrzunehmen. Klafki definiert Allgemeinbildung als „geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“, und weiter: als eine „Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Verwirklichung mitzuwirken.“¹¹ Angesichts dieser Grundannahmen ergeben sich für die Religionspädagogik folgende Konturen einer Auseinandersetzung mit Flucht und Migration:

a) politisch: Die hier anklingende politische Dimension vermag Religionspädagogik zu entfalten, indem sie nicht nur ein solidarisches Miteinander mit geflüchteten Menschen grundlegen, sondern auch sensibel und verantwortbar auf Mechanismen einer religiösen Ausgrenzung oder Radikalisierung aufmerksam machen und intervenieren möchte. Inspiriert von der Politischen Theologie müsste Religionspädagogik „befreiend wirken und somit auch politische Initiativen und Gesellschaftsprozesse anstoßen können: [Sie] müsste junge Menschen ermutigen zur Selbstbestimmung und zu Experimenten mit ihrer Freiheit im Sinne der biblischen Botschaft, [...] [sie] müsste einüben in eine menschenfreundliche Moral im Geiste des Evangeliums Jesu.“¹²

Speziell am Lernort Schule kann eine von der Religionspädagogik sorgsam konzipierte religiöse Bildung in diesem Zusammenhang ein vielfaches Potential entfalten.¹³

b) kulturgeschichtlich: Biblische Themen finden sich in direkter wie in indirekter Weise in kulturgeschichtlichen Zeugnissen wieder. Allerdings zeigt sich bis heute eine Ambivalenz in der Wahrnehmung: Dass die Erfahrungen von Flucht und Migration eine Grundierung für die gesamte Bibel bieten, tritt in der bisherigen kulturellen Rezeption hierzulande kaum zutage. Um ein Beispiel zu nennen: Selbstverständlich zählt die Szene der ‚Flucht nach Ägypten‘ (Mt 2,13–15) zum Programm mittelalterlicher Bildzyklen zum Themenkreis ‚Geburt Jesu‘. In den heutigen kirchlichen Feierlichkeiten während des Weihnachtsfestkreises spielt diese Szene allerdings eine nachgeordnete Rolle und wird nur selten zum Gegenstand kultureller Expressivität (zum Beispiel in Krippendarstellungen oder Predigten).

Regina Polak unterstreicht zunächst diese Einsicht, wenn sie feststellt, dass Migration als *locus theologicus* schon immer als konstitutiv für Juden- und Christentum bekannt ist. Sie beobachtet aber mit Blick auf Theologie und Pastoral, dass erst durch die Ereignisse in den letzten Jahren tatsächlich verstärkt Forschungen angetrieben wurden, die den – wie Regina Polak formuliert – theologischen „Fleck der Migrationsblindheit“¹⁴

11 Klafki, Wolfgang: Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel 1996, S. 43-81, hier S. 56.

12 Assig, Hubertus/Mallinckrodt, Hansjürgen von: Vorwort, in: dies. (Hrsg.): *Politische Katechese. Theologische und didaktische Skizzen*, München 1972, S. 6.

13 Vgl. hierzu die Begründungslinien für den Religionsunterricht, wie sie von der Würzburger Synode im Beschluss „Religionsunterricht“ (Kap. 2.3.4) entfaltet wurden: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Bertsch, Ludwig und andere (Hrsg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 1976 sowie Porzelt, Burkard: *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn in Oberbayern 2012, S. 54-67.

14 Polak 2017, S. 54. Dieses harte Urteil von Regina Polak übersieht möglicherweise die langjährige und nachhaltige Arbeit der kirchlichen Hilfswerke und der ehrenamtlichen Engagierten in deren Einzugsbereich

angegangen und beispielsweise in Bezug auf biblische Texte ergründet haben, dass darin menschliche Geschichte als Migrationsgeschichte erzählt wird. So beginnt der Kanon der biblischen Bücher mit der Erzählung der finalen Vertreibung der Menschen aus dem Garten Eden (Gen 3,23f.) und endet mit einer Vision der Apokalypse, in der eine endzeitliche Asylstadt beschrieben wird, deren Tore Tag und Nacht offen stehen und in der alle Nationen ein- und ausgehen (Offb 21,24f.). Schnell wird in diesen Texten klar: „Mensch sein heißt vertrieben sein.“¹⁵

c) existenziell: Religiöse Bildung steht im Dienst der „Selbstwerdung junger Menschen“. Insbesondere der Religionsunterricht hilft „durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund [...], die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen.“¹⁶ Da sich die Gesellschaft in Deutschland derzeit und in der weiteren Zukunft durch den Zuzug von geflüchteten Menschen verändert und weiterhin verändern wird, ist eine entsprechende Auseinandersetzung mit dieser Thematik unabdinglich.

d) ideologiekritisch: Religiöse Bildung kann ihre ideologie- und gesellschaftskritische Kraft dadurch entfalten, dass sie als politische Signatur den christlichen Glauben kennzeichnet.¹⁷ Dass das Christentum von jeher öffentliche Religion war und ist, zeigt sich insbesondere im öffentlichen Verkündigungsauftrag des Evangeliums, in der Aufgabe, Anwalt der Stimmlosen zu sein, und der Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs.¹⁸ Diese Aufgabe religiöser Bildung, einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Konstellationen zu werfen, betrifft nicht nur den konkreten Umgang mit geflüchteten Menschen und den begleitenden kulturellen Diskurs hierzulande, sondern umfasst auch Bildungsprozesse, die politische und gesellschaftliche Ursachen für die Flucht der Menschen aus ihren Herkunftsländern thematisieren und zu deren Bekämpfung motivieren.

e) alltagspraktisch: Religionsunterricht im Besonderen wie religiöse Bildung im Allgemeinen bemühen sich darum, glaubende wie nicht-glaubende Menschen mit der Möglichkeit bekannt zu machen, das eigene Leben und die Wirklichkeit religiös deuten zu können. Religiöse Bildung im Kontext von Flucht und Migration interessiert sich deshalb auch für die Bedeutung gelebter Religion sowohl bei den geflüchteten Menschen als

sowie die dazugehörige theologische Reflexion.

15 Weiß, Thomas/Ulfat, Fahimah: Tagungsrückblick, in: theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik 16 (2017), H. 2, S. 147-152, hier S. 149, URL: https://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/tagungsrueckblick/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=06680c6d2fc24a93b0229d4eef9c52ef (24.10.2018).

16 Würzburger Synode 1976, 2.3.4.

17 Vgl. Könemann, Judith: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: *Katechetische Blätter* 142 (2017), H. 2, S. 132-137, hier S. 134f. Wenngleich sich nur wenige Stimmen finden lassen, wird in jüngerer Zeit wieder verstärkt auf die politische Dimension von religiöser Bildung hingewiesen beziehungsweise eine politische Religionspädagogik gefordert. Exemplarisch sei hier im evangelischen Kontext verwiesen auf Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: ders./Schlag, Thomas (Hrsg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh 2004, S. 36-52. Vgl. ebenso Schröder, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 110 (2013), H. 1, S. 109-132. Katholischerseits wird die Diskussion um eine öffentliche oder politische Religionspädagogik vorwiegend durch Bernhard Grümme, zum Beispiel Grümme, Bernhard: *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten* (Religionspädagogik innovativ 9), Stuttgart 2015, und Judith Könemann (dies. 2016 oder dies. 2017) vertreten.

18 Vgl. Könemann 2016, S. 131.

auch bei denen, die sich für Geflüchtete engagieren. Diese Anstrengungen dienen dabei zum einen der eigenen religiösen Selbstvergewisserung sowie zum anderen dem Ziel, Verständnis und Respekt gegenüber religiösen Menschen entwickeln zu können.

Auf dieser Basis ergeben sich eine Vielzahl von Praxisfeldern für eine migrationsensible Religionspädagogik: Hierzu zählen nicht nur Religionsunterricht und Schulpastoral, sondern auch kirchliche Erwachsenenbildung sowie Fortbildungsmaßnahmen für Christ*innen, die in der Flüchtlingsarbeit engagiert sind, sowie universitäre Lehrveranstaltungen.

Von der Theorie zur praktischen Umsetzung: Religionspädagogischer Projekttag „Menschen auf der Flucht. Biografisches Lernen an einem Thema, das *arrührt*“ (13.06.2018)

Vor dem Hintergrund seines Bildungsauftrages konzipierte der Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg einen Projekttag für Lehramtsstudierende mit dem Titel „Menschen auf der Flucht. Biografisches Lernen an einem Thema, das *arrührt*“. Eingebettet in diverse Lehrveranstaltungen, in denen der Studientag vor- und nachbereitet wurde, zielte die Bildungsmaßnahme darauf ab, angehende Religionslehrkräfte für Chancen und Grenzen in der religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Flucht, Migration und Integration zu sensibilisieren, um einen verantwortungsvollen Umgang grundzulegen.

Indem sich Religionspädagogik in den Dienst der Vernetzung einzelner Bildungsräume beziehungsweise der dafür verantwortlichen Institutionen stellt, können Bildungschancen erhöht werden, da Bildungsangebote von kirchlichen und nichtkirchlichen Hilfsorganisationen bei der Planung von Religionsunterricht für gewöhnlich nicht im Fokus der (zukünftigen) Lehrkräfte stehen. Mit dem Optimismus, dass der von der Religionspädagogik verantworteten religiösen Bildung ein gesellschaftsveränderndes Potential innewohnt¹⁹ und religiöse Bildung mit gelingenden Lernarrangements Integrationsfaktor sein kann,²⁰ verstand sich der Studientag über die angehenden Religionslehrkräfte hinaus als Multiplikator für verschiedene Lern- und Bildungsorte, um positiv in ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben hineinzuwirken.

Der am 13. Juni 2018 stattgefundene Projekttag fokussierte Menschen mit ihren individuellen Fluchtgeschichten und Fluchthintergründen, um ein Lernen *an* und *über* erzählte Lebensgeschichten von Geflüchteten in den Blick zu nehmen. Die Zuspitzung auf die Dimension des biografischen Lernens²¹ basierte auf der Grundannahme, dass sich Studierende durch diesen Zugang von der Thematik nicht nur berühren, sondern auch

19 Vgl. Könemann, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2017), H. 78, S. 15-23, hier S. 15.

20 So resümiert Friedrich Schweitzer: „Nicht jede Form der religiösen Bildung trägt zur Integration bei, aber ohne religiöse Bildung kann Integration kaum gelingen“, ders.: Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter, in: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hrsg.): *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive*, Wien 2013, S. 149-166, hier S. 164.

21 Freilich stellte sich vorab die Frage, ob bei der Thematik „Menschen auf der Flucht“ nicht schon im Vorfeld die Grenzen biografischen Lernens erreicht sind, ob die Teilnehmenden, die selbst nie Fluchterfahrungen machen mussten, überhaupt den didaktisch vielfach geforderten Perspektivenwechsel vollziehen können.

anrühren lassen, um sich dem Themenkomplex Flucht, Migration und Integration in ihrer späteren Tätigkeit als Religionslehrkräfte engagiert und zugleich sensibel zu widmen.

Neben diesem persönlichen Zugang eröffnete der Studientag vielfältige Möglichkeiten einer religionsdidaktischen Umsetzung, die Studierende in schulartspezifischen Gruppen in unterschiedlichen Workshops reflektierten: Viera Pirker vom Institut für Praktische Theologie an der Universität Wien gab Einblick in ihre aktuelle Forschung zum Thema „Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen“²². In ihrem Workshop zeigte sie Leitlinien und Grenzen einer religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit der Thematik auf. Die Studierenden wurden vor allem auch mit eigenen impliziten Zuschreibungsprozessen konfrontiert (zum Beispiel ‚die dritte Generation Gastarbeiter*innen‘) und für die Mechanismen von Macht, Asymmetrie, kultureller Dominanz und Stigmatisierung sensibilisiert.²³ In einem weiteren Workshop arbeitete Bernd Ziegler, Bildungsreferent von missio München, mit den Studierenden an didaktischen Materialien zu Flucht und Migration. Anhand von Unterrichtsbausteinen reflektierten sie, wie Themen aufbereitet wurden und welche Schwierigkeiten und Grenzen sich bei einzelnen Annäherungen ergaben.

Am auffälligsten jedoch und an prominenter Stelle am Campus der Universität Regensburg platziert, war sicherlich der „missio-Fluchttruck“, der eine Multimediaausstellung zum Thema „Menschen auf der Flucht“ am Beispiel von Bürgerkriegsflüchtlingen im Ostkongo beinhaltete.²⁴ Zu Beginn konnten die Studierenden eine jugendliche Person wählen, deren Lebensgeschichte sie im Truck nachspürten und dabei mittels Computerspielen Situationen der Flucht erlebten. Während die Fluchtgeschichten im Truck animiert waren und damit durch ihren semi-realen Charakter eine notwendige didaktische Brechung aufwiesen – denn letztlich bleiben reale Fluchtgeschichten für Außenstehende immer unzugänglich –, wurden konkrete Fluchtursachen mit realen Fotografien eingespielt. Dieses Ineinandergreifen von Fiktionalität und Realität ist unserer Ansicht nach ein gelungenes Lernarrangement, das die Begrenztheit des biografischen Lernens wahrt und dennoch Zugänge zur Thematik schafft.

Den Abschluss des Studientages setzte die öffentliche Filmvorführung von „Human Flow“, einem Dokumentarfilm des international renommierten Künstlers Ai Weiwei, der in 23 unterschiedlichen Ländern Menschenströme und Flüchtlingslager zeigt und dabei Menschen mit ihren Geschichten zu Wort kommen lässt.²⁵

22 Nähere Informationen zum gemeinsamen Forschungsprojekt von Regina Polak und Viera Pirker finden sich unter folgendem Link: URL: <http://www.migrationskompas.eu> (24.10.2018). Eine entsprechende Publikation, die als Handreichung für Lehrkräfte, ehrenamtlich in der Flüchtlings- und Integrationsarbeit engagierte und an dieser Thematik interessierte Personen gedacht ist, ist derzeit in Vorbereitung: Polak, Regina/Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera: *Von Angst bis Zuversicht. Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen – ein Leitfadentext*, Wien, in Vorbereitung.

23 Hinzuweisen ist an dieser Stelle auch auf ein online-Portfolio zum Thema „Flucht und Vielfalt in der Bildungsarbeit“, in dem Viera Pirker empfehlenswerte Broschüren, Leitfäden und Materialien für die Bildungsarbeit in Deutschland und Österreich zusammenstellt und laufend aktualisiert, URL: https://padlet.com/viera_pirker/Flucht_Vielfalt_Bildungsarbeit (24.10.2018).

24 Der „missio-Fluchttruck“ ist für den Einsatz an Schulen, vorwiegend in der Sekundarstufe, geeignet. Nähere Informationen finden sich unter folgendem Link: URL: <https://www.missio.com/angebote/mobile-ausstellungen/missio-truck> (24.10.2018).

25 Nähere Informationen finden sich unter folgendem Link: URL: <http://humanflow-derfilm.de> (24.10.2018).

Ausgewählte religionspädagogische und -didaktische Desiderate

Das komplexe Themenfeld Flucht, Migration und Integration stellt die Religionspädagogik und -didaktik vor vielfältige Herausforderungen. Einige davon wurden im Rahmen des religionspädagogischen Projekttagessichtbar und sollen im Folgenden als Desiderate exemplarisch zur Sprache kommen.

Forschung vorantreiben

Wenngleich vor allem in den letzten drei Jahren vor Veröffentlichung dieses Beitrags die Themen Flucht, Migration und Integration in theologischer wie religionspädagogischer Literatur – sowohl in Zeitschriften²⁶ als auch in Monografien²⁷ und Sammelbänden²⁸ – aufgegriffen wurden, bedarf es dringend weiterer Forschungen. Abgesehen von der Arbeit mit Kinderliteratur²⁹ mangelt es insbesondere für den schulischen Primarbereich an unterrichtspraktischen Materialien. Es gibt nur wenige empirische Untersuchungen darüber, wie die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Situation religiöses Lernen im Religionsunterricht verändert.³⁰

26 Während vereinzelte Beiträge in unterschiedlichen Zeitschriften an dieser Stelle nicht alle angeführt werden können, soll zumindest eine exemplarische Auswahl aktueller Themenhefte erfolgen: Globales lernen. Flucht und Migration, in: *themen IM RELIGIONSUNTERRICHT* 15 (2017). Vgl. ebenso Migration, in: *RelliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 24 (2017), H. 2. Des Weiteren Migration, Religion und Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, URL: <http://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2> (24.10.2018). Sowie Flucht in die Fremde, in: *Eulensch. Limburger Magazin für Religion und Bildung* 9 (2016), H. 1. Außerdem Flucht und Migration, in: *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz* 44 (2016), H. 3. Und Willkommen in der Fremde, in: *Religion 5–10* 24 (2016), H. 4.

27 Eine exemplarische Auswahl aktueller Monografien: Polak/Lehner-Hartmann/Pirker 2018. Außerdem Polak, Regina: *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Band 1: Grundlagen*, Ostfildern 2017. Sowie dies.: *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Band 2: Durchführungen und Konsequenzen*, Ostfildern 2017.

28 Eine exemplarische Auswahl aktueller, teils interdisziplinärer Sammelbände: Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hrsg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis* (Religionspädagogik innovativ 23), Stuttgart 2018. Sowie Könemann, Judith/Wacker, Marie-Theres (Hrsg.): *Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (Münsterische Beiträge zur Theologie 1), Münster 2018.

29 Vgl. zum Beispiel Zimmermann, Mirjam: Fluchtursache, Negativfolie, Orientierungsrahmen, Identitätsanker? – „Religion“ in Kinder- und Jugendbüchern zum Thema Flucht, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, S. 60-74, URL: http://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=164&cHash=f44921af5b9179797e58b6a6cf5b192d (24.10.2018).

30 Vgl. zum Beispiel Pirner, Manfred L.: Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, S. 153-180, URL: http://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=169&cHash=1c442146c6a436473c5baa4c955db16b (24.10.2018). Sowie Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera: Die Bedeutung von Religion in der Arbeit mit geflüchteten SchülerInnen. Empirische Einblicke, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26 (2018), H. 1, S. 46-60.

Lücken auf allen Bildungsebenen identifizieren und füllen

Unumstritten dürfte sein, dass unterschiedliche Religionen und Religiosität durch geflüchtete Kinder und Jugendliche schulart- wie fachübergreifend präsent sind und werden. Der Bochumer Religionspädagoge Bernhard Grümme warnt angesichts dessen: „Die schulische Religionspädagogik ist sich noch nicht bewusst, wie groß die Herausforderungen eigentlich sind.“³¹ Denkbar wäre beispielsweise auf der Ebene der Lehrer*innenbildung, so schlägt es Grümme vor, eine Alphabetisierung in religiöser Sprache, eine *religious literacy*, als Basiselement aller Lehramtsstudiengänge zu implementieren.³² Dabei ginge es nicht nur um eine Sensibilisierung für vorhandene religiöse Pluralität, sondern vielmehr um die Fähigkeit, religiöse Beweggründe und Deutungsoptionen von Schüler*innen wahrzunehmen und auf einer freiheitlich-demokratischen Grundlage zu reflektieren sowie zu diskutieren, was ein fundiertes Fachwissen über alle Religionsgemeinschaften voraussetzt.

