

Sabine Achour,
Thomas Gill (Hg.)

Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel ?!



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sabine Achour, Thomas Gill (Hg.)

Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel?!

Sabine Achour, Thomas Gill (Hg.)

Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel?!



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1128-1 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1129-8 (PDF)

Inhalt

SABINE ACHOUR, THOMAS GILL

Vorwort	9
---------------	---

I

Grundlagen

SABINE ACHOUR

Flucht als Katalysator von (Migrations)Gesellschaft?!	15
---	----

PETER MASSING

Grenzen der Demokratie unter den Bedingungen äußerer und innerer Globalisierung	28
--	----

THOMAS GILL

Demokratieförderung, politische Bildung und Prävention im Kontext von Flucht	38
---	----

BERND OVERWIEN

Globales Lernen in Zeiten verstärkter Fluchtbewegungen	48
--	----

CLAUDIA LOHRENSCHEIT

Menschenrechte verteidigen: Perspektivwechsel für Solidarität und Inklusion	57
--	----

THOMAS GILL

Inklusive politische Bildung in einer globalen Welt	66
---	----

REBECCA ARBTER, INA BIELENBERG

Vom „für“ zum „mit“ Ein Blick auf die außerschulische politische Bildung mit geflüchteten Menschen	78
--	----

INGO JUCHLER

Fluchtpunkt Berlin – über die Zeiten hinweg 88

NICHOLAS HENKEL

Flucht und Asyl im Politikunterricht

Herausforderungen und Lösungsansätze schulischer Bildungspraxis 102

HEINZ STAPF-FINÉ

Soziale Ungleichheit als Ursache für politische Ungleichheit

Rückschlüsse auf das Thema Flucht und politische Bildung 112

THOMAS GILL IM GESPRÄCH MIT TERESITA CANNELLA UND MOHAMMED JOUNI

„Du hast ein Recht darauf“

Ein Gespräch über Self-Empowerment, Menschenrechte, power-sharing
und politische Bildung in inklusiver Perspektive 123

II**Projektberichte****Angebote an Geflüchtete****ALMUT BÜCHSEL**

Teilhabe durch Deutschlernen? Repräsentation von Vielfalt im
Deutschunterricht.

Materialien der Berliner Volkshochschulen 135

ANNA BASTEN, BIRGITTA WODKE

Das Berliner Beratungszentrum für Migration und Gute Arbeit BEMA,
ARBEIT UND LEBEN Berlin-Brandenburg DGB/VHS e.V. 141

REINHARD FISCHER

Demokratiewerkshops für Neuzugewanderte der Berliner Landeszentrale
für politische Bildung 147

TANJA BERGER

„WIR SIND DA – Ein Projekt auf zwei Beinen“

Integration von geflüchteten Erwachsenen und Kinder durch politische Bildung

Hoch Drei Potsdam 152

JULIA GERLACH

Lokalnachrichten „Amal Berlin“ der Evangelischen Journalistenschule

„Nur, wer weiß, was passiert, kann mitmachen und sich beteiligen oder:

Warum wir Lokaljournalismus auf Arabisch und Farsi/Dari machen“ ... 160

Begegnung**CHRISTINE REICH, TIM SCHOLZ**

Begegnungsprojekt „Ich will was von der Welt“ der Jugendbildungsstätte

Kurt Löwenstein für 12–17jährige Jugendliche mit und ohne

Fluchterfahrung 165

UTE KRÜGER

„BENN – Berlin Entwickelt Neue Nachbarschaften“ der Berliner

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung 170

JIBRAN KHALIL, KIRSTIN NEUMANN

Brandenburg Connect – Erfahrungen aus der Zusammenarbeit für die

umfassende gesellschaftliche Teilhabe von Geflüchteten 175

Angebote für die Aufnahmegesellschaft**SELINA BYFIELD**

querstadtein – Berlin & Dresden anders sehen

Biografische Stadtführungen aus der Sicht von Menschen mit

Fluchterfahrung 180

UTE SCHMIDT

Willkommen und Ankommen in Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam

gestalten! 185

ILANGA MWAUNGULU

„Flucht im Lebenslauf“

Politische Bildung zu Flucht und Migration: Möglichkeiten der Bildung
gegen Rassismus und Antisemitismus, Anne Frank Zentrum Berlin 189**Angebote im Kontext von Schule****SABINE HUFFMANN, CHRISTA SCHÄFER**

„Demokratiepädagogik in Willkommensklassen“

Lehrkräftefortbildung der Senatsverwaltung für Bildung Berlin 193

**MARIA SPRINGENBERG-EICH, KARINA HAUKE-HOHL, SABINE SOMMER,
STEPHAN SCHACK**

Demokratie für mich.