Im Kontext von Migration pluralisieren sich auch die Formen gelebter Religiosität in unserer Gesellschaft: Dies gilt zum einen für das Christentum, wo über die innereuropäischen und weltweiten Migrationsbewegungen weitere christliche Konfessionen in Deutschland zunehmend präsenter werden. Zum anderen pluralisiert sich durch geflüchtete Menschen aus nordafrikanischen, vorder- und mittelasiatischen Ländern auch die Erscheinungsform des Islam in Deutschland. Die von den Deutschen Bischöfen bereits im Jahr 2005 benannte Herausforderung, der Religionsunterricht müsse zu „religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“³³ erziehen, erhält von hier aus eine neue Aktualität. Allerdings darf auch zu Recht vom Ethikunterricht gefordert werden, dass er Schüler*innen in einer viel intensiveren Weise als bisher mit der Realität einer pluralen religiösen Landschaft in Deutschland vertraut macht. Darüber hinaus erscheinen Ansätze einer religionssensiblen Schulkultur im Ringen um Heterogenitätsfähigkeit lohnenswert.³⁴

Das Schweigen der bayerischen Lehrpläne im Fach Katholische Religionslehre produktiv nutzen

Eine cursorische Umschau in den Lehrplänen für Katholische Religionslehre der einzelnen Schulgattungen in Bayern ergibt zunächst einen ernüchternden, wenn nicht sogar aus Sicht der Religionspädagogik deprimierenden Befund: Flucht und Migration werden an keiner Schulgattung und in keiner Jahrgangsstufe direkt behandelt; allenfalls klingt die Thematik indirekt in einzelnen Bereichen an. Diese strukturelle Blindheit des Lehrplans gilt es produktiv zu nutzen und zwar nicht nur dadurch, dass die Lehrkraft das Thema außerhalb der jeweiligen Lernbereiche in das Unterrichtsgeschehen implemen-

31 Grümme, Bernhard: Blind für Ungleichheiten? Geflüchtete als Anfrage an die Heterogenitätsfähigkeit der Religionspädagogik, in: *feinschwarz. Theologisches Feuilleton* vom 09.02.2018, URL: <https://www.feinschwarz.net/blind-fuer-ungleichheiten-gefluechtete-als-anfrage-an-die-heterogenitaetsfaehigkeit-der-religionspaedagogik> (24.10.2018).

32 Vgl. ebenda.

33 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die Deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, S. 18.

34 Vgl. zum Beispiel Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.): *Religionssensible Schulkultur*, Jena 2011.

tiert, was ja insofern durchaus legitim ist, als dass es sich um ein „epochaltypisches“³⁵ Schlüsselphänomen handelt, dem sich ein um Aktualität bemühter Religionsunterricht stets verpflichtet fühlen muss. Um Flucht und Migration innerhalb des Curriculums des bestehenden Lehrplans zu behandeln, kann die Lehrkraft auf das folgende hermeneutische Verfahren zurückgreifen: Da die gesamte biblische Tradition eine ‚Grundierung‘ mit den Themen Flucht und Migration aufweist, kann an vielen Stellen, an denen in den einzelnen Lernbereichen biblische Texte bearbeitet werden sollen, das Thema ‚lehrplan-konform‘ gesetzt werden.

Zudem ergibt sich eine zusätzliche Motivation für ein beherztes Aufgreifen dieses Themenkreises aus der Bayerischen Verfassung heraus, wo als oberste Bildungsziele „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen“³⁶ genannt werden und daraus die Forderung abgeleitet wird, dass die Schüler*innen nicht nur „im Geiste der Demokratie und der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk“, sondern auch „im Sinne der Völkerversöhnung“³⁷ zu erziehen sind.

Das Fachprofil für Katholische Religionslehre unterstreicht den Aufbau einer eigenen religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit bei den Schüler*innen. Dies wirkt sich auch auf die Rolle der Religionslehrer*innen aus: Diese

„begleiten die Kinder beim Aufbau von Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Gerechtigkeit und Solidarität, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer und Hoffnung auf ein Leben über den Tod hinaus. Auf der Grundlage des christlichen Welt- und Menschenbildes leistet der Katholische Religionsunterricht seinen spezifischen Beitrag für die Anerkennung von Unterschiedlichkeit zwischen Menschen auf der Basis elementarer Gleichheit.“³⁸

Ein Blick in die derzeit gültigen Lehrpläne für Schulen in Bayern zeigt: Bereits in der zweiten Jahrgangsstufe stoßen die Schüler*innen auf eine Erzählung aus der Bibel, die das Thema Flucht aufgreift: In KR 1/2 Lernbereich 5 „Die Heilige Schrift – biblische Glaubenserfahrungen“ sollen die Schüler*innen unter anderem die Kompetenz erwerben, sich darüber austauschen zu können, „wie die biblische Botschaft von Gott für Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen Hilfe, Zuspruch und Aufforderung sein kann.“³⁹ Unter den Inhalten zu den Kompetenzen findet sich das Thema: „Höhen und Tiefen des Lebens: Josef und seine Brüder (nach Gen 37–45)“. Dass es sich hier zugleich um eine dramatische Migrationsgeschichte handelt, wird übrigens nicht thematisiert: Josef wird von seinen Brüdern an Sklavenhändler verkauft, die ihn nach Ägypten verschleppen. Dort durchläuft er nach anfänglichen Anfeindungen eine erfolgreiche Karriere und begegnet später seinen Brüdern wieder, die als Bittsteller zu ihm kommen. Schließlich übersiedelt der ganze Familienverbund in das fremde Land Ägypten, um der Hungersnot im eigenen Land zu entfliehen.

35 Klafki 1996, S. 56.

36 Art. 131 BayVerf.

37 Ebenda.

38 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: *Lehrplan Plus Grundschule Bayern*, Fachprofil Katholische Religionslehre, 1.1 Bedeutung und Aufgabe des Fachs, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/katholische-religionslehre> (28.11.2018).

39 Ebenda.

Auch in den Jahrgangsstufen drei und vier treffen die Schüler*innen auf eine zentrale Fluchtgeschichte: In KR 3/4 Lernbereich 6 „Mit Gott auf dem Weg – Glaubenserfahrungen des Volkes Israel“ begegnen sie der sogenannten Exoduserzählung, einer Kernnarration des Judentums, in der die dramatische Flucht aus Ägypten durch das Rote Meer (!) geschildert und als rettendes Eingreifen Gottes gedeutet wird (vgl. Ex 12–15). Solche Gelegenheiten, sich mit den Themen Flucht und Migration auseinanderzusetzen, folgen auch in den einzelnen Jahrgangsstufen der weiterführenden Schularten.

Neue Herausforderungen für biografisches Lernen im Religionsunterricht erkennen

Die Auseinandersetzung mit fremden Biografien zählt zu den bewährten Aufgabenformaten im Religionsunterricht. An drei Beispielen soll gezeigt werden, welche Inspirationen das Themenfeld Flucht und Vertreibung hierfür bietet:

a) Von den Teilnehmenden am Studientag sehr kritisch eingeschätzt wurde die Thematisierung von aktuellen Fluchtgeschichten im Religionsunterricht über eine direkte Begegnung mit Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Hier dominierte die Sorge, es könnten emotional nicht zu kontrollierende Reaktionen bei den Betroffenen ausgelöst werden. Selbst wenn diese Vorbehalte möglicherweise durch eine sensible Vorbereitung dieser unmittelbaren Begegnung entkräftet werden könnten, bietet es sich auch aus anderen Gründen an, hier eher mit geeigneten Medien (Bilderbücher, Kurzfilme) zu arbeiten, um zum Beispiel mögliche Sprachbarrieren zu umgehen oder gesicherte Hintergrundinformationen bereitzustellen.

b) Ein weiteres Szenario im Kontext des biografischen Lernens ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit Lebenseinstellungen und gelebter Praxis von Menschen, die sich für Geflüchtete einsetzen. Hier leistet unter anderem die Passauer Datenbank „Local Heroes“ wertvolle Dienste.⁴⁰ Schüler*innen können so erkunden, wie und aus welcher Motivation heraus sich Menschen aus dem geografischen Nahbereich im Rahmen ihrer Möglichkeiten engagieren. Diese ‚lokalen Helden‘ erscheinen aus didaktischen Gründen für biografisches Lernen viel geeigneter als ‚große‘ Leitfiguren der gesellschaftlichen und kulturellen Öffentlichkeit. Es wäre von daher auch eine Anregung für den Religionsunterricht, wenn beispielweise Studierende, die sich bei CampusAsyl e.V. engagieren, für Begegnungen mit Schüler*innen zur Verfügung stehen würden.

c) Das Aufgabenspektrum und Methodeninstrumentarium der sogenannten *Oral History*⁴¹ könnte für eine Projektarbeit im Religionsunterricht genutzt werden. Denn im überhitzten, weil von unterschiedlichen *pressure-groups* befeuerten gesellschaftlichen Diskurs über die sogenannte ‚Flüchtlingsproblematik‘ wird oft übersehen, dass ein nicht geringer Teil der deutschen Bevölkerung über eigene Fluchterfahrungen verfügt.

40 Vgl. Mendl, Hans: *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2015, S. 93-127 sowie die online-Datenbank „Local Heroes“, URL: <http://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes> (28.11.2018).

41 Im Rahmen der Geschichtsdidaktik wird „Zeitzeugen-Befragungen“ schon seit den 1970er Jahren ein hoher Stellenwert zugemessen (vgl. Schwillus, Harald: Kirchengeschichte im persönlichen Umfeld erforschen – Oral History, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hrsg.): *Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven*, Stuttgart 2013, S. 243-254, hier S. 244).

Gemeint sind hier die noch lebenden Angehörigen einer Generation von Deutschen, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges aus ihrer Heimat vertrieben wurden oder vor den herannahenden alliierten Truppen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten fliehen mussten. Diese Begegnungen im Rahmen von *Oral-History*-Projekten können nicht nur die Fluchterfahrungen selbst thematisieren, sondern auch den (oft mühsamen) Weg der Integration sowie die Bedeutung der eigenen Religiosität bei der Bewältigung dieser lebensprägenden Fluchterfahrung.⁴²

Schlussbemerkungen

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt: Wer religiöse Bildungsprozesse im Kontext einer migrationssensiblen Religionspädagogik aufgreifen möchte, braucht Kraft und Mut zum Engagement: Kraft deshalb, weil über die ‚normalen‘ Beanspruchungen bei der Planung und Gestaltung des Unterrichtsgeschehens hinaus eine intensive Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten, Methoden und den von unterschiedlichsten Institutionen zur Verfügung gestellten Medien erforderlich ist. Mut, weil die Thematisierung von Migration und Flucht zu Perturbationen führen kann: sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den anderen Beteiligten im Schulbetrieb und schließlich bei der Lehrkraft selbst. Dies haben unter anderem die Rückmeldungen der Teilnehmenden an unserem Studientag gezeigt. Wenn diese Perturbationen aber zu einem vertieften Selbstverständnis der Akteur*innen sowie zu einer Humanisierung unserer Gesellschaft beitragen können, erweisen sie sich als lebensdienlich und erfüllen damit eine Kernaufgabe religiöser Bildung.

Literatur

- Assig, Hubertus/Mallinckrodt, Hansjürgen von: Vorwort, in: dies. (Hrsg.): *Politische Katechese. Theologische und didaktische Skizzen*, München 1972, S. 5f.
- Berger, Peter L.: *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*, Frankfurt am Main 2015.
- Frantz, Christiane/Könemann, Judith/Meuth, Anna-Maria/Schulte, Max (Hrsg.): *Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik*, Paderborn 2015.
- Gatt, Sabine: Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache), in: Arens, Susanne/Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*, Wiesbaden 2013, S. 161-174.

42 Zur Bedeutung der Religiosität von Flüchtlingen und Heimatvertriebenen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges vgl. unter anderem Scheuchenpflug, Peter: *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart*, Würzburg 2003, S. 68. Verwiesen sei auch auf das Video von Cosmo Radio und 7ritz: „Flucht 1945 und heute: 2 Generationen. 1 Schicksal“, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gqTvFWarSRU> (28.11.2018).

- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Bertsch, Ludwig und andere. (Hrsg.): *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien 1976.
- Grümme, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik: Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart 2009.
- Grümme, Bernhard: *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten* (Religionspädagogik innovativ 9), Stuttgart 2015.
- Grümme, Bernhard: Blind für Ungleichheiten? Geflüchtete als Anfrage an die Heterogenitätsfähigkeit der Religionspädagogik, in: *feinschwarz. Theologisches Feuilleton* vom 09.02.2018, URL: <https://www.feinschwarz.net/blind-fuer-ungleichheiten-gefluechtete-als-anfrage-an-die-heterogenitaetsfaehigkeit-der-religionspaedagogik> (24.10.2018).
- Guttenberger, Gudrun/Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.): *Religionssensible Schulkultur*, Jena 2011.
- Klafki, Wolfgang: Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel ⁵1996, S. 43-81.
- Könemann, Judith: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: dies./Wendel, Saskia (Hrsg.): *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2016, S. 129-152.
- Könemann, Judith: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: *Katechetische Blätter* 142 (2017), H. 2, S. 132-137.
- Könemann, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2017), H. 78, S. 15-23.
- Könemann, Judith/Wacker, Marie-Theres (Hrsg.): *Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (Münsterische Beiträge zur Theologie 1), Münster 2018.
- Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera: Die Bedeutung von Religion in der Arbeit mit geflüchteten SchülerInnen. Empirische Einblicke, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 26 (2018), H. 1, S. 46-60.
- Schwillus, Harald: Kirchengeschichte im persönlichen Umfeld erforschen – Oral History, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hrsg.): *Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven*, Stuttgart 2013, S. 243-254.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: *Lehrplan Plus Grundschule Bayern*, Fachprofil Katholische Religionslehre, 1.1 Bedeutung und Aufgabe des Fachs, URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/katholische-religionslehre> (28.11.2018).
- Mendl, Hans: *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2015.
- Mendl, Hans: online-Datenbank „Local Heroes“, URL: <http://www.uni-passau.de/local-heroes/datenbank-local-heroes> (28.11.2018).
- Oltmer, Jochen: Kleine Globalgeschichte der Flucht im 20. Jahrhundert, in: *Politik und Zeitgeschichte* 66 (2016), H. 26-27, S. 18-25, URL: <http://www.bpb.de/apuz/229817/kleine-globalgeschichte-der-flucht-im-20-jahrhundert?p=all> (25.10.2018).
- Pew Research Center: *Christ sein in Westeuropa*, Washington 2018, URL: <http://www.pewforum.org/wp-content/uploads/sites/7/2018/05/Being-Christian-in-Western-Europe-FINAL-GERMAN.pdf> (24.10.2018).
- Pirker, Viera: *online-Portfolio zum Thema „Flucht und Vielfalt in der Bildungsarbeit“*, URL: https://padlet.com/viera_pirker/Flucht_Vielfalt_Bildungsarbeit (24.10.2018).
- Pirner, Manfred L.: Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, S. 153-180, URL: http://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/?tx_news_pi1%5Bnews-%5D=169&cHash=1c442146c6a436473c5baa4c955db16b (24.10.2018).
- Polak, Regina: *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Band 1: Grundlagen*, Ostfildern 2017.
- Polak, Regina: *Migration, Flucht und Religion. Praktisch-theologische Beiträge. Band 2: Durchführungen und Konsequenzen*, Ostfildern 2017.
- Polak, Regina: Phänomen Migration. Aktuelle Herausforderungen, in: *Religionspädagogische Beiträge* (2017), H. 77, S. 53-64.
- Polak, Regina/Pirker, Viera: *Von Angst bis Zuversicht*, URL: <http://www.migrationskompass.eu> (24.10.2018).
- Polak, Regina/Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera: *Von Angst bis Zuversicht. Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen – ein Leitfaden*, Wien (in Vorbereitung).
- Porzelt, Burkard: *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn in Oberbayern 2012.
- Porzelt, Burkard: *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn in Oberbayern 2013.
- Reese-Schnitker, Annegret/Bertram, Daniel/Franzmann, Marcel (Hrsg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis* (Religionspädagogik innovativ 23), Stuttgart 2018.

- Scheuchenpflug, Peter: *Katechese im Kontext von Modernisierung und Evangelisierung. Pastoralsoziologische und pastoraltheologische Analysen ihres Umbruchs in Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart*, Würzburg 2003.
- Schröder, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 110 (2013), H. 1, S. 109-132.
- Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: ders./Schlag, Thomas (Hrsg.): *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh 2004, S. 36-52.
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter, in: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hrsg.): *Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive*, Wien 2013, S. 149-166.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die Deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.
- Themenheft „Flucht in die Fremde“, in: *Eulensch. Limburger Magazin für Religion und Bildung* 9 (2016), H. 1.
- Themenheft „Flucht und Migration“, in: *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz* 44 (2016), H. 3.
- Themenheft „Willkommen in der Fremde“, in: *Religion* 5–10 24 (2016), H. 4.
- Themenheft „Globales lernen. Flucht und Migration“, in: *themen IM RELIGIONSUNTERRICHT* 15 (2017).
- Themenheft „Migration“, in: *RelliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 24 (2017), H. 2.
- Themenheft „Migration, Religion und Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, URL: <http://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2> (24.10.2018).
- Weiß, Thomas/Ulfat, Fahimah: Tagungsrückblick, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, S. 147-152, URL: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/tagungsrueckblick/> (24.10.2018).
- Zimmermann, Mirjam: Fluchtursache, Negativfolie, Orientierungsrahmen, Identitätsanker? – „Religion“ in Kinder- und Jugendbüchern zum Thema Flucht, in: *theo web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16 (2017), H. 2, S. 60-74, URL: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2017/16-jahrgang-2017-heft-2/news/fluchtursache-negativfolie-orientierungsrahmen-identitaetsanker-religion-in-kinder-und-jugend/> (24.10.2018).

Medienquellen

Cosmo Radio und 7ritz: „Flucht 1945 und heute: 2 Generationen. 1 Schicksal“, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gqTvFWarSRU> (28.11.2018).

missio München e.V.: Informationen zum missio-Fluchtruck, URL: <https://www.missio.com/angebote/mobile-ausstellungen/missio-truck> (24.10.2018).

Weiwei, Ai: Human Flow (Film), URL: <http://humanflow-derfilm.de> (24.10.2018).

Kurzbiografien

CHRISTINA HOFMANN (geb. 1986) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg. Die Gerechtigkeitsthematik ist schon immer ein persönliches Anliegen und nun auch ihr wissenschaftlicher Schwerpunkt. In ihrem Promotionsprojekt beschäftigt sie sich qualitativ-empirisch mit lebensgeschichtlichen Ungerechtigkeitserfahrungen von Jugendlichen. Seit 2017 ist sie Mitglied bei CampusAsyl e.V.

Dr. **PETER SCHEUCHENPFLUG** (geb. 1965) lehrt als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg. Als apl. Prof. mit der Lehrbefugnis für Pastoraltheologie interessiert er sich für die Herausforderungen, die sich für das Christentum in einer sich wandelnden Gesellschaft ergeben. Seit 2017 ist er Mitglied bei CampusAsyl e.V.

Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden

Lisa Klein, Ingrid Landes, Meike Munser-Kiefer

Gesellschaftliche Veränderungen durch Migration

Deutschland ist und wird von migrationsbedingten Prozessen und Phänomenen geprägt.

Im Umgang mit der Thematik Migration plädieren Andresen und andere¹ für eine ganzheitliche Perspektive, die unter der Grundannahme der Migrationsgesellschaft sowohl die Bandbreite von Wanderungsformen als auch die Vielfalt individueller und gesellschaftlicher Phänomene, die mit Migration einhergehen, einschließt.

Das Konzept der Migrationsgesellschaft verweist einerseits auf die Hybridisierung und Pluralisierung von Lebensrealitäten: Durch die unterschiedlichsten Formen von Migration (zum Beispiel *Arbeitswanderung, Bildungs- und Ausbildungswanderung, Zwangs- und Gewaltmigration*)² entstehen neue Formen von Ethnizität, Vermischungen von Sprachen und kulturellen Praktiken, Zwischenwelten und hybride Identitäten.³ Neben der Bedeutung von Migration auf die davon primär betroffenen Subjekte wird diese auch gesellschaftlich rezipiert: Es entstehen Diskurse und Konstruktionen des Eigenen und des Fremden; Fragen nach Zugehörigkeiten, Identitäten und Heimatn werden kontrovers diskutiert. Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus nehmen Bezug auf Migration, rassistische Argumentationen⁴ und Übergriffe⁵ nehmen zu und sich national-rassistisch äußernde politische Parteien und Gruppierungen erfahren in Europa und der Welt Zulauf.⁶ Wenn auch viele der artikulierten Befürchtungen schwer belegbar sind, verursacht Migration doch eine Infragestellung vermeintlicher Ordnungen und Normen. So stellen Überschreitungen von (physischen wie symbolischen) Grenzen, wie

1 Vgl. Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian; Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2010, S. 7-22, hier S. 11.

2 Vgl. Oltmer, Jochen: Europäische und deutsche Migrationsverhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert, in: Brinkmann, H.U./Sauer, M. (Hrsg.), *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*, Wiesbaden 2016, S. 54.

3 Vgl. ebenda.

4 Vgl. für Deutschland die Erkenntnisse der Mitte-Studie zu rechtspopulistischen Einstellungen: Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm: *Verlorene Mitte - feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröder, Bonn 2019.

5 Vgl. Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. (04.04.2019): *Rechte, rassistische und antisemitische Gewalt in Deutschland 2018 – Jahresbilanzen der Opferberatungsstellen*, URL: <https://www.verband-brg.de/ankundigung-jahresstatistik-rechte-ge-walt-2018-2/#toggle-id-2> (11.11.2019).

6 Vgl. Allchorn, William (Hrsg.): *Tracking the Rise of the Radical Right Globally*, CARR Yearbook 2018/2019, Stuttgart 2019.

sie in Migrationsgesellschaften auf der Tagesordnung stehen, bestehende (mehrheits-) gesellschaftliche Ordnungsprinzipien in Frage, allen voran nationalstaatliche Imaginarien von kultureller, sprachlicher und historischer Einheit.

Wenn auch viele der artikulierten Befürchtungen schwer belegbar sind, verursacht Migration mittels Überschreitungen von physischen wie symbolischen Grenzen doch (A) eine Infragestellung vermeintlicher Ordnungen und Normen, insbesondere dann, wenn sie auf nationalstaatlichen Imaginarien von sprachlicher, kultureller, religiöser und ethnischer Einheit beruhen. Bei dem Versuch, migrationsgesellschaftliche Realität mithilfe eben jener statischen Ordnungsprinzipien zu beschreiben und begreifen, werden bestimmte Menschen als fremd konstruiert und rassismusrelevante Deutungsmuster reproduziert (B). Abbildung 1 stellt einen Versuch dar, diese Phänomene zu visualisieren:

Abbildung 1: (Spannungsfelder von) Zugehörigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft

Ordnungsprinzipien		Realität in der Migrationsgesellschaft
Nation	Spannungsfelder	Globalität/ Glokalität als Bezugspunkte, Nationen als <i>imagined communities</i>
Monolingualität		Vermischung von Sprachen, Bi- und Multilingualitäten
Monokulturalität		Vermischung von kulturellen Praktiken, Kultur als ‚alle Lebensäußerungen‘
Religion		Pluralisierung der Religionen und religiösen Praktiken
Ethnie		neue Formen der Ethnizität
→Annahme eindeutiger Identität		→Annahme hybrider Identitäten und Zwischenwelten

Quelle: eigene Darstellung.⁷

Diese Phänomene betreffen auch den Bildungsbereich: Denn der Bildungsinstitution Schule werden als staatlicher Institution in der Regel statische, determinierende und häufig in einen nationalen Rahmen eingebettete Ordnungsprinzipien⁸ (siehe Abb. 1, linke Spalte) zu Grunde gelegt. Damit wird sie der Lebensrealität aller Schüler_innen nicht mehr gerecht – insbesondere jedoch jener Kinder und Jugendlichen, die direkt oder indirekt eigene Erfahrungen mit migrationsbedingten Phänomenen und Prozessen haben – und wird zu einem potentiellen Raum der Markierung bestimmter Menschen als ‚Migrationsandere‘. Entsprechend ist es auf wissenschaftlicher Ebene Aufgabe der Bildungsforschung, die qua Selbstverständnis die „Voraussetzungen

7 Adaptiert nach Mecheril: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive 2010, S. 11. Das Spannungsfeld von Ordnungsprinzipien und Realität beziehungsweise die Hinterfragung bestehender, selbstverständlich erscheinender Ordnungsprinzipien auf ihre Gültigkeit in der Migrationsgesellschaft wird in der Migrationsforschung als reflexive Wende bezeichnet, vgl. dazu Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike: Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung, in: dies. (Hrsg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*, Wiesbaden 2014, S. 1-37, hier insbesondere S. 1-22. Wir weisen darauf hin, dass insbesondere die Auflistung in der linken Spalte natürlich stark reduktiv ist – eine kritische Beschäftigung mit den einzelnen Ordnungsprinzipien können wir an dieser Stelle nicht im Detail vornehmen, verweisen dafür aber auf die Werke einschlägiger Wissenschaftler_innen, beispielsweise Stuart Hall, Benedict Anderson, Homi K. Bhabha und so weiter.

8 Vgl. dazu das Konzept *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse* nach Mecheril: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive 2010, S. 12-14.

und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und *gesellschaftlichen* Kontext⁹ [Hervorhebungen hinzugefügt] untersucht, die skizzierten Zusammenhänge zwischen Migration und Bildung zu ergründen und überprüfen. Der universitären Lehrkräftebildung kommt dann der Auftrag zu, die generierten Erkenntnisse für eine theorie- und evidenzbasierte Lehrkräfteausbildung aufzugreifen, um einen kompetenten Umgang mit den Herausforderungen in einer dynamisch-diversifizierten Gesellschaft zu ermöglichen.

Lehrkräftebildung in der Migrationsgesellschaft

Kurze Chronologie bildungspolitischer Antworten auf Migration

Migration und Bildung werden von gesellschaftlichen und politischen Diskursen beeinflusst und nehmen im Idealfall über Forschung¹⁰ Einfluss auf bildungspolitische Maßnahmen¹¹ und die Bildungslandschaft. In den 1960er Jahren war die sogenannte ‚Ausländerpädagogik‘ eine erste Antwort auf die Anwesenheit der ersten Generation Kinder von ‚ausländischen‘ Gastarbeiter_innen. Abgelöst wurde die ausländerpädagogische Defizitperspektive in den 1980er-Jahren durch das interkulturelle Paradigma. Dieses attestiert Migrant_innen nicht zwangsweise Defizite, basiert jedoch auf einem alltagstheoretischen Kulturverständnis, das Migrant_innen determinierend und machtvoll als (natio-ethno-)kulturell Andere identifiziert – obwohl starre, determinierende Kulturverständnisse seit beträchtlicher Zeit in Frage gestellt werden.¹² Pädagogische Ansätze, die Vielfalt nicht determinierend kulturell verstehen, sondern das Ziel des gleichberechtigten Zusammenlebens in grundsätzlich menschlicher, multidimensionaler Vielfalt postulieren, entstanden seit den 1990er-Jahren.

Ein weiteres Indiz für Wechselwirkungen zwischen Bildungsforschung und -praxis sowie gesellschaftlichen Diskursen findet sich seit der Jahrtausendwende: Seit Einführung der Erhebungskategorie ‚Migrationshintergrund‘ erfuhr diese wiederholt eine Umdeutung und wird durch unterschiedliche Stellen immer wieder neu definiert. Breit angelegte Schulleistungsstudien¹³ übernahmen diese Kategorie und attestierten der Gruppe der Schüler_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ Bildungsbenachteiligung in allen getesteten Kompetenzbereichen¹⁴ – eine in der Bildungsforschung bis heute dominante Perspektive auf Migration wurde begründet: mit Blick auf die Leistung wird nach Ursachen für diese

9 Deutscher Bildungsrat: *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14. Februar 1974 in Bonn, Stuttgart 1974, S. 16.

10 Vgl. unter anderem Rose, Nadine: *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*, Bielefeld 2012.

11 Vgl. GroBe, Anton: *Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule*, Münster 2015, S. 19ff.

12 Vgl. die kritische Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs von Raymond Williams, unter anderem in Williams, Raymond: *Culture and Society 1780-1950*, London 1958. Vgl. ebenso zur Verknüpfung von Cultural Studies und Pädagogik Mecheril, Paul/Witsch, Monika: *Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang*, in: dies. (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*, Bielefeld 2006, S. 7-19, hier S. 8-10.

13 Vgl. allen voran die PISA-Studien, OECDiLibrary: PISA, URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777 (06.12.2019).

14 Vgl. unter anderem Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S.323-407, hier S. 375ff.

Benachteiligung vor allem bei den Anlagen und Bedingungen der Schüler_innen sowie ihrer Familien gesucht.¹⁵ Rose kritisiert, dabei werde eine immer wiederkehrende Reproduktion der Defizitorientierung auf ‚migrationsandere‘ Schüler_innen und ihre Familien billigend in Kauf genommen, was dem Versuch deren Überwindung durch andere, interdisziplinäre Forschungsperspektiven entgegenwirkt.

Dabei fehlt es nicht an interdisziplinär informierter Forschung, die Strukturen und/oder Menschen als Subjekte in den Blick nimmt.¹⁶ Vorhandene Studien dieser Art stellen fest, dass Bildungsmaßnahmen in der Praxis (aus der Evolution der Auseinandersetzung mit Migration in Politik, Gesellschaft und Bildungsforschung nachvollziehbar) oft nicht dem Paradigma der Migrationsgesellschaft folgen. Obwohl die migrationsbedingte Heterogenität in der Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft allgegenwärtig ist,¹⁷ seien pädagogische Einrichtungen und insbesondere Schulen geprägt von einem „monolinguale[n] und monokulturelle[n] Habitus“^{18,19}. In der Folge sind von der vermeintlichen Norm abweichende Menschen in Bildungsprozessen institutionell benachteiligt.²⁰ Berücksichtigt man über diese Mesoebene der institutionellen Benachteiligung hinaus die Eingebundenheit der Akteur_innen von Schule (Mikroebene) in gesellschaftliche Wissensbestände (Makroebene), dann legen Studien nahe, dass bestimmte Schüler_innen (und Lehrkräfte) als ‚Migrationsandere‘ wahrgenommen, adressiert und damit diskursiv hervorgebracht und aus einer imaginierten Gemeinschaft exkludiert werden.²¹

Entsprechend dieser mehrbigen Kritik an Schulen als (Re-)Produzentinnen von Norm und Abweichung und den damit entstehenden Bildungsungerechtigkeiten identifizieren Hormel und Scherr drei Ebenen der schulischen Bildung, die für die Neugestaltung einer Schule für die Migrationsgesellschaft²² berücksichtigt werden könnten: die Organisati-

15 Vgl. die Zusammenschau der Forschungsrichtungen bei der Suche nach Ursachen in Diefenbach, Heike: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, Wiesbaden 2008, S. 88.

16 Eine Übersicht über relevante Beiträge gibt Nadine Rose in Rose 2012, S. 67-88.

17 Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis): Fachserie 1, Reihe 2.2; Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018, Wiesbaden 2019, URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile (16.12.2019).

18 Sturm, Tanja: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München/Basel 2016, S. 104.

19 Den Begriff des monolingualen Habitus prägte Gogolin, vgl. dazu Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York/München/Berlin 1992.

20 Vgl. Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden 2002.

21 Vgl. die Darstellung von „Diskriminierung und die Bedingungen ihrer Möglichkeit“ auf den drei Ebenen Handlung, Institution und Struktur in Rose 2012, S. 140-182. Auf der strukturellen (Diskurs-)Ebene forschte Pörnbacher in Pörnbacher, Ulrike: Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Ein narrativer Diskurs, in: *Bildung und Erziehung* 64 (2011), H. 3, S. 343-364. Die im deutschsprachigen Raum zentrale Untersuchung zu Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften findet sich bei Fereidooni, Karim: *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*, Heidelberg 2016.

22 Vgl. Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interfraktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden 2004. Hormel und Scherr arbeiten zwar mit der Grundannahme Einwanderungsgesellschaft, verwenden diese aber sehr ähnlich zur Perspektive der Migrationsgesellschaft.

onsentwicklung von Bildungsinstitutionen, die Personalentwicklung und die Programm- und Konzeptentwicklung, die vor allem curriculare Weiterentwicklungen umsetzt.²³ In Anlehnung an Hormel und Scherr bezieht sich dieser Beitrag auf die Ebene der Personalentwicklung. Der Fokus liegt dabei darauf, wie die universitäre Lehrkräfteausbildung auf Basis interdisziplinärer Theorie und Forschung zu pädagogischer Professionalität in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft beitragen kann.

Migrationsgesellschaftlicher Paradigmenwechsel in der Lehrkräftebildung

Auf der Ebene universitärer Lehramtsausbildung wird schon seit einigen Jahren von verschiedenen Seiten daran appelliert, sich mit migrationsbedingter Diversität auseinanderzusetzen: Die Hochschulrektor(_inn)enkonferenz ging 2013 noch davon aus, dass eigene interkulturelle Erfahrungen im Sinne einer Internationalisierung der Ausbildung angehende Lehrkräfte befähigen, „mit heterogenen und durch kulturelle Vielfalt geprägten Lerngruppen pädagogisch erfolgreich umzugehen“²⁴. Die Kultusminister(_innen)konferenz sah es 2014 als Teile der in der Ausbildung von Lehrkräften anzustrebenden Kompetenzen an, um „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen“²⁵ zu wissen sowie eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität²⁶ aufzubauen. Während beide Perspektiven das interkulturelle Paradigma als vielversprechendes und naheliegendes Rezept anführen, findet sich in ersterem noch ein eher determinierendes Verständnis von Kultur. In den Empfehlungen der Kultusminister(_innen)konferenz zu „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“²⁷ findet sich 2015 das Verständnis von Diversität expliziert: Diversität wird neben persönlichen Merkmalen wie Begabungen nicht mehr als anlagenbedingt, sondern als durch unterschiedliche Ausgangbedingungen und Benachteiligungen beeinflusst verstanden. In der Folge wird das Vermeiden jeglicher Diskriminierung ein Ziel; das ‚erfolgreiche Umgehen‘ wird vom Erkennen von Benachteiligung sowie dem Ergreifen von „Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen“²⁸ abgelöst.

Als Gegengewicht zu den bisherigen Paradigmen versuchte Mecheril bereits 2004 unter dem Stichwort *Migrationspädagogik* die oben angeführten interdisziplinär informierten, struktur- und subjektorientierten Perspektiven auf pädagogische Prozesse zusammenzuführen.

Untersuchungen zum Status quo der Lehramtsausbildung, die einer migrationspädagogischen Perspektive folgen, kommen zu dem Schluss, dass die heute ausgebildete Generation von (angehenden) Lehrkräften nur unzureichend im Hinblick auf Differenz-

23 Vgl. Hormel/Scherr 2004, S. 126-127.

24 Hochschulrektorenkonferenz: *Empfehlungen zur Lehrerbildung*, 14.5.2013. URL: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf (7.10.2019).

25 Kultusministerkonferenz: *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*, 12.6.2014. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (7.10.2019), S. 9.

26 Kultusministerkonferenz 2014, S. 10.

27 Kultusministerkonferenz: *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*, 18.03.2015. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (7.10.2019).

28 Kultusministerkonferenz 2015, S.2.

sensibilität und Diskriminierungskritik in der Migrationsgesellschaft qualifiziert wird.²⁹ Die Mercator-Studie von 2017 analysierte neben einer Auswertung von bundesweit Anwendung findender Dokumente in vier Bundesländern die Studienpläne und Curricula während der drei Phasen Studium, Referendariat und Fortbildung zu Themen wie Heterogenität, interkulturelle Bildung, Migration und Migrationsgesellschaft. Zentrale Ergebnisse der Studie sind, dass Migration überwiegend als Problem, Herausforderung, Krise oder Störung für die Bildungsinstitutionen dargestellt wird und eine defizitorientierte Perspektive auf ‚Migrant_innen‘ als Problemfälle mit Förderbedarf besteht. Vielfalt und Pluralität sei nur ein Merkmal bestimmter, von der gesetzten Norm abweichender Gruppen. Es herrsche oft ein mechanisches Verständnis von pädagogischem Können vor, in dem der Umgang mit Migration durch das Erlernen von bestimmten Techniken und Förderstrategien gelingen könne. Selbstreflektion und eigene Infragestellung spielten dabei keine prominente Rolle. Mit Blick auf die strukturellen Bedingungen von Schule in der Migrationsgesellschaft konnten Indizien gefunden werden, dass der Unterricht- und Klassenraum losgelöst von historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen verstanden wird. Lehrkräfte würden durchgängig als *weiße* Mehrheitsangehörige ohne Migrationshintergrund adressiert. Der Raum für migrationsgesellschaftliche Themen sei dabei abhängig von Schulform und -stufe – gerade in der Ausbildung für das Lehramt Gymnasium scheinen migrationsgesellschaftliche Fragestellungen eher keine Rolle zu spielen. Das legt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte sich unter den beschriebenen Bedingungen nicht systematisch das notwendige Wissen, die Qualifikationen und Haltungen aneignen könnten, um eine Lernkultur im Unterricht und in den Schulen zu gestalten, die einer migrationsgesellschaftlichen Realität gerecht wird, Diskriminierung abbaut und Differenzen als Normalität wertschätzt.

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Während verschiedenste Teilbereiche und Zusammenhänge pädagogischer Prozesse in der Bildungsinstitution Schule unter Anwendung des migrationsgesellschaftlichen Paradigmas bereits erforscht wurden, stellen theoretische Konzeptualisierungen einer pädagogischen Professionalität in der Migrationsgesellschaft und deren empirische Überprüfung noch die Ausnahme dar. Im Folgenden werden zunächst Überlegungen zu professioneller Handlungskompetenz im Rahmen einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft angestellt, dann das Zertifikat Migration und Bildung der Universität Regensburg beschrieben sowie Ergebnisse einer ersten Evaluation vorgestellt.

29 Vgl. unter anderem Rose 2012. Vgl. ebenso Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Mecheril, Paul/Shure, Saphira: *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Stiftung Mercator, Essen 2017.



Professionelle Handlungskompetenz für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

VORÜBERLEGUNGEN

Die mit dem Paradigma Migrationsgesellschaft verbundenen Phänomene – sowohl die migrationsbedingten Infragestellungen gesellschaftlicher Ordnungen (Hybridisierungen, Vermischungen) als auch die diese oft verkennenden dominanzgesellschaftlichen Fremdheitskonstruktionen und (Alltags-)Rassismen – sind relevant für Bildungsprozesse, da sie sich individuell auf Bildungsverläufe und strukturell durch bildungspolitische Maßnahmen auf Bildungsinstitutionen auswirken. Durch die Besonderheit der pädagogischen Situation im Klassenzimmer und die Involviertheit der Lehrkraft werden hier zusätzlich Bedingungen geschaffen, die im Professionalisierungsprozess für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft berücksichtigt werden sollten.

Veränderungen gesellschaftlicher Ordnungen. Schule ist ein staatlich organisierter Raum zur Reproduktion bestimmter Grundhaltungen und Bildungsziele, vorgegeben durch Schulgesetze, Curricula und Verordnungen, denen häufig wenig dynamische Ordnungsprinzipien zu Grunde liegen. Dies lässt das Bildungssystem für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Schüler_innen zu einem Flaschenhals werden, wenn das relevante Leistungsspektrum zum Beispiel in einem monolingualen und einem monokulturellen Habitus auf eine Nationalsprache und eine vermeintliche nationale (Wissens-) Kultur eingeschränkt wird sowie mögliche zusätzliche Fähigkeiten und Ressourcen dieser Schüler_innen, wie zum Beispiel Bi- oder Multilingualitäten oder Erfahrungen und Wissen aus nicht-mehrheitsgesellschaftlichen Lebenswelten im nationalstaatlichen Schulsystem, nicht anerkannt werden.

Die Bildungsbenachteiligung von Menschen, die aufgrund bestimmter Migrationsprozesse³⁰ von einer vermeintlichen Norm abweichen, ist empirisch vielfach belegt worden.³¹ In den internationalen Schulleistungsstudien (beispielsweise PISA, IGLU) finden sich für Kinder und Jugendliche, die in der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zusammengefasst werden, signifikante Nachteile in allen Kompetenzbereichen; Schüler_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ sind unterrepräsentiert auf den Gymnasien sowie überrepräsentiert auf den Mittel- und Förderschulen und verlassen die Schule häufiger ohne Schulabschluss.³² Auch im Migrant Integration Policy Index 2015 erreicht Deutschland im Bildungsbereich nur 47 von 100 Punkten.³³

Fremdheitskonstruktionen und Alltagsrassismen. Über die Leistungsförderung hinausweisend ist Schule ein Raum, in dem sich fast alle Kinder und Jugendlichen der

30 Binnenmigration beziehungsweise die möglichen Konsequenzen von Binnenmigration spielen hier beispielsweise eher keine Rolle.

31 Vgl. allen voran PISA. Sowie vgl. Gomolla/Radtke 2002.

32 Vgl. Glorius, Birgit: Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, in: Gans, Paul (Hrsg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*, Forschungsberichte der ARL 3, Hannover 2014, S. 178-199. Vgl. ebenso Stanat, Petra/Edele, Aileen: Migration und soziale Ungleichheit, in: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden 2011, S. 181-192.

33 Vgl. CIDOB/Migration Policy Group: *Migrant Education Policy Index 2015. Education*, URL: <http://www.mipex.eu/education> (16.12.2019).

Migrationsgesellschaft treffen, den sie mitgestalten, in dem sich ihre Vorstellung von der Welt sowie von sich selbst und anderen formieren beziehungsweise formiert werden.

Dabei bietet Schule durch den Inhaltskanon der Lehrpläne, aber auch durch die eingesetzten Materialien³⁴ oft wenig Identifikationsmöglichkeiten für Schüler_innen, die von der vermeintlichen Norm abweichen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich Lebensgestaltungen und kulturelle Praktiken mischen und/oder sich in verschiedenen Lebenskontexten unterschiedliche Anforderungen an die Schüler_innen stellen, so dass für die Kinder und Jugendlichen Zwischenwelten und hybride Identitäten entstehen. Diese fehlenden Identifikationsmöglichkeiten führen zu einer expliziten oder impliziten Herstellung von Nicht- beziehungsweise Fremdzugehörigkeit³⁵ und lassen sich durch die Adressierung (und damit Konstruktion) angenommener Gruppen empirisch nachweisen.³⁶ Dabei werden vermeintlichen Gruppen wie zum Beispiel der ‚Gruppe‘ der ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ oder der ‚Gruppe‘ der ‚Menschen mit einer nichtchristlichen Religionszugehörigkeit‘ (entsprechend gesellschaftlicher Diskurse insbesondere tatsächlichen oder vermeintlichen Muslim_innen) diskursiv bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, obwohl diese ‚Gruppen‘ in sich in verschiedenen Kriterien äußerst heterogen sind und entsprechend nur beschränkt überhaupt als solche bezeichnet werden können. Dieser Mechanismus der Markierung als Fremde wird auch als *Otherring* bezeichnet.³⁷ Dies stellt nicht nur die Zugehörigkeit in Frage, sondern kann auch mit der Erwartung bestimmter Verhaltensweisen und/oder Kompetenzen beziehungsweise Defiziten verbunden sein. So erhalten zum Beispiel Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund bei gleicher Leistung nachweislich schlechtere Noten als Schüler_innen ohne Migrationshintergrund.³⁸ Vergleichsweise seltenere Übertrittsempfehlungen³⁹ auf eine höhere weiterführende Schule begründen Lehrkräfte häufig im Rückgriff auf konstruierte natio-ethno-kulturelle Andersheit.⁴⁰ Diese Zuweisung zu Schularten und/oder

34 Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Paderborn 2015.

35 Vgl. beispielsweise Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft, in: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palantien, Christian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2010, S. 54-76, hier insbesondere S. 72-73.

36 Vgl. Rose 2012.

37 Dervin, Fred: Cultural identity, representation and othering, in: Jackson, Jane (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Oxon/New York 2012, S. 181-194.

38 Vgl. unter anderem Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver/Janke, Stefan/Praetorius, Anna-Katharina/Dresel, Markus: Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 49 (2017), H. 1. Hier sei darauf hingewiesen, dass andere Studien wiederum anstelle von Migrationshintergrund den sozioökonomischen Status von Schüler_innen als ausschlaggebende Kategorie für derartige Diskriminierungen herausarbeiten, vgl. Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Kurt/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Münster 2004, S. 191-228.

39 Vgl. Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S.323-407.

40 Vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 183-184.

Fördergruppen lässt Kontexteffekte entstehen, in denen bestehende Defizite erhalten bleiben beziehungsweise erst produziert werden können.⁴¹

Darüber hinaus wird angenommen, dass die machtvolle Zuschreibung, wie sie sich zum Beispiel in einem oft bilateralen⁴² (hier: Lehrkraft – Schüler_in) Verhältnis vollzieht, doppelte Wirkung haben kann: Einerseits kann sich dies beim beobachtenden Umfeld (hier: Klasse) im Sinne von Modelllernen auf das eigene Verhalten und die Entstehung von Fremdbildern auswirken; andererseits kann dies von den Betroffenen als Informationsquelle für die eigene Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung genützt werden (vgl. Entstehung von Selbstkonzepten⁴³) und könnte so einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes haben. Verstärkt wird dies durch die Besonderheit pädagogischer Situationen.

Komplexität pädagogischer Situationen. Pädagogische Situationen, insbesondere die im Klassenzimmer, sind sehr komplex:⁴⁴ Sie bestehen aus einer großen Anzahl an Ereignissen, die miteinander vernetzt sind und multiple Konsequenzen nach sich ziehen (*multidimensionality*). Diese Ereignisse erfolgen schnell aufeinander (*immediacy*) und werden gemeinsam produziert, sind schwer vorhersehbar und nehmen oft unerwartete Wendungen (*unpredictability*). Häufig bestimmen frühere Erfahrungen in der Klasse nachfolgende Ereignisse (*history*) und viele Ereignisse werden von allen Schüler_innen beobachtet (*publicness*). Dies schafft in besonderer Weise einen Raum, in dem Zuschreibungen aufgenommen und von den beteiligten Akteur_innen reproduziert werden können. Das Handeln der Lehrkraft kann dabei Ereignisse in einer Kettenreaktion in Gang bringen und sie hat in der Folge nur noch bedingt Kontrolle über die weitere Entwicklung. Darüber hinaus steht die Lehrkraft in der Regel unter dem Druck der aktuellen Situation und ist selbst Teil dieser Interaktionen und Prozesse, sodass in situ die professionelle Distanz fehlt und wenig Zeit bleibt für eingehend reflektiertes Handeln.⁴⁵ Auch sind Lehrkräfte involviert in die eigene Sozialisierung und Subjektivität⁴⁶ und diese deckt sich beim überwiegenden Anteil der Lehrkräfte oft nicht mit der ihrer Schüler_

41 Vgl. Neumann, Marko/Schnyder, Inge/Trautwein, Ulrich/Niggli, Alois/Lüdtke, Oliver/Cathomas, Rico: Schulformen als differenzielle Lernmilieus, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), H. 3, S. 399-420. Sowie vgl. Wagner, Wolfgang/Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm: Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale, in: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*, Wiesbaden 2010, S. 183-204.

42 Wobei diese interaktionale Ebene immer in ihrer strukturellen Eingebundenheit betrachtet werden muss. Vgl. „Solange der Kontext (Diskurse, Institutionalisierung und Gesellschaftsstruktur) nicht mit berücksichtigt wird, in dem einzelne Äußerungen eingebettet sind, verfehlt das Herausgreifen einzelner Aspekte den Kern des Problems in seiner Relationalität, Differenziertheit und Gesellschaftlichkeit.“ Attia, Iman: Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des anti-muslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit, in: *Journal für Psychologie* 21 (2013), H. 1.

43 Dickhäuser, Oliver: Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (2006), S. 5-8.

44 Vgl. Doyle, Walter: Classroom organization and management, in: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*, New York 1986.

45 Vgl. Radtke, Frank Olaf: *Wissen und Können*, Wiesbaden 1996, S. 63-67.

46 Vgl. Helsper, Werner: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, S. 49-98.

innen.⁴⁷ Bedeutsam ist, dass viele Prozesse, wie zum Beispiel Zuschreibungen und damit entstehende Verletzungen beziehungsweise Diskriminierungen, unterschwellig ablaufen und sich bei nicht ausreichender Sensibilisierung der Bewusstseinssebene entziehen.

KONSEQUENZEN

Um struktureller, institutioneller und interaktionaler Diskriminierung entgegenzuwirken, können folgende Maßnahmen ergriffen werden:

Erstens bedarf es Veränderungen im Schulsystem. Curricula und Verordnungen könnten den monolingualen und monokulturellen Habitus aufbrechen, die Ressourcen der Lerner_innen aufgreifen beziehungsweise versuchen, den Erfordernissen einer dynamischen und globalisierten Welt gerecht zu werden. Beispiele dafür sind das Zulassen und die Förderung von Mehrsprachigkeit beziehungsweise die Erweiterung des schulischen Inhaltskanons mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner_innen und Lerner und/oder ein Curriculum, das durch globale beziehungsweise lokale Inhalte erweitert wird.

Interaktionaler Diskriminierung könnten sowohl Maßnahmen auf der Ebene der Lehrkräfte als auch auf der Ebene der Schüler_innen entgegenwirken: Lehrkräfte könnten mit Blick auf Diskriminierungssensibilität Ursprünge, Mechanismen und Wirkungen rassistischer Praktiken kennenlernen, sich der eigenen Rolle in der Migrationsgesellschaft bewusstwerden und das eigene Denken und Handeln auf rassistische Wissensbestände hin kritisch hinterfragen. Damit dies auch unter dem Druck der Handlungssituation gelingen kann, sollte der Transfer auf verschiedene Situationen geübt und kompetenzorientiert getestet werden, wozu sich beispielsweise die Fallarbeit mit Videovignetten besonders eignet. Das Kennenlernen verschiedener Lebenskontexte könnte zusätzlich Perspektivwechsel anregen und die Empathie fördern. Sämtliche Maßnahmen sollten darauf zielen, Schüler_innen mit Blick auf das jeweilige Individuum differenziert, das heißt unter kritischer Reflexion von Vorannahmen, wahrzunehmen.

Auf der Ebene der Schüler_innen bedarf es der Förderung einer differenzierten Selbstwahrnehmung, die der Vielschichtigkeit und Kontext- beziehungsweise Rollenabhängigkeit der jeweiligen Persönlichkeiten gerecht wird. Zusätzlich bieten sich Empowermentstrategien an, die Kinder und Jugendliche in Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen stärken.

Zusätzlich können kompensatorische Maßnahmen sinnvoll sein, die die Kinder und Jugendlichen bei den schulischen Anforderungen unterstützen. Allerdings sollten kompensatorische Maßnahmen immer kritisch auf den tatsächlichen Bedarf hinterfragt werden, denn im Schulalltag werden Schüler_innen mit sogenanntem Migrationshintergrund häufig pauschal und ohne Rücksicht auf die Heterogenität dieser vermeintlichen Gruppe in Fördergruppen, spezielle Klassen (zum Beispiel Übergangsklassen, Deutschlernklassen) oder gar Schultypen (zum Beispiel Sonderpädagogische Einrichtungen) überwiesen. Der Fokus der Förderung sollte generell auf Unterstützung von Teilhabe

47 Vgl. für die Grundschule Schumacher, Eva: Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns?, in: Mädgefrau, Jutta/Schumacher, Eva: *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*, Bad Heilbrunn 2002, S. 253-270.



und Partizipation liegen und nicht ausschließlich auf den Bereich Sprache begrenzt sein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine differenz- und diskriminierungssensible Eingangs- und Prozessdiagnostik, die zum einen alle Schüler_innen einbezieht und zum anderen Förderangebote bedarfsorientiert und flexibel ermöglicht. Darüber hinaus sollte das Förderangebot auch als additives und nicht nur wie bislang als paralleles Förderangebot organisiert sein, denn das würde verhindern, dass die teilnehmenden Schüler_innen wertvolle Unterrichtszeit in anderen Fächern verpassen und aus der Klasse exkludiert werden. Zusammenfassend sei nochmals betont, bei allen Maßnahmen dieser Art sollte keine Klientelpädagogik betrieben, sondern nach Möglichkeit alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen einbezogen werden (zum Beispiel Erarbeitung gemeinsamer Werte und Formen des Zusammenlebens).

SKIZZE EINER PÄDAGOGISCHEN KOMPETENZ IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Grundsätzlich umfasst professionelle Handlungskompetenz die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“⁴⁸.

Das setzt voraus, dass deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen flexibel verfügbar sein muss, um angeleitet durch die Einstellungen und motivationalen Haltungen bedarfsorientiert (und nicht starr mechanisch) eingesetzt zu werden. Der Begriff „verantwortungsvoll“ impliziert dabei, dass dies mit Blick auf das Individuum vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenswirklichkeit geschehen sollte, mit dem Ziel, dem individuellen Kind beziehungsweise Jugendlichen gerecht zu werden. Um die Facetten professioneller Handlungskompetenz für eine Pädagogik in der Migrationsgesellschaft weiter auszudifferenzieren und zu beschreiben, wird im Folgenden das COACTIV-Modell von Baumert und anderen⁴⁹ zu Grunde gelegt.

Danach bedarf es einerseits einer Professionalisierung auf der Ebene des Professionswissens: Dieses umfasst unter anderem die materialen Wissensinhalte „was eine Gesellschaft [...] zu einer Migrationsgesellschaft macht, welche Phänomene damit verbunden sind und in welchen Strukturen sie sich ausgestaltet“⁵⁰, aber auch Wissen über Fremdeheitskonstruktionen, *Othering* und Stereotypisierung sowie Mechanismen institutioneller und struktureller Diskriminierung. Es bedarf zusätzlich fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens wie zum Beispiel der differenz- und diskriminierungssensiblen Verwendung von Wort, Bild, Repräsentations- und Identifikationsmaterial, einer differenz- und diskriminierungssensiblen Diagnostik von individuellen (Lern-)Bedürfnissen, der Fähigkeit zu ressourcenorientierter, rassistuskritischer Förderung

48 Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, S. 17-31, hier S. 27-28.

49 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster 2011.

50 Geier, Thomas: Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft, in: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden 2016, S. 179-199, hier S. 190.

(zum Beispiel im Bereich Mehrsprachigkeit) und zum Empowerment sowie zur Förderung einer differenzierten Selbstwahrnehmung.

Aufgrund der eigenen Sozialisation einerseits und der eigenen Involviertheit andererseits ist der Bereich der Überzeugungen und Werthaltungen sowie der motivationalen Orientierungen für die Lehrkräfteprofessionalisierung von besonderer Bedeutung. Dabei bedarf es zum Beispiel der Entwicklung einer Grundhaltung der Anerkennung des Individuums unter besonderer Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Prozesse und Phänomene sowie der Bereitschaft zu Inklusion, Differenz- und Diskriminierungssensibilität. Darüber hinaus geht es um die Entwicklung einer metakognitiven Sensitivität⁵¹, die es ermöglicht das eigene Verhalten im Sinne von (selbst-)kritischer Reflexionsfähigkeit zu überwachen, zu bewerten und zu regulieren (vgl. metakognitive Prozesse der Verhaltenssteuerung⁵²).

Insgesamt sollte für eine professionelle Handlungskompetenz im pädagogischen Setting der Migrationsgesellschaft neben der Selbstbildung der Lehrkraft auch immer die Bildung der Schüler_innen mitgedacht werden. Denn auch sie müssen sich selbst und die Welt differenziert wahrnehmen sowie kompetent werden in einem differenz- und diskriminierungssensiblen Umgang miteinander. Hier geht es um die Auswahl und Systematik von pädagogisch relevantem und entwicklungspsychologisch fassbarem Wissen einerseits sowie um angemessene Formen der Kommunikation, des Zusammenlebens und -arbeitens andererseits. Dabei zielen auch hier sämtliche Bildungsmaßnahmen und Konzepte im Idealfall auf alle Schüler_innen und dienen nicht dazu, eine Klientelpädagogik für eine konstruierte Gruppe (hier: von ‚Migrationsanderen‘) zu betreiben.

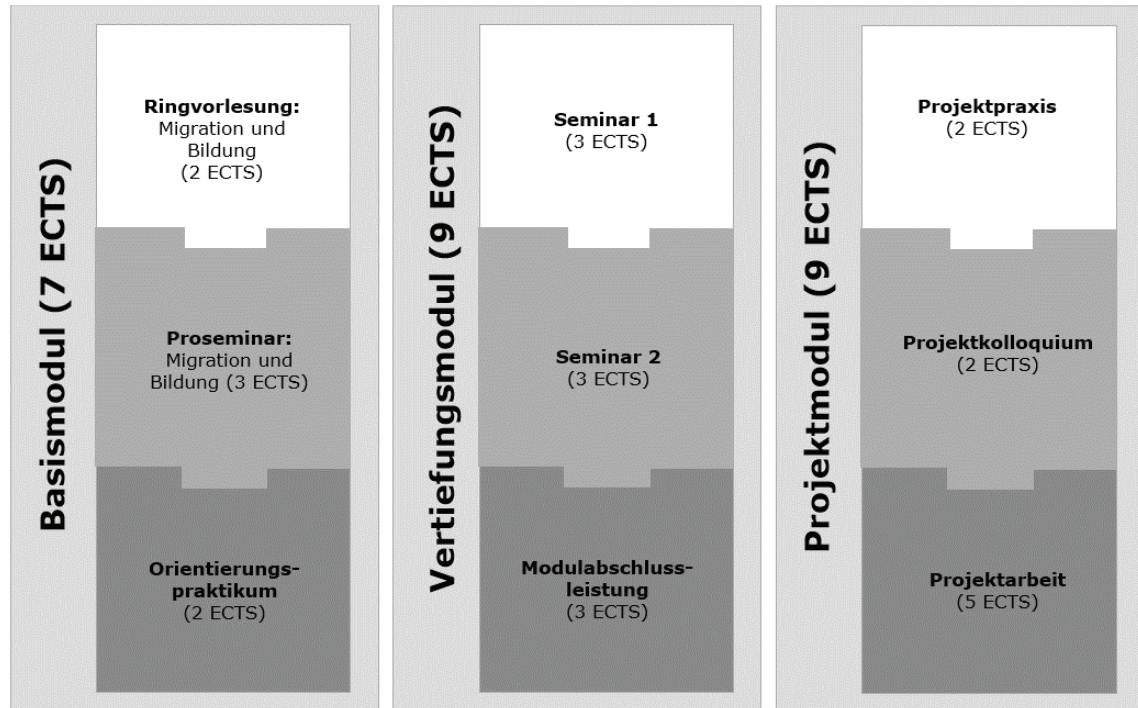
51 Vgl. Flavell, John H./Wellman, Henry M.: Metamemory, in: Kail, Robert V./Hagen, John (Hrsg.): *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale 1977, S.3-33.

52 Vgl. Munser-Kiefer, Meike: *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*, Empirische Erziehungswissenschaft Band 40, Münster 2014.



Aufbau professioneller Handlungskompetenz durch das Zertifikatsstudium Migration und Bildung

Abbildung 2: Modularisierung des Zertifikats Migration und Bildung



Quelle: eigene Darstellung.⁵³

AUFBAU DES ZERTIFIKATS MIGRATION UND BILDUNG

In interdisziplinärer Kooperation zwischen Universität (UR), Hochschule (OTH) und dem Verein CampusAsyl e.V. wurde das Zertifikatsstudium Migration und Bildung initiiert und im Sommersemester 2019 als Pilot gestartet. Das Zertifikat richtet sich an Studierende aller Lehrämter, der Erziehungswissenschaften und steht Studierenden anderer Fachrichtungen offen, die sich für eine soziale oder bildende Tätigkeit interessieren. Ziel des Zertifikatsstudiums ist die Stärkung der inter- und transdisziplinären Kompetenz der Teilnehmenden zum adäquaten Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Diversität in der Bildungs- und Sozialarbeit.

Das Zertifikatsstudium gliedert sich in ein Basis-, ein Vertiefungs- und ein Projektmodul, die jeweils unter Berücksichtigung des erörterten Kompetenzmodells entwickelt wurden und aufeinander aufbauen.⁵⁴

Im Basismodul erwerben die Studierenden grundlegendes Professionswissen zum Thema Migration und Bildung, werden in die entsprechenden wissenschaftlichen Diskurse eingeführt und bauen eine kritisch-reflexive Grundhaltung auf. Die Studierenden besuchen dazu eine interdisziplinäre Ringvorlesung zum Thema Migration und Bildung. In

⁵³ In ähnlicher Form abrufbar unter Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg: *Informationen zum Zertifikatsstudium Migration und Bildung* (04.11.2019), URL: <https://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/migration-und-bildung/studium/index.html> (17.11.2019).

⁵⁴ Vgl. ebenda.

Ergänzung zur Ringvorlesung greift ein Proseminar zentrale Themenbereiche auf, die für die Professionalisierung pädagogisch und bildend Tätiger in der Migrationsgesellschaft bedeutsam sind. Auf der Grundlage von interdisziplinärem Theoriewissen wird jeweils dessen Bedeutung für eine reflektierte pädagogische Praxis abgewogen: Zunächst wird Migration als gesellschaftliches Phänomen in seiner Komplexität erschlossen. Zentrale Konstrukte im Kontext von Kultur, Nation und Identität werden im Zusammenhang ihrer Begriffs- und Diskursgeschichte erarbeitet. Weiterhin werden Ursache und Wirkung von Fremdheitskonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart sowie verschiedene Ausprägungen von Zuschreibungspraktiken bis hin zu Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit thematisiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Begleitend zum Besuch des Proseminars absolvieren die Studierenden ein Orientierungspraktikum, das in erster Linie als Raum für die kritisch-beobachtende Reflexion gängiger Praxis konzipiert ist. Mögliche Einsatzorte sind Veranstaltungen und Projekte des Kooperationspartners CampusAsyl e.V. sowie andere soziale oder bildende Träger, die sich mit der Gestaltung von Bildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen.

Im Vertiefungsmodul im Umfang von zwei Seminaren und einer Modulabschlussleistung vertiefen die Studierenden ihr Wissen in einem Schwerpunktbereich ihrer Wahl (Pädagogik und Didaktik, Gesellschaft und Partizipation oder Interdisziplinäre Perspektiven auf Migration und Flucht) und nutzen die im Basismodul erworbenen Grundlagen, um ausgewählte Fragestellungen kompetent behandeln, analysieren und bewerten zu können. Die angebotenen Schwerpunktsetzungen selbst orientieren sich an Teilaspekten von Migration und Bildung, die für die tiefergehende Erschließung des Themenfeldes aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive zentral sind. Für das Vertiefungsmodulangebot des Zertifikats kooperieren derzeit 14 Fachbereiche an Universität und OTH Regensburg.

Das Projektmodul umfasst einen Praxiseinsatz, der durch ein Kolloquium und ein von den Studierenden selbst gewähltes (Forschungs-)Projekt begleitet wird. In direkter Verzahnung von Theorie und Praxis wenden die Studierenden hier die im Basis- und Vertiefungsmodul gewonnenen Kompetenzen an und sind somit zum Abschluss des Zertifikatsstudiums auf allen Kompetenzfacetten – erstens Professionswissen, zweitens Überzeugungen, Werthaltungen und motivationale Orientierungen sowie drittens selbst-regulative Fähigkeiten – gefordert. Die im Zertifikatsverlauf späte Platzierung des anwendungsbezogeneren zweiten Praxiseinsatzes trägt dem Umstand Rechnung, dass insbesondere im Tätigkeitsfeld Migration und Bildung mangelnde Vorbereitung auf die Praxis für alle beteiligten Akteurinnen und Akteure problematisch sein kann: In jedem Fall muss im Kontext migrationspädagogischer Aus- und Weiterbildung vermieden werden, dass Praxiseinsätze die Gestalt eines ‚Lernens am Objekt‘ annehmen.⁵⁵

ERSTE EVALUATION DES ZERTIFIKATS MIGRATION UND BILDUNG

Im Folgenden werden Beobachtungen, Abfragen und Auswertungen studentischer Arbeitsprodukte aus dem Basismodul des Zertifikatsstudiums Migration und Bildung aus

⁵⁵ Vgl. die Fragestellung eine_r_s Teilnehmenden im Portfolio zum Proseminar: "Ich frage mich, wie man in diesem Bereich Übung in der Praxis bekommen kann, ohne sich in schwierige Situationen zu bringen, die aber herbeigeführt werden, wenn entsprechende Kompetenzen noch nicht vorhanden sind."

der Pilotierung im Sommersemester 2019 berichtet. In die Auswertung gingen alle Teilnehmer_innen der ersten Kohorte ($N=20$) ein.⁵⁶

ERKENNTNISSE ZUM PROSEMINAR IM BASISMODUL

Datenbasis, Stichprobe, Fragestellung und Methode. Die Datenbasis bilden Prozess-Portfolios⁵⁷, die die Zertifikatsstudierenden der ersten Kohorte im Rahmen des Proseminars des Basismoduls angefertigt hatten. Insgesamt nahmen 20 Studierende regelmäßig am Proseminar teil, 10 Studierende stellten ihr Portfolio auf freiwilliger Basis zur Verfügung ($N=10$ Portfolios à ca. 20.000 Zeichen inkl. Leerzeichen). Die von den Studierenden bearbeiteten Aufgabentypen umfassten ein Lerntagebuch, theorie- und forschungsgeleitete Stellungnahmen, text- oder themengeleitete Reflexionsaufgaben sowie die Beurteilung von Lehrmaterialien.

In der Auswertung wurde auf die Reflexionskompetenz der Studierenden fokussiert und nach den Ebenen der Reflexionstiefe gefragt. Dies begründet sich in der zentralen Rolle, die die Reflexion im Sensibilisierungs- und Professionalisierungsprozess im Kontext von differenz- und diskriminierungssensibler Migrationspädagogik nach Mecheril⁵⁸, Geier⁵⁹, Messerschmidt⁶⁰ und anderen einnehmen sollte.

Als Auswertungsmethode diente die qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv gebildeten Analysekatégorien, die im Hinblick auf die erreichten Ebenen der Reflexion ausgewertet wurden. Als Ebenen der Reflexion wurden in Anlehnung an Bräuer folgende Kategorien identifiziert: (1) Wiedergabe theoretischen Wissens, (2) Beschreibung der eigenen Involviertheit (ohne Rückbezüge zu theoretischem Wissen) oder kritische Reflexion theoretischen Wissens (ohne Rückbezüge zur eigenen Involviertheit), (3) Kritische Anwendung des Wissens auf die eigene Involviertheit und (4) Planen von Lernzielen unter Bezugnahme auf Wissen und Involviertheit.⁶¹

56 Insgesamt erreicht das Zertifikat Migration und Bildung damit im zweiten Pilotierungssemester 31 Studierende. Die Gruppe der bisherigen Teilnehmenden ist, wie mit Blick auf deutsche Hochschulen allgemein und die Zusammensetzung von Lehramtsstudierenden im Besonderen zu erwarten war, mehrheitlich *weiß*; ebenso verhält es sich mit den bisherigen Dozierenden in Grundmodul (Ringvorlesung und Proseminar). Für die Weiterentwicklung des Zertifikats, insbesondere die Einheiten zu rassismuskritischer Pädagogik und Critical Whiteness, wird es von zentraler Bedeutung sein, die Seminar- und Vorlesungskonzepte selbst kontinuierlich (rassismus-)kritisch zu hinterfragen, damit in erfahrungsheterogenen Gruppen, das heißt in diesem Kontext Gruppen mit weißen wie Schwarzen/PoC-Studierenden, niemand exkludiert wird beziehungsweise unterschiedlichen Ausgangspunkten für die Gestaltung von Bildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft Rechnung getragen wird.

57 Vgl. Bräuer, Gerd: *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*, Opladen 2014, S. 33.

58 Vgl. unter anderem Mecheril, Paul/Melter, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Claus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel 2010, S. 150-178, hier S. 172-173.

59 Vgl. Geier 2016.

60 Vgl. unter anderem Messerschmidt, Astrid: Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden 2016, S. 59-70.

61 Vgl. Bräuer 2014, S. 27. Man beachte, dass es sich hier um eine Adaption der Ebenen der Reflexion nach Bräuer handelt, da Bräuers Ebenen von der Reflexion von Praxiserfahrungen ausgehen. Im vorliegenden Falle wurden zwar auch Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt, allerdings mit der Theorie als Ausgangspunkt und der Praxis verstanden als Involviertheit.

Tabelle 1: Reflexionsebenen mit Ankerbeispielen

Ebene	Operationalisierung	Ankerbeispiele
1	Wiedergabe theoretischen Wissens	„Inklusion ist eine ‚Haltung, die auf der Überzeugung beruht, dass alle Menschen gleichberechtigt sind und geachtet und geschätzt werden sollen‘ (UNESCO-UN-Komitee, INCLUSION INTERNATIONAL 1998). Es handelt sich um eine grundlegende Menschenrechtsfrage, die den Einschluss beziehungsweise die Einbeziehung des Menschen in die Gesellschaft beschreibt (Werning & Löser 2010).“
2	Beschreibung der eigenen Involviertheit (ohne Rückbezüge zu theoretischem Wissen) oder kritische Reflexion theoretischen Wissens (ohne Rückbezüge zur Involviertheit)	„Ich selbst sehe den Migrationsprozess nicht als negativ an und ich verstehe die Hintergründe, warum es so viele Personen es [sic] wagen, den Schritt zu gehen, ihr Heimatland zu verlassen und in ein neues Land auszuwandern. Migration hat deshalb etwas mit mir zu tun, da ich selbst und meine Generation etwas dazu beitragen können, das Thema Migration positiver zu besetzen und politische Migrationsgegner nicht zu unterstützen. Migration betrifft mich auch aus dem Grund, dass in der Vergangenheit meiner Familiengeschichte beispielsweise ebenfalls Migration stattgefunden hat. [...] Außerdem habe ich privat auch sehr viele Berührungspunkte mit Migration. Ich habe einige Freunde und Bekannte mit Migrationshintergrund, habe bereits mit Menschen mit Migrationshintergrund gearbeitet und unterstütze privat eine Familie, welche erst seit kurzer Zeit in Deutschland ist.“
3	kritische Anwendung des Wissens auf die eigene Involviertheit	„Im Kontext mit Migration, sehe ich meine zukünftige Funktion als pädagogische Fachkraft als sehr wichtig an. Denn ich habe in meinem Arbeitsbereich die Möglichkeit und auch die Verantwortung Weltbilder zu formen und zu vermitteln.“ „Sehr wichtig finde ich auch eine generelle Sensibilisierung der Sprache. Das habe ich bewusst zum ersten Mal im Zertifikat wahrgenommen. Man spricht so oft ganz unbedacht, und denkt sich nichts Böses dabei, trotzdem kann es dazu führen, dass sich manche Menschen nicht verstanden oder ausgeschlossen fühlen. Ich habe angefangen mein Umfeld, was diesen Punkt betrifft genauer zu beobachten und ab und an darauf aufmerksam zu machen, wenn eine ‚unsensible‘ Bemerkung gefallen ist [...]“
4	Planen von Lernzielen unter Bezugnahme auf Wissen und Involviertheit	„Ich persönlich muss auch noch mehr an meiner Offenheit für dieses Thema arbeiten, aber durch das Seminar und der Vorlesung konnte ich mein Wissen, meine Methoden und meine Haltung schon verbessern. Arbeiten möchte ich an meinem Wissen zu Migration und auch noch an meiner Haltung dem Thema gegenüber.“ „Ich frage mich, wie man in diesem Bereich Übung in der Praxis bekommen kann, ohne sich in schwierige Situationen zu bringen, die aber herbeigeführt werden, wenn entsprechende Kompetenzen noch nicht vorhanden.“ „Wie kann ich in der Schule am Besten die Vielfalt ermöglichen, ohne in die Schiene ‚Wir und die Anderen‘ zu geraten?“ „Wie kann man in der Schule unterschiedliche Kulturen vermitteln, ohne Stereotype zu erschaffen?“

Quelle: eigene Darstellung.⁶²

Insgesamt zeigte sich, dass sieben von zehn untersuchten Portfolios überwiegend auf den Ebenen 1 und 2 verbleiben. In zwei von zehn Portfolios werden alle vier Ebenen relativ ausgewogen erreicht. Lediglich eines der zehn Portfolios zeichnete sich durch ein Übergewicht von Codes auf den beiden höchsten identifizierten Reflexionsebenen aus.

⁶² Die Daten entstammen wie beschrieben Portfolios (N=10), die Studierende im Rahmen des Proseminars im Basismodul angefertigt haben.

Dieses Ergebnis entspricht den primär auf den Aufbau des materialen Wissens ausgerichteten Zielen des Proseminars, wie sie weiter oben kurz skizziert wurden. Allerdings kann es vorsichtig als Hinweis darauf interpretiert werden, dass tiefere Reflexionsebenen von den Studierenden ohne spezielles Lernangebot nicht spontan erreicht werden und der expliziten Förderung bedürfen. Durch die Freiwilligkeit der selektiven Stichprobe der Teilnehmenden am Zertifikat (besonderes Engagement und Interesse der Studierenden) dürfte das unter Umständen noch positiv verzerrt sein, wobei dies insgesamt aufgrund der kleinen Stichprobe vorsichtig interpretiert und nur als Indizien gewertet werden kann.

ERKENNTNISSE ZUM ZERTIFIKAT INSGESAMT

Komplementär zu diesen ersten Erkenntnissen zum Proseminar im Basismodul erlaubte die qualitative Evaluation des Pilots erste vorsichtige Schlussfolgerungen zum Zertifikat Migration und Bildung insgesamt, die vor dem Hintergrund des Zertifikats als zusätzliches Angebot in der Lehramtsausbildung Hinweise für die Weiterentwicklung geben.

GENERELLE UND INDIVIDUELLE BEDARFE DER STUDIERENDEN

Mit der Anmeldung verbundene Abfragen der Motivation für die Teilnahme am Zertifikat machen deutlich, dass der Bedarf an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Themenfeld Migration und Bildung, die sich von determinierenden Defizit- und/oder Differenzperspektiven distanzieren, auch seitens Studierender wahrgenommen wird. Die Gruppe der Teilnehmenden ist im Hinblick auf ihre Studienfächer heterogen (Erziehungswissenschaft (10), Lehramt (2), Interkulturalitäts- und Entwicklungsmanagement (2), Spanische Philologie (1), Psychologie (1) und andere). Es zeigt sich, dass Studierende des Lehramts das Zusatzangebot nur vereinzelt wahrnehmen, obwohl sowohl für Studienanfänger_innen als auch für fortgeschrittene Studierende Werbung gemacht wurde. Darüber hinaus lässt sich aus den subjektiven Berichten der Studierenden anderer Fächer vorsichtig ableiten, dass die Behandlung von Migration und Bildung nicht nur in der Lehramtsausbildung eine Lücke darstellt.

Im Hinblick auf die individuellen Bedarfe der Zertifikatsteilnehmenden zeichnen sich – teilweise auch in Bezug auf die jeweiligen Studienfächer – starke Divergenzen ab, die insbesondere die Gestaltung des für alle verpflichtenden und weitestgehend gemeinsam zu absolvierenden Basismoduls zur Herausforderung machen. So befürworteten die nicht-Lehramtsstudierenden eine stärkere theoretische Fundierung der behandelten Themen, während sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden rezeptartige Anleitungen für die Schulpraxis wünschten, wie sie aber insbesondere im Sinne des dem Zertifikat zugrunde gelegten Professionalitätsverständnisses kaum zu realisieren sind. Zudem würden Praxisanleitungen auf dem Wissensniveau der Reproduktion verharren und damit den Ansprüchen einer kritisch-(selbst-)reflexiven Professionalisierung nicht gerecht werden.

KOMPETENZZUWACHS UND VERUNSICHERUNG

Mehr als die Hälfte der Studierenden, die das Grundmodul im Zertifikat bereits absolviert haben, geben an, dass sie sich zwar auf der Ebene des Wissens und der Haltungen

gestärkt fühlen, melden gleichzeitig aber eine Verunsicherung in Bezug auf die pädagogische Praxis zurück. Diese Form der Verunsicherung (zum Beispiel in Form von Abnahme des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartungen) ließ sich bereits in Studien beobachten und kann als Indiz dafür gewertet werden, dass durch den Wissenszuwachs eine realistischere Einschätzung erreicht wurde. Phasen der Verunsicherung finden sich auch in anderen Studien: In der Anti-Rassismuarbeit wird das Phänomen *weißer* Verunsicherung und Abwehr beispielweise als wesentliches Moment des Bewusstwerdungsprozesses beobachtet.⁶³

Anwendungsbezogene Kompetenzerweiterung ist im Schwerpunkt für das abschließende Projektmodul vorgesehen und kann in der ersten Phase der Lehrkräftebildung nur bedingt in vertiefter Form geleistet werden. Weiter kritisch verfolgt werden muss die geäußerte gestiegene Unsicherheit der Teilnehmenden aber in jedem Fall, damit Ergebnis des Zertifikatsstudiums nicht allgemeine Verunsicherung, sondern vielmehr die von Mecheril mit Blick auf die Komplexität pädagogischer Settings in der Migrationsgesellschaft geforderte *Kompetenzlosigkeitskompetenz* ist.⁶⁴

HÜRDEN BEI DER ERREICHUNG DER PRIMÄREN ZIELGRUPPEN

Die Studierenden, die vom Zertifikatsstudium aufgrund seiner konzeptuellen Ausrichtung am ehesten profitieren würden, sind Lehramtsstudierende mit wenig Berührungspunkten zu einer machtkritischen Perspektive auf den Themenkomplex Migration und Bildung. In zweierlei Hinsicht konnte eben jene Zielgruppe aber nur begrenzt erreicht werden: Zunächst ist festzuhalten, dass die Zertifikatsteilnehmenden im Hinblick auf biografische Berührungspunkte mit dem Themenkomplex Migration und Bildung eine nicht-repräsentative Auswahl ihrer jeweiligen Studienfächer darstellen: Fast alle teilnehmenden Studierenden, auch die Teilnehmenden im Lehramtsstudium, geben an, selbst Migrationserfahrung oder engen persönlichen Kontakt zu Menschen mit Migrationserfahrung zu haben. Ein Blick auf den Anteil Lehramtsstudierender unter den Teilnehmenden offenbart darüber hinaus, dass es sich in der ersten Kohorte ausschließlich um Lehramtsstudierende im Gymnasiallehramt handelt. Ein möglicher Grund für die nur sehr spärliche Teilnahme insbesondere Grundschullehramtsstudierender könnte die Kürze der Studiendauer in Bayern sein – bei einer Regelstudienzeit von sieben Semestern bleibt wenig Zeit für Zusätzliches, aber womöglich aus heutiger Sicht Essentielles. An dieser Stelle sei daher die Frage aufgeworfen, ob eine längere Studiendauer über beispielweise zehn Semester nicht wichtige Zeit für eine angemessene Qualifikation der Studierenden gewinnen könnte. Derzeit kann die Diskussion um die Verortung einer migrationsgesellschaftlich professionellen pädagogischen Kompetenz im Kernaufga-

63 Vgl. das Konzept der *white fragility* von DiAngelo, Robin: *White Fragility*, in: *International Journal of Critical Pedagogy* 3 (2011), H. 3, S. 54-70. Vgl. ebenso die Aussagen von Leonardo und Porter: "Critical race pedagogy is inherently risky, uncomfortable, and fundamentally unsafe [...], particularly for whites." Sowie "This does not equate with creating a hostile situation, but to acknowledge that pedagogies that tackle racial power will be most uncomfortable for those who benefit from that power." Leonardo, Zeus/Porter, Ronald K.: *Pedagogy of Fear: Toward a Fanonian Theory of 'Safety' in Race Dialogue*, in: *Race Ethnicity and Education* 13 (2010), H. 2, S.139-157, hier S. 139-140.

64 Vgl. Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden 2010, S. 15-34.

benbereich einer Lehrkraft oder in der fakultativen Spezialisierung in der Umsetzung angesichts von bestehenden Studienordnungen und Modulhandbüchern oft nur pragmatisch beantwortet werden: Während eine Implementierung der skizzierten Kompetenzen in der pädagogischen Grundausbildung wünschenswert wäre, führt der Weg dorthin zunächst über die Entwicklung und Pilotierung modellhafter Angebote, die langfristig in den Wahlpflichtbereich des Lehramtsstudiums eingehen und von einem breiteren Querschnitt der Studierenden in Anspruch genommen werden könnten.

Ausblick

Das Zertifikat Migration und Bildung an der Universität Regensburg stellt einen Versuch dar, auf das deutsche beziehungsweise bayerische Schulsystem auf Ebene der Lehrkräftebildung im kritisch-migrationsgesellschaftlichen Sinne einzuwirken. Breitenwirksamkeit kann dieses sehr punktuelle Unterfangen nur dann erreichen, so verdeutlichen es auch die Erkenntnisse der Pilotierung, wenn systemische Zusammenhänge mitbedacht werden: Am Ende steht ein Klassenzimmer nicht in einem luftleeren Raum, sondern ist mitsamt der damit verbundenen Akteur_innen eingebunden in einen institutionellen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmen. Erst mit mehrheitlicher Anerkennung des Paradigmas Migrationsgesellschaft wird eine ganzheitliche Neugestaltung des deutschen Schulsystems über vereinzelte Maßnahmen hinweg realisierbar sein.

Literatur

- Allchorn, William (Hrsg.): *Tracking the Rise of the Radical Right Globally*, CARR Yearbook 2018/2019, Stuttgart 2019.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S.323-407.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Paderborn 2015.
- Bräuer, Gerd: *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*, Opladen 2014.
- Dervin, Fred: Cultural identity, representation and othering, in: Jackson, Jane (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Oxon/ New York 2012, S. 181-194.
- Deutscher Bildungsrat: *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14. Februar 1974 in Bonn, Stuttgart 1974, S. 16.
- DiAngelo, Robin: White Fragility, in: *International Journal of Critical Pedagogy* 3 (2011), H. 3, S. 54-70.

- Dickhäuser, Oliver: Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung (03.10.2006), in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20 (2006), S. 5-8.
- Diefenbach, Heike: *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*, Wiesbaden 2008.
- Fereidooni, Karim: *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*, Heidelberg 2016.
- Flavell, John H./Wellman, Henry M.: Metamemory, in: Kail, Robert V./Hagen, John (Hrsg.): *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale 1977, S. 3-33.
- Geier, Thomas: Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft, in: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden 2016, S. 179-199.
- Glorius, Birgit: Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, in: Gans, Paul (Hrsg.): *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration*, Forschungsberichte der ARL 3, Hannover 2014, S. 178-199.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster [und andere] 1992.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2002.
- Große, Anton: *Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule*, Münster 2015.
- Helsper, Werner: Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, S. 49-98.
- Hochschulrektorenkonferenz: *Empfehlungen zur Lehrerbildung* (14.05.2013), URL: http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf (07.10.2019).
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interfraktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden 2004.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Mecheril, Paul/Shure, Saphira: *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Stiftung Mercator, Essen 2017.



- Kultusministerkonferenz: *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften* (12.06.2014), URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (07.10.2019).
- Kultusministerkonferenz: *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* (18.03.2015), URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (07.10.2019).
- Kunert, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster [und andere]* 2011.
- Leonardo, Zeus/Porter, Ronald K.: *Pedagogy of Fear: Toward a Fanonian Theory of ‚Safety‘ in Race Dialogue*, in: *Race Ethnicity and Education* 13 (2010), H. 2, S. 139-157.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika: *Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang*, in: dies. (Hrsg.): *Cultural Studies und Pädagogik, Kritische Artikulationen*, Bielefeld 2006, S. 7-19.
- Mecheril, Paul: *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*, in: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2010, S.7-22.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*, in: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Claus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel 2010, S. 150-178.
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden 2010, S. 15-34.
- Messerschmidt, Astrid: *Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft*, in: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden 2016, S. 59-70.
- Munser-Kiefer, Meike: *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien*, Empirische Erziehungswissenschaft Band 40, Münster 2014.
- OECDiLibrary: *PISA*, URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777 (06.12.2019).
- Oltmer, Jochen: *Europäische und deutsche Migrationsverhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert*, in: Brinkmann, Heinz Ulrich/Sauer, Martina (Hrsg.): *Einwanderungsgesellschaft Deutschland*, Wiesbaden 2016, S. 54.
- Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg: *Informationen zum Zertifikatsstudium Migration und Bildung* (04.11.2019), URL: <https://>

www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/migration-und-bildung/studium/index.html (17.11.2019).

Pörnbacher, Ulrike: Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Ein narrativer Diskurs, in: *Bildung und Erziehung* 64 (2011), H. 3, S. 343-364.

Rose, Nadine: *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*, Bielefeld 2012.

Stanat, Petra/Edele, Aileen: Migration und soziale Ungleichheit, in: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden 2011, S. 181-192.

Sturm, Tanja: *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*, München/Basel 2016.

Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (Beiheft) (2011), S. 202-224.

Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V. (04.04.2019): *Rechte, rassistische und antisemitische Gewalt in Deutschland 2018 – Jahresbilanzen der Opferberatungsstellen*, URL: <https://www.verband-brg.de/ankundigung-jahresstatistik-rechte-gewalt-2018-2/#toggle-id-2> (11.11.2019).

Williams, Raymond: *Culture and Society 1780-1950*, London 1958.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm: *Verlorene Mitte – feindselige Zustände: rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*, Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, Bonn 2019.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „(Spannungsfelder von) Zugehörigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft“: eigene Darstellung.

Abbildung 2: „Modularisierung des Zertifikats Migration und Bildung“: eigene Darstellung.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Ankerbeispiele für die Codierungen der verschiedenen Ebenen“: eigene Darstellung.

Kurzbiografien

LISA KLEIN studierte Europäische Studien/Études Européennes (B.A.) und Ost-West-Studien (M.A.) an der Universität Paderborn, der Université du Maine in Le Mans, Frankreich, der Universität Regensburg und der Kasaner Föderalen Universität, Russland. Seit Anfang 2019 ist sie an der Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg wissenschaftliche Mitarbeiterin des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts IMpuLs+. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Zivilgesellschaft auf den Themen Migration, Vielfalt und Bildung. Sie ist Mitglied im ehrenamtlichen Vorstand von CampusAsyl e.V.

INGRID LANDES studierte an der Universität Regensburg Lehramt Grundschule (Staatsexamen) sowie Deutsche und Russische Philologie (B.A.). Nach Lehrtätigkeiten in Italien und Usbekistan kehrte sie 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Pädagogik (Grundschulpädagogik) an die Universität Regensburg zurück. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildung in der Migrationsgesellschaft, macht- und diversitätssensible Bildung sowie Demokratielernen. Aktuell arbeitet sie für den Zivilen Friedensdienst der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit in Dnipro (Ukraine) an der Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen.

MEIKE MUNSER-KIEFER ist Professorin für Grundschulpädagogik, Bildungsforscherin und Lehrerbildnerin sowie Mitinitiatorin des Zentrums für Migration und Bildung an der Universität Regensburg. Sie studierte Lehramt an Grundschulen und arbeitete etliche Jahre als Grundschullehrerin. Sie promovierte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und folgte dann einem Ruf auf eine Professur nach Baden-Württemberg und dann nach Bayern. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind u. a. Lehren und Lernen in einer diversen und inklusiven Welt sowie Migration und Bildung.

III IM SINNE EINES KORREKTIVS ■

Flucht aus Deutschland und danach

Mobile Formen deutsch-jüdischer Remigration am Beispiel der Biografie Ernst G. Lowenthals

Marie Ch. Behrendt

Der Brief

Der Jahreswechsel von 1952 auf 1953 fiel auf einen Mittwoch.¹ Das Wetter war trüb und in den Büroräumen der Jewish Trust Corporation in Hamburg wurde am Silvesternachmittag gearbeitet. Im Herzen der Stadt, am Ufer der Binnenalster, befassten sich im gold-grauen Prien-Haus Anwälte, Sachbearbeiter_innen und Bürokräfte mit Vermögenswerten, die von den Nationalsozialist_innen geraubt worden waren und nun an die rechtmäßigen jüdischen Eigentümer_innen beziehungsweise deren Erb_innen zurückerstattet werden sollten. Eine Stunde vor Dienstschluss, um 15 Uhr, reichte der Kulturabteilungsleiter Ernst Gottfried Lowenthal (1904–1994) seine Kündigung ein.

Lowenthal hatte diesen Schritt mit Familie und Freund_innen gut überlegt. Familie und Freund_innen, das waren für den naturalisierten Briten hauptsächlich Menschen in Deutschland und England. Seine Ehefrau Ilse und seine Schwester Gertrud hatte er zwei Wochen zuvor auf einem viertägigen Heimaturlaub in London besucht. Anlass war die Trauerfeier eines ehemaligen Vorgesetzten gewesen, auf der er Bekannte und Freund_innen traf, die wie er Teil der deutsch-jüdischen Organisationselite waren – erst im Zwischenkriegsdeutschland und nach 1939 in der britischen Emigration. Seinen 49. Geburtstag, den 28. Dezember, hatte Lowenthal wiederum bei seinen Düsseldorfer Freund_innen Ruth und Ludwig Drost verbracht, die er Ende der 1940er Jahre kennengelernt hatte.²

Der Kündigungsbrief war wohl formuliert und in Szene gesetzt. Lowenthal hatte das Anschreiben auf einem weißen A4-Bogen seines personalisierten englischen Briefpapiers getippt. Kurz unter die im Kopf zentriert eingeprägte Adresse in der Lyndhurst Road 7 war rechtsbündig mit Maschine ergänzt:

„As from: Flat 2, 121, Heilwig Strasse,
Hamburg, 20“³

1 Der vorliegende Beitrag ist eine umfassend gekürzte und um neue Quellenfunde ergänzte Version meiner Masterarbeit. Vgl. *23 Jahre im Leben des E. G. Lowenthal. Eine Rückkehrbiographie*, unveröffentlichte Masterarbeit Universität Potsdam 2017. Für eine materialistische und geschlechterspezifische Herangehensweise siehe Marie Ch. Behrendt: *Sorge und Status. Geschlechterperspektiven deutsch-jüdischer Rückwanderung nach 1945 am Beispiel von Ilse und Ernst G. Lowenthal*, in: Schulz, Kristina/von Bernstorff, Wiebke/Klapdor, Heike (Hrsg.): *Grenzüberschreitungen: Migrantinnen und Migranten als Akteure im 20. Jahrhundert*, München 2019, S. 86-97.

2 Zu Lowenthals Tagesablauf vgl. Diary IV (26.07.51–31.05.54), in: SBB-PK, Handschriftenabteilung, NI. 266 (im Folgenden: NI.), Ergänzung (Tagebücher).

3 Ernst G. Lowenthal (im Folgenden: EGL) an R. Lachs, Hamburg, 31. Dez. 1952, in: NI., Nr. 287.

In dieser Schreibszenen spiegelt sich Ernst G. Lowenthals Migrationsbiografie. Der jüdische Journalist und Verbandsfunktionär war vor antisemitischer Verfolgung aus Deutschland nach Großbritannien geflohen. Im November 1946 kehrte er als Helfer für jüdische Holocaust-Überlebende in sein Herkunftsland zurück – ein Aufenthalt, der ursprünglich nur einige Monate hätte dauern sollen. Obwohl englischer Staatsbürger und bis 1953 noch mit der in London lebenden Ilse Lowenthal, geborene Zorek (1908–2001), verheiratet, wohnte Ernst Lowenthal nach 1946 nie wieder dauerhaft in England: Nach seiner Kündigung in Hamburg, trat er eine neue Stellung in Frankfurt an, wo sich bis 1968 sein Lebensmittelpunkt befand. Trotz dieses Daueraufenthaltes verstand sich Lowenthal erst mit seiner zweiten Heirat als zurückgekehrt.⁴ 1968 ehelichte er die Archivarin Cécile Hensel und verlegte 1969 seinen Hauptwohnsitz nach Berlin. In den 23 Jahren davor brachte Lowenthal sein internationales Dasein unter anderem mit seinem personalisierten englischen Briefpapier zum Ausdruck, mit dessen Hilfe er London als festen Wohnsitz inszenierte. Die deutsche Adresse, mit Schreibmaschine ergänzt, vermittelte hingegen den Eindruck des Temporären und Veränderbaren. Nach Düsseldorf, Wiesbaden, Hamburg und später Frankfurt am Main – Städte, in denen Lowenthal die meiste Lebenszeit verbrachte – sei er nur „ausgeliehen“, wie er in Privatbriefen schrieb.⁵

Deutsch-jüdische Remigration im Kontext

Im Jahr 1933 lebten in Deutschland etwa 530.000 Menschen jüdischen Glaubens. Gesellschaftlich geächtet und verfolgt durch antisemitische Gesetzgebung und Gewalt wanderten bis 1941 – spätestens seit den Novemberpogromen 1938 fluchtartig – etwa 270.000 jüdische Personen ins Ausland.⁶ Die andere Hälfte der deutschen Juden und Jüdinnen fiel den nationalsozialistischen Tötungsplänen zum Opfer. Nur wenige Menschen überlebten die Gräueltaten der Arbeits- und Vernichtungslager oder entkamen ihnen im Versteck.

Im Gegensatz zur Auswanderung war die Rückkehr deutscher Juden und Jüdinnen nach Deutschland kein Massenphänomen. Geschätzt wird, dass zwischen 9.000 und 12.000 Personen – also nicht einmal 5 Prozent der jüdischen Geflüchteten – 20 Jahre nach ihrer Emigration wieder in Deutschland lebten.⁷ Die Gründe für den verhaltenen Rückkehrwillen sind vielfältig. Die Mehrheit der Emigrierten hatte durch die erlittene Verfolgung und die Morde an Familie und Bekannten das Vertrauen in die deutsche Gesellschaft verloren. Außerdem war die Flucht in den meisten Fällen mit einem sozialen Abstieg und einem kompletten Neuanfang verbunden gewesen. Eine Remigration hätte die betroffenen Personen ein weiteres Mal aus ihrem sozialen Gefüge gerissen. Hinzukommt, dass die Rückwanderung weder von jüdischer noch von alliierter oder deutscher Seite infrastrukturell gestützt, geschweige denn politisch gewollt war. Das Betreten des „blutge-

4 Vgl. EGL: [Interviewtranskript] Ernst G. Lowenthal, Residence – Berlin, Interview/befragt durch Joan C. Lessing, New York, 13. Sept. 1978, in: *LBI Archive (digital), The oral history collection of the Research Foundation for Jewish Immigration*, New York 1971–1981, Sig. AR 25385, S. 33, 41 und 48.

5 Siehe unter anderem EGL an Felix I. Kauffmann, Hamburg, 1. Jan. 1953, in: *Nl.*, Nr. 12.

6 Vgl. Benz, Wolfgang: Die jüdische Emigration, in: Krohn, Claus-Dieter (Hrsg.): *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933–1945*, Darmstadt 1998, Sp. 5–16.

7 Vgl. Maor, Harry: *Über den Wiederaufbau jüdischer Gemeinden seit 1945*, unveröffentlichte Dissertation Universität Mainz 1961, S. 32, auf dessen Erhebung sich zahlreiche Arbeiten beziehen.

tränkten deutschen Boden[s]⁸ galt vielen Jüd_innen als unzumutbar und war verpönt.⁹ Dass es dennoch Schicksalsgenoss_innen nach Deutschland zog, wurde innerjüdisch heftig verurteilt. Manche Betroffenen vertuschten daher ihre Rückkehr.¹⁰

Ausschließlich Geschichtswissenschaft und Exilforschung haben sich mit jüdischer Rückwanderung nach 1945 befasst.¹¹ Von Erkenntnisinteresse sind unter anderem die Motivationen der Rückkehrenden für ihre Entscheidung. Neben gesundheitlichen, sprachlich-kulturellen, politisch-ideellen Beweggründen und einem allgemeinen Gefühl des Heimwehs¹² haben Historiker_innen selten auch wirtschaftliche und berufliche Motive herausgearbeitet.¹³ Wie für die Jüdischen Studien klassisch, konzentrieren sich zahlreiche Arbeiten auf die weltanschaulichen Überzeugungen und die deutsche beziehungsweise die jüdische Selbstverortung der Akteur_innen.¹⁴ Ebenfalls thematisiert werden die Bedingungen der Rückkehr vor dem Hintergrund der erlittenen Verfolgung sowie des anhaltenden Antisemitismus. Die Frage nach der gelungenen oder gescheiterten Integration der Zurückgekehrten schwingt in den meisten Arbeiten mit, wobei als Maßstab für eine erfolgreiche Remigration die Sesshaftigkeit der jeweiligen Akteur_innen in Deutschland impliziert wird. Gleichzeitig nimmt die Forschung zur Kenntnis, dass das Moment des Unfestgelegten einen Großteil der Remigrationsgeschichten von Jüd_innen deutscher Herkunft miteinander verbindet.¹⁵ Bisher tendieren die Geschichtswissenschaft und die Exilforschung allerdings dazu, nichtlineares Rückkehrverhalten als innere Zerrissenheit der historischen Akteur_innen oder Verleugnung ihrer bereits erfolgten Rückkehr zu interpretieren. Muss Mobilität zwangsläufig als Scheitern interpretiert werden? Eine Untersuchung, welche die Uneindeutigkeit in deutsch-jüdischen Rückwanderungsverläufen systematisch beschreibt und erklärt, existiert bisher nicht.

Der vorliegende Aufsatz über Ernst G. Lowenthal möchte im wahrsten Sinne des Wortes Bewegung in die deutsch-jüdische Remigrationsforschung bringen. Lowenthals reisebe-reites Leben bietet Gelegenheit, über das oben beschriebene Phänomen, das sich in den sogenannten *sojourners*, also deutsch-jüdischen Langzeitbesucher_innen in Deutsch-

8 Resolutions adopted by the [...] World Jewish Congress, 1948. Zit. nach Brenner, Michael: *Nach dem Holocaust. Juden in Deutschland, 1945–1950*, München 1994, S. 99.

9 Vgl. Anthony, Tamara: *Ins Land der Väter oder der Täter? Israel und die Juden in Deutschland nach der Schoah*, Berlin 2004, S. 75-135. Sowie Diner, Dan: *Rituelle Distanz. Israels deutsche Frage*, München 2015.

10 Vgl. Mendel, Meron: The Policy for the Past in West Germany and Israel. The Case of Jewish Remigration, in: *Leo Baeck Institute Yearbook* 49 (2004), S. 121-136, hier S. 136.

11 Vgl. Krohn, Claus-Dieter/Rotermund, Erwin/Winckler, Lutz/Köpke, Wulf (Hrsg.): *Exil und Remigration. Jahrbuch für Exilforschung*, Bd. 9, München 1991. Sowie von der Lühe, Irmela/Schildt, Axel/Schüler-Springorum, Stefanie (Hrsg.): *„Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. Jüdische Remigration nach 1945*, Göttingen 2008. Und Bischoff, Dörte (Hrsg.): *Exilograph Nr. 27. Schwierige Rückkehr. Erzählungen und Reflexionen über das Zurückkehren im Kontext von Exil und Vertreibung*, Hamburg 2018.

12 Vgl. Webster, Ronald: Jüdische Rückkehrer in der BRD nach 1945. Ihre Motive, ihre Erfahrungen, in: *Ashkenas* 5 (1995), H. 1, S. 47-77. Sowie Kauders, Anthony: *Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik*, München 2007, S. 126-160.

13 Vgl. Behrendt 2019. Sowie Winstel, Tobias: *Verhandelte Gerechtigkeit. Rückerstattung und Entschädigung für jüdische NS-Opfer in Bayern und Westdeutschland*, München 2006, S. 290.

14 Vgl. unter anderem von der Lühe und andere 2008.

15 Vgl. ebenda, S. 14. Sowie Fings, Carola/Lissner, Cordula: Einleitung, in: Verein EL-DE-Haus Köln (Hrsg.): *Unter Vorbehalt. Rückkehr aus der Emigration nach 1945*, Köln 1997, S. 9-12.

land personalisiert, zu reflektieren.¹⁶ Zu diesem Zweck werden Elemente der Bewegung und des Internationalen in Lowenthals privatem und beruflichem Handeln ausgemacht und nach ihrer Bedeutung für ihn, seine Karriere und die Kollektive, mit denen er sich identifizierte, gefragt. Dazu werden Ergebnisse aus den Jüdischen Studien mit Perspektiven aus eher sozialwissenschaftlich orientierten Migrationsstudien verbunden, die nur wenige Arbeiten über deutsch-jüdische Rückwanderungsmigration zurzeit berücksichtigen. Das Leben eines jüdischen Geflüchteten im 20. Jahrhundert wird so anschlussfähig an nicht judentumsbezogene Disziplinen. Lowenthals Leben provoziert Fragen nach Vertrauen und Vertrauensverlust in die Herkunftsgesellschaft sowie nach Möglichkeit und Unmöglichkeit von Rückkehr an den Ort der Vertreibung – Fragen, die in Deutschland heute aktueller sind denn je. Gleichzeitig wirkt Lowenthals Biografie aber auch als historisches Korrektiv, da sie daran erinnert, dass Flucht und Vertreibung im deutschen Kontext vor wenigen Jahrzehnten nicht Flucht *nach* sondern *aus* Deutschland bedeuteten.

Zur Biografie

Herkunft und Flucht

Ernst G. Lowenthal (vor 1939: Löwenthal) wurde 1904 in eine bürgerliche jüdische Familie in Köln geboren. Der Kaufmannssohn immatrikulierte sich im Jahr 1923 in die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Köln und schloss das Studium mit einem Doktor rerum politicarum ab. Lowenthal identifizierte sich über seine rheinische Herkunft, ein berufliches Interesse am Judentum entwickelte er als junger freier Mitarbeiter jüdischer Zeitschriften. 1929 siedelte Lowenthal nach Berlin über, um dort in der Hauptgeschäftsstelle des Centralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens (C.-V.) zu arbeiten. Der Verein war zu dieser Zeit die bedeutendste jüdische Interessenvertretung Deutschlands und stand politisch für die Vereinigung von deutscher und jüdischer Zugehörigkeit.¹⁷ In der Verbandsarbeit brachte der Berufsanfänger Lowenthal seine verschiedenen Begabungen zusammen. Er betätigte sich journalistisch in der hauseigenen „C.-V.-Zeitung“ und konnte sein behördliches Organisationstalent als Büroleiter und Fachreferent unter Beweis stellen. Nicht zuletzt führte ihn sein Beruf nach dem nationalsozialistischen Regierungswechsel im Jahr 1933 in die Sozial- und Krisenarbeit hinein. Diese erlaubte es ihm, zu einer der „grossen Gemeinschaft dienende[n] Sache“ beizutragen, wie er Jahrzehnte später rekapitulierte.¹⁸

Bereits früh hatte Lowenthal über die Arbeit im C.-V. die Brutalität der neuen antisemitischen Regierung kennengelernt.¹⁹ Trotz der drohenden Gefahr bemühte er sich erst nach der Reichspogromnacht im November 1938 um eine Ausreise aus Deutschland, als auch viele andere jüdische Verfolgte das Land verließen. Nicht unerheblich für die späte Entscheidung zur Emigration war für Lowenthal ein Gefühl der Verantwortung

16 Vgl. Krauss, Marita: Jewish Remigration. An Overview of an Emerging Discipline, in: *Leo Baeck Institute Yearbook* 49 (2004), S. 107-119, hier S. 107.

17 Brenner, Michael: Central-Verein, in: Diner, Dan (Hrsg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*, Bd. 1, Darmstadt 2011, S. 480-484.

18 EGL: [Typoskript] 32 Jahre weniger 20 Tage, Frankfurt am Main 1961, in: *Nl.*, Nr. 259.

19 Vgl. Wiener, Alfred: Die Durchsuchung des Centralvereins, in: *C.-V.-Zeitung*, XII (9. März 1933), S. 78.

gegenüber den in Deutschland verbleibenden Jüd_innen. Am 5. April 1939 brach Ernst Lowenthal gemeinsam mit seiner Frau Ilse, die er 1937 geheiratet hatte, von Berlin nach London auf.²⁰

Anders als andere Geflüchtete integrierte sich Lowenthal schnell beruflich sowie sozial in das Londoner jüdische Leben. Er begann als Sachbearbeiter für eine britische Hilfsorganisation zu arbeiten, eine Stelle, die er seiner Berufserfahrung und den Kontakten aus dem C.-V. zu verdanken hatte. Trotz dieses Erfolgs nahm Lowenthal die neue Lebenssituation als Abstieg wahr, da er nur mittelmäßig verdiente und ihn der wenig kreative Charakter der Tätigkeit störte. Einen Ausgleich verschafften ihm die Mitarbeit an dem deutschsprachigen Emigrantenblatt „Die Zeitung“ sowie sein Engagement in der deutsch-jüdischen Selbsthilfe. Geflüchtete deutsch-jüdische Verbandsfunktionär_innen, darunter mehrheitlich ehemalige C.-V.-Mitarbeiter_innen, kooperierten mit bestehenden anglo-jüdischen Organisationen und riefen bald eigene Vereinigungen ins Leben. Lowenthal war 1941 Gründungsmitglied der Association of Jewish Refugees (AJR), die sich als politische Interessenvertretung und Repräsentantin der deutschsprachigen jüdischen Geflüchteten im Vereinigten Königreich verstand. Als die AJR 1946 die eigene Monatsschrift „AJR Information“ ins Leben rief, wurde Lowenthal einer ihrer Herausgeber.

Über seine Tätigkeit für die AJR kam Lowenthal mit den Vorbereitungen der Nothilfe für jüdische Überlebende in Berührung, die nach dem Sieg über Nazi-Deutschland notwendig werden würde. Als sich Lowenthal 1943 als Freiwilliger für die Immediate Relief Work auf dem europäischen Kontinent meldete,²¹ trieben ihn Pflichtgefühl, Neugier und der Wunsch nach professioneller Weiterentwicklung an.²² Drei Jahre später reiste er zu Beginn des ‚Hungerwinters‘ als Vertreter der Jewish Relief Unit mit britischer Militäruniform ausgestattet ins besetzte Deutschland.

Arbeit und Mobilität

Für Lowenthals Freiwilligeneinsatz 1946 galt wie für alle späteren Stellen in der jüdisch-internationalen Organisationsszene in Deutschland, dass er ihm Mobilität abverlangte und ihm ermöglichte, an den jüdischen Angelegenheiten der Zeit mitzuwirken. Als ziviler ‚Lieutenant‘ der Jewish Relief Unit war es bis 1949 Lowenthals Aufgabe, den überlebenden deutschen Jüd_innen in sozialen und rechtlichen Fragen zur Seite zu stehen. Regelmäßig besuchte er zu diesem Zweck Einzelpersonen sowie neu entstehende jüdische Gemeinden in der britischen Besatzungszone.

Ein besonderes Anliegen war Lowenthal die Genesung der Überlebenden auf kulturellem Gebiet. Dies resultierte unter anderem in seiner frühen Mitarbeit an der neu entstandenen Zeitung „Jüdisches Gemeindeblatt“, die heute unter dem Titel „Jüdische Allgemeine“ bekannt ist. In den 1950er und 1960er Jahren nahm Lowenthal weitere ehrenamtliche Tätigkeiten in Westdeutschland an, die ihn als Initiator, Berater oder Mitarbeiter am strukturellen und kulturellen Wiederaufbau hiesigen jüdischen Lebens teilhaben

20 Vgl. EGL: [Interviewtranskript], S. 13.

21 Vgl. EGL: Immediate Relief Work in Europe, 1943, in: NI., Nr. 319.

22 Vgl. EGL an A. u. E. Hirschberg, London, 11. Mai 1943, in: NI., Nr. 257.

ließen. So gründete er 1954 im Hintergrund die Bonner Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit mit. Ab 1956 leitete er die Redaktion der Zeitschrift „Jüdische Sozialarbeit“ – das Organ der wiedergegründeten Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.²³

Auch wenn sich Lowenthal mit seinen Arbeitsverhältnissen und Ehrenämtern an den Standort Deutschland band, blieb er privat, ehrenamtlich und beruflich in jüdisches und deutsch-jüdisches Leben in England integriert. Dies ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass seine Familie, seine erste Ehefrau Ilse und seine Schwester Gertrud Loewenthal (1901–1971), nach wie vor in London lebten. Ausschlaggebend für die soziale Integration nach England war der internationale Charakter seines Arbeitsfeldes: Nach seiner Zeit in der britischen Jewish Relief Unit wechselte Lowenthal 1949 in die amerikanische Jewish Cultural Reconstruction, 1951 in die britische Jewish Trust Corporation und 1953 zur internationalen „Claims Conference“, um an Rückerstattung, Entschädigung und Wiedergutmachung bürokratisch mitzuarbeiten. Diese Aufgaben kamen vor allem emigrierten Jüd_innen zu Gute, was Lowenthal wichtig war. Außerdem verdankte er alle diese Stellen seinen Kontakten aus der deutsch-jüdischen Organisationslandschaft in England rund um den Council of Jews from Germany, namentlich Hans Reichmann und Fritz Goldschmidt, und der Association of Jewish Refugees, in deren *Board* er mit Unterbrechungen noch bis in die 1970er Jahre saß.

Von seinen Kolleg_innen in England wurde Lowenthal als Mittels- oder Vertrauensmann in Deutschland angesehen, wie sein Ehrenamt im Leo Baeck Institute illustriert: Die Wissenschaftseinrichtung, die sich 1955 mit Zweigstellen in London, New York und Jerusalem gründete, bezweckte, durch Forschung der Geschichte und Kultur des deutschsprachigen Judentums ein Denkmal zu setzen. Lowenthal brachte sich von Beginn in die Arbeit des Institutes ein und gehörte seit August 1958 zum *Administrative Board* des Londoner Zweigs. Da man keine deutsche Branche führen wollte, wurde 1957 die Gesellschaft der Freunde des LBI in Frankfurt am Main gegründet, die das Institut unter Jüd_innen in Deutschland bewerben sollte und maßgeblich auf Lowenthals Initiative zurückging.²⁴

Um seine privaten und beruflichen Beziehungen nach London aufrechtzuerhalten, pflegte Lowenthal in den 1950er und 1960er Jahren einen mobilen Lebensstil. Seine Ehefrau besuchte er in London, das Paar traf sich auf Urlauben in der Schweiz, in Belgien, Frankreich oder bei Verwandten in den Niederlanden. Seine beruflichen und freundschaftlichen Kontakte konnte er zwar bis zu einem gewissen Grad von Deutschland aus halten, da viele seiner ehemaligen Kolleg_innen – nicht selten selbst für internationale Organisationen tätig – regelmäßig dort verkehrten. Auch noch nach der Scheidung von Ilse Lowenthal im Jahr 1954 reiste Ernst Lowenthal mehrmals im Jahr für Verbandssitzungen nach London. Er war gerne unterwegs und so schätzte er die Reisefreiheiten, die sein Beruf und seine Ehrenämter mit sich brachten. Das Image des vielbeschäftigten Verbandsfunktionärs pflegte Lowenthal in seinen Privat- und Geschäftsbriefen, wenn er

23 Zur Geschichte der Zentralwohlfahrtsstelle vgl. Aden-Grossmann, Wilma: *Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978)*, Frankfurt am Main 2007.

24 Vgl. Nattermann, Ruth: *Deutsch-jüdische Geschichtsschreibung nach der Shoah. Die Gründungs- und Frühgeschichte des Leo Baeck Institute*, Essen 2004, besonders S. 186.

aufzählte, in welcher Stadt er zuletzt gewesen sei, welche Personen er getroffen und welche Konferenzen er besucht habe. Stolz hatte er 1948 seinen Freund_innen Eva und Alfred Hirschberg in Brasilien berichtet, dass er mit dem Auto für die Jewish Relief Unit in 21 Monaten ungefähr 120.000 Kilometer zurückgelegt habe.²⁵ Seiner Schwester Gertrud schrieb er 1953: „I am having one [of] my busiest times, but I like it.“²⁶

Lowenthals Reisebereitschaft war nicht nur ein Produkt seiner erzwungenen Migration. Sie war auch Zeichen seines Berufs, Ausdruck von Wohlstand und Prestige, ermöglicht durch seinen britischen Pass, moderne Transporttechnik – Anfang der 1950er Jahre etablierte sich der Personenflugverkehr – und seine Wohnstätten in den europäischen Metropolen London und Frankfurt.²⁷

Ernst G. Lowenthal als Teilremigrant

Ob Ernst Lowenthal Skrupel oder Zweifel an seinem Daueraufenthalt in Deutschland hegte, ist trotz hervorragender Quellenlage nicht einwandfrei nachzuweisen. Lowenthal war im Allgemeinen verschwiegen, wenn es um seine Gedanken und Gefühle ging. In offiziellen Texten, in Lebensläufen und Zeitzeugeninterviews, sprach er jedenfalls erst mit seinem Umzug nach Berlin im Jahr 1969 von Rückkehr. Dieses Narrativ passte zu seinem Faible für Behördliches, das Sachliche und Messbare, waren doch die Heirat mit Cécile Lowenthal-Hensel, die Wohnsitzverlagerung nach Deutschland und die Wiedernahme der deutschen Staatsangehörigkeit allesamt bürokratische Vorgänge.²⁸

Davon abgesehen, dass die Quellen über Lowenthals innere Auseinandersetzung mit seinem Leben in zwei Ländern schweigen, findet sich in seiner Biographie weniger das Motiv der Zerrissenheit als das der Bewegung. „50 Jahre, 20 Umzüge“²⁹ lautet eine der vielen Titeldesigns, die sich Ernst G. Lowenthal in den 1980er Jahren beim Schreiben seiner Memoiren notierte. Seine Lebenserinnerungen erreichten nie den Zustand eines veröffentlichungswürdigen Manuskripts. Die Notiz bezeugt wie auch die eingangs beschriebene Schreibszenen dennoch, dass sich Lowenthal seines flexiblen Lebenswandels bewusst war und in seiner Mobilität wahrgenommen werden wollte.

In seiner organisationalen und journalistischen Arbeit war dieser Status des Emigranten-Remigranten sogar von Vorteil: Noch bis in die 1960er Jahre nahm Lowenthal bewusst den Standpunkt des Vermittlers ein. In Deutschland half er über seine internationalen Kontakte beim Wiederaufbau jüdischen Lebens. Gleichzeitig adressierte er einen Großteil seiner Arbeit vor Ort an deutsche Jüd_innen im Ausland und positionierte sich in seiner Korrespondenz für internationale deutsch-jüdische Zeitungen, in der Mitarbeit für internationale jüdische Organisationen und als Brite stets als Außenseiter der jüdischen Gemeindef Landschaft in Deutschland.

25 Vgl. EGL an A. Hirschberg, 14. Aug. 1948, in: NI., Nr. 258.

26 EGL an G. Loewenthal, Godesberg, 30. Mai 1953, in: NI. 266, Nr. 251.

27 Zum Verhältnis von Transporttechnik und Transmigration vgl. Portes, Alejandro: Introduction: the debates and significance of Emigrant Transnationalism, in: *Global Networks* 3 (2001), H. 1, S. 181-193, hier S. 188.

28 Vgl. Lowenthal 1978.

29 [EGL]: [Notiz], o. D., [Berlin], in: NI. Ergänzung, „Material für Memoires“.

Forschungsarbeiten aus der allgemeinen Migrationsforschung zu nicht-jüdischen Wanderungsbewegungen haben herausgestellt, dass Zurückgewanderte während der Emigration durch soziale, wirtschaftliche und politische Netzwerke mit ihren Herkunftsländern und nach der Remigration auch mit ihren Gastländern in Verbindung bleiben. Die Autor_innen verstehen eine lange Phase des Zögerns und Austestens der migrierenden Personen nicht als gescheiterte Rückkehr, sondern bewerten sie als Teil eines dynamischen Verlaufs und als durchaus typisch.³⁰ Da diese Ergebnisse meist auf Forschungen über wirtschaftlich motivierte Migrationen beruhen, sich aber mit denen der Jüdischen Studien überschneiden, können im Falle deutsch-jüdischer Rückwanderung mobile Verhaltensweisen nicht automatisch auf die jüdische Erfahrung von Vertreibung und drohender Vernichtung zurückgeführt werden. Ebenso wenig sollte ein geringerer Grad an Sesshaftigkeit ausschließlich mit Zerrissenheit identifiziert werden. Dass berühmte Rückkehrer_innen wie Hilde Domin und Peter Szondi mit ihrer Entscheidung haderten und an Heimatlosigkeit litten, bedeutet nicht, dass andere Personen gerade dieser Dreifacherfahrung vom Leben im alten Deutschland, im Aufnahmeland und im Nachkriegsdeutschland neuen Sinn verliehen. Biografischer Bruch und Kontinuität liegen bei vielen Remigrierten nah beieinander. So betrachtet kann Mobilität ein Mittel sein, um das Verhältnis zwischen Bruch und Kontinuität nicht in eines des Widerspruches, sondern in eines der Gleichzeitigkeit zu gestalten.

Ein Begriff, der dieser Gleichzeitigkeit Ausdruck verleihen kann, ist jener der Teilremigration. Gefallen ist der Terminus bisher ohne theoretische Reflexion im Zusammenhang mit teiltrückkehrenden Akademiker_innen, die sich in Anlehnung an und Ergänzung zu Michael Brenner als deutsch-jüdische Emigrant_innen und Deutschland-Rückkehrer_innen zugleich auffassen lassen.³¹ Dass Lowenthal sein Leben und Wirken auf zwei Orte ausrichtete, kann als durchaus erfolgreiche Strategie interpretiert werden, mit einer deutsch-jüdischen Sozialisation und der erzwungenen Emigration umzugehen.³² Sein Pendlerdasein ermöglichte es ihm, Werte wie Pflicht, Gemeinschaft und Tradition sowie sein Selbstbild als Verbandsfunktionär auszuleben. So blieb er an seine sozialen Umfelder gebunden, gewann berufliche Kontinuität und erhielt durch das Unterwegssein nicht zuletzt ein gewisses Alleinstellungsmerkmal.³³ Auf der überindividuellen Ebene erfüllten international wirkende Menschen wie Lowenthal eine verbindende Funktion zwischen dem neuen deutschen – geistig isolierten – und dem geografisch verstreuten, alten deutschen Judentum.

Ernst G. Lowenthals Lebensweg lädt zur Reflexion über hochmobile Formen von Migration und deren Periodisierung ein, die über den historischen Einzelfall hinausweist.

30 Vgl. Portes 2001 sowie Cassarino, Jean-Pierre: Theorizing Return Migration, in: *International Journal on Multicultural Societies* 6 (2004), H. 2, S. 253-279, hier S. 262.

31 Vgl. Brenner, Michael: Jüdische Geistesgeschichte zwischen Exil und Heimkehr. Hans-Joachim Schoeps im Kontext der Wissenschaft des Judentums, in: Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): „*Ich staune, dass Sie in dieser Luft atmen können*“. *Jüdische Intellektuelle in Deutschland nach 1945*, Frankfurt am Main 2013, S. 21-39.

32 Vgl. de Haas, Hein/Fokkema, Tineke: Transnational Return and Pendulum Migration Strategies of Moroccan Migrants: Intra-household power inequalities, tensions and conflicts of interest, in: Oso, Laura/Ribas-Mateos, Natalia (Hrsg.): *The International Handbook on Gender Migration and Transnationalism. Global and Development Perspectives*, Cheltenham/Northampton 2013, S. 208-230, hier S. 227.

33 Vgl. hierzu Behrendt 2019, S. 93.

Profitierend unter anderem vom neuen Personenflugverkehr ist Lowenthal als früherer Vertreter reiseintensiver Wanderungsformen einzuordnen. Migrationswissenschaftliche Studien, die sich transnationalen Theorieansätzen nach Alejandro Portes verschreiben, sollten die 1950er Jahre als Beginn neuer Quantität und Qualität von Mobilität nicht unterschätzen. Zu diskutieren bleibt die Frage, ob und wie Erkenntnisse aus der historischen Migrationsforschung auf aktuelle Phänomene übertragen werden können. Die Geschichte deutsch-jüdischer Vertreibung, industrieller Vernichtung und Emigration im 20. Jahrhundert ist einzigartig. Gleichzeitig sind die Erkenntnisse aus Lowenthals Biografie auf bestimmte Formen der Remigration, wie Abschiebung und Deportation, nur stark eingeschränkt übertragbar, da Lowenthal freiwillig remigrierte und ihm die Rückkehr ins Auswanderungsland jederzeit offenstand. Bei aller Vergleichbarkeit von Migrationsmotivationen, Berufsstrukturen und Bewegungsverläufen sind historische, kulturelle und politische Kontexte bei der Analyse unbedingt zu berücksichtigen.

Quellen

- Lowenthal, Ernst G.: Ordner Nr. 12, Ordner Nr. 254, Ordner Nr. 257, Ordner Nr. 258, Ordner Nr. 259, Ordner Nr. 319, in: SBB-PK, Handschriftenabteilung, Nl. 266 (Sammlung Ernst G. Lowenthal).
- Lowenthal, Ernst G.: Diary IV (26.07.51–31.05.54), in: SBB-PK, Handschriftenabteilung, Nl. 266 (Sammlung Ernst G. Lowenthal), Ergänzung (Tagebücher).
- Lowenthal, Ernst G.: Mappe „Material für Memoires“, in: SBB-PK, Handschriftenabteilung, Nl. 266 (Sammlung Ernst G. Lowenthal), Ergänzung.
- Lowenthal, Ernst G.: [Interviewtranskript] Ernst G. Lowenthal, Residence – Berlin, Interview/befragt durch Joan C. Lessing, New York, 13. Sept. 1978, in: *LBI Archive (digital), The oral history collection of the Research Foundation for Jewish Immigration*, New York, 1971–1981, Sig. AR 25385.
- Wiener, Alfred: Die Durchsuchung des Centralvereins, in: *C.-V.-Zeitung*, XII (9. März 1933), S. 78.

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma: *Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978)*, Frankfurt am Main 2007.
- Anthony, Tamara: *Ins Land der Väter oder der Täter? Israel und die Juden in Deutschland nach der Schoah*, Berlin 2004.
- Behrendt, Marie Ch.: *23 Jahre im Leben des E. G. Lowenthal. Eine Rückkehrbiographie*, unveröffentlichte Masterarbeit Universität Potsdam 2017.
- Behrendt, Marie Ch.: Sorge und Status. Geschlechterperspektiven deutsch-jüdischer Rückwanderung nach 1945 am Beispiel von Ilse und Ernst G. Lowenthal, in: Schulz, Kristina/von Bernstorff, Wiebke/Klapdor, Heike (Hrsg.): *Grenzüberschrei-*

- tungen: *Migrantinnen und Migranten als Akteure im 20. Jahrhundert*, München 2019, S. 86-97.
- Benz, Wolfgang: Die jüdische Emigration, in: Krohn, Claus-Dieter (Hrsg.): *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945*, Darmstadt 1998, Sp. 5-16.
- Bischoff, Dörte (Hrsg.): *Exilograph Nr. 27. Schwierige Rückkehr. Erzählungen und Reflexionen über das Zurückkehren im Kontext von Exil und Vertreibung*, Hamburg 2018.
- Brenner, Michael: *Nach dem Holocaust. Juden in Deutschland 1945-1950*, München 1994.
- Brenner, Michael: Central-Verein, in: Diner, Dan (Hrsg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*, Bd. 1, Darmstadt 2011, S. 480-484.
- Brenner, Michael: Jüdische Geistesgeschichte zwischen Exil und Heimkehr. Hans-Joachim Schoeps im Kontext der Wissenschaft des Judentums, in: Boll, Monika/Gross, Raphael (Hrsg.): *„Ich staune, dass Sie in dieser Luft atmen können“. Jüdische Intellektuelle in Deutschland nach 1945*, Frankfurt am Main 2013, S. 21-39.
- Cassarino, Jean-Pierre: Theorizing Return Migration, in: *International Journal on Multicultural Societies* 6 (2004), H. 2, S. 253-279.
- Diner, Dan: *Rituelle Distanz. Israels deutsche Frage*, München 2015.
- Fings, Carola/Lissner, Cordula: Einleitung, in: Verein EL-DE-Haus Köln (Hrsg.): *Unter Vorbehalt. Rückkehr aus der Emigration nach 1945*, Köln 1997, S. 9-12.
- de Haas, Hein/Fokkema, Tineke: Transnational Return and Pendulum Migration Strategies of Moroccan Migrants: Intra-household power inequalities, tensions and conflicts of interest, in: Oso, Laura/Ribas-Mateos, Natalia (Hrsg.): *The International Handbook on Gender Migration and Transnationalism. Global and Development Perspectives*, Cheltenham/Northampton 2013, S. 208-230.
- Krohn, Claus-Dieter/Rotermund, Erwin/Winckler, Lutz/Köpke, Wulf (Hrsg.): *Exil und Remigration. Jahrbuch für Exilforschung*, Bd. 9, München 1991.
- Kauders, Anthony: *Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik*, München 2007.
- Krauss, Marita: Jewish Remigration. An Overview of an Emerging Discipline, in: *Leo Baeck Institute Yearbook* 49 (2004), S. 107-119.
- Maor, Harry: *Über den Wiederaufbau jüdischer Gemeinden seit 1945*, unveröffentlichte Dissertation Universität Mainz 1961.
- Mendel, Meron: The Policy for the Past in West Germany and Israel. The Case of Jewish Remigration, in: *Leo Baeck Institute Yearbook* 49 (2004), S. 121-136.
- Nattermann, Ruth: *Deutsch-jüdische Geschichtsschreibung nach der Shoah. Die Gründungs- und Frühgeschichte des Leo Baeck Institute*, Essen 2004.

Portes, Alejandro: Introduction: the debates and significance of Emigrant Transnationalism, in: *Global Networks* (2001), H. 1, S. 181-193.

von der Lühe, Irmela/Schildt, Axel/Schüler-Springorum, Stefanie. (Hrsg.): „Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. *Jüdische Remigration nach 1945*, Göttingen 2008.

Webster, Ronald: Jüdische Rückkehrer in der BRD nach 1945. Ihre Motive, ihre Erfahrungen, in: *Ashkenas* 5 (1995), H. 1, S. 47-77.

Winstel, Tobias: *Verhandelte Gerechtigkeit. Rückerstattung und Entschädigung für jüdische NS-Opfer in Bayern und Westdeutschland*, München 2006.

Kurzbiografie

MARIE CH. BEHRENDT, M.A., promoviert am Historischen Institut der Universität Potsdam im Bereich deutsch-jüdischer Medien- und Migrationsgeschichte. Sie studierte Jüdische Studien, Spanisch und Geschlechterforschung in Potsdam, Southampton (UK) und Berlin. Ihre Masterarbeit verfasste sie als Teilbiografie über den Verbandsfunktionär Ernst G. Lowenthal. Ihre Forschungsinteressen liegen in der deutsch-jüdischen Zeitgeschichte sowie der pommerschen Regionalgeschichte des langen 19. Jahrhunderts.

Kontakt: maribehr@uni-potsdam.de

Ausblick

Wie schon eingangs erläutert, wurde das Wissenschaftsnetzwerk Migration und Integration 2017 mit dem primären Ziel ins Leben gerufen, die Themenfelder Migration und Integration entsprechend ihrer gesellschaftlichen Bedeutung stärker als bisher in der universitären Lehre und Forschung zu berücksichtigen. CampusAsyl e.V. übernimmt in dieser Konstellation also vornehmlich eine Lobby-Funktion und ermöglicht Wissenschaftler_innen als Gegenleistung für die Arbeit im Themenfeld Kontakte zu Projekten und Menschen im Verein und bietet eine Plattform für interdisziplinäre Vernetzungsarbeit an. In einigen Fällen profitiert CampusAsyl e.V. direkt von Fortbildungen und Workshops, die die Kooperationspartner_innen der Hochschulen im Rahmen der Zusammenarbeit konzipieren.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt, gut zwei Jahre nach Gründung des Wissenschaftsnetzwerkes, konnten auf diese Weise diverse Forschungsprojekte, Fortbildungen und Workshops an der Schnittstelle von Zivilgesellschaft und Wissenschaft durchgeführt werden. Die Tagung des Wissenschaftsnetzwerkes 2018 und die hiermit vorliegende, dazugehörige Publikation bringen und brachten in besonderer Weise die Vielfalt der Perspektiven sowie das große Interesse an interdisziplinärer Arbeit im Netzwerk zur Geltung. Gleichzeitig kristallisierte sich der Bedarf nach einer Verstetigung und Institutionalisierung der wissenschaftlich-zivilgesellschaftlichen Zusammenarbeit im Themenfeld heraus.

Für das Jahr 2020 ist daher der Beschluss gefasst wurden, das Wissenschaftsnetzwerk Migration und Integration von CampusAsyl e.V. in ein im Aufbau befindliches Zentrum Migration und Bildung an die Universität Regensburg zu überführen, das von Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer (Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik), Prof. Dr. Rupert Hochholzer (Professor für Deutsch als Zweitsprache) und Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Gruber (Professor für Erziehungswissenschaft) initiiert wurde. Ebenso wie schon das Wissenschaftsnetzwerk sieht das Zentrum eine interdisziplinäre Bearbeitung des Themenfeldes Migration in Forschung, Lehre und Berufsfeld vor, wobei der Integrationsbegriff durch eine Spezialisierung auf Bildung und damit die Zusammenhänge zwischen Migration und Bildung ersetzt wird. Darüber hinaus zielt es im Sinne der Third Mission, ebenso wie schon das Wissenschaftsnetzwerk, auf die Nutzung von Synergieeffekten mit außerakademischen Akteur_innen wie zum Beispiel CampusAsyl und der Regierung der Oberpfalz. Durch curriculare Verankerung sowie die Vernetzung nationaler und internationaler Zentren, die zu dieser Thematik arbeiten, wird langfristig beabsichtigt, einen bildungspolitischen Beitrag zu leisten.

Kontakt:

Prof. Dr. Meike Munser-Kiefer
Universitätsstraße 31
93053 Regensburg

meike.munser-kiefer@ur.de



Universität Regensburg
ZENTRUM FÜR MIGRATION UND BILDUNG

CAMPUSASYL