Ein Bildungsprogramm zur Werte-, Demokratie-, Identitäts- und
Sprachbildung für zugewanderte junge Menschen der Landeszentrale für
politische Bildung Nordrhein-Westfalen. 199**MOHAMED AMER FADHIL, HELEN SOPHIA MÜLLER**

„Discover Diversity – Between the Present and the Past“

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 206

Autorinnen und Autoren 211

Vorwort

Über viele Jahrzehnte entwickelte Deutschland keine Instrumente, um Geflüchteten aktiv ein Angebot der Integration zu unterbreiten. Bei großen Gruppen von Geflüchteten zum Beispiel aus dem Libanon während der 80er Jahre oder in den 90er Jahren aus dem ehemaligen Jugoslawien wurde eher alles getan, diesen deutlich zu signalisieren, dass sie keine dauerhafte Bleibeperspektive erhalten werden.

Erst nach der verspäteten Anerkennung, dass Deutschland (wieder) ein Einwanderungsland ist, wurde im Jahr 2005 das Instrument der Integrationskurse eingerichtet, die sich auch an Geflüchtete mit abgeschlossenem Asylverfahren richteten. Bis heute bildet ein Sprachlernangebot, welches durch den sogenannten Orientierungskurs ergänzt wird. Bis zum Jahr 2015 waren diese Orientierungskurse, von einigen Modellprojekten abgesehen, fast das einzige Angebot der politischen Bildung für Geflüchtete in Deutschland.

Der Orientierungskurs wurde zwar über die Jahre immer wieder weiterentwickelt, auch der Umfang wurde von zunächst 60 Stunden auf 100 erhöht. Die grundsätzliche Kritik an ihm blieb aber bestehen: Sein Korsett ist relativ starr, da er vermeintlich auf eine Abschlussprüfung – den Staatsbürgerschaftstest – vorbereiten soll und so nur begrenzt Raum für eine Orientierung an den Fragen der Teilnehmenden bietet. Letztendlich steht bei den Kursen die Vermittlung, wie Politik und Gesellschaft in Deutschland funktionieren, im Mittelpunkt, die drei Themenbereiche sind dementsprechend von Anbeginn an: Politik und Demokratie, Geschichte und Verantwortung sowie Mensch und Gesellschaft.

Die Kurse entsprechen damit in gewisser Weise der Logik der deutschen Integrationspolitik insgesamt. Diese hat zwar die Bereiche Arbeit, Bildung und Wohnen im Blick, verschiebt aber die Frage der politischen Teilhabe auf die Zeit nach einer Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft – soweit diese gewährt wird – und damit auf gut ein Jahrzehnt nach dem Zeitpunkt des Ankommens in Deutschland. Angesichts des hohen Anteils einer Einwohnerschaft ohne deutsche Staatsbürgerschaft, welche z.B. in deutschen Großstädten wie Berlin 0,75 Mio. beträgt, ergibt sich daraus aus demokratietheoretischer und menschenrechtlicher Perspektive eine problematische Konstellation.

Auch die politische Bildung zeigt mit Begriffen wie „Bürgerleitbilder“ oder „Bürgerorientierung“ in vielen Konzepten einen blinden Fleck. Das Anrecht auf

politische Bildung erhält einen exklusiven Charakter, eine nationalstaatliche Engführung, sollte Staatsbürgerschaft ihre Voraussetzung sein. In Zeiten der Globalisierung, Internationalisierung und Transnationalisierung erscheint dies anachronistisch.

Mit dem September 2015 und der relativ kurzfristigen Zuwanderung von 1,2 Mio. Geflüchteten innerhalb von zwei Jahren wurde nicht nur das immer noch etwas zurückhaltende Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft, sondern auch die Integrationspolitik im Fluchtkontext eklatant herausgefordert. Etliche Instrumente wurden entwickelt, um die rasanten Ereignisse zu bewerkstelligen. Insbesondere auch das Bürgerschaftliche Engagement war ein wichtiger Garant, die vielfältigen Herausforderungen zu bewältigen. Die deutsche Migrationspolitik ist nach 2015/16 nicht mehr die gleiche wie zuvor.

Sie ist bis heute von Ambivalenzen geprägt. Ein Blick in die Empirie erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Aufnahme von Geflüchteten insgesamt gelungen ist, so der Sachverständigenrat für Migration und Integration im Jahresgutachten 2019. Auch die zahlreichen migrationsskeptischen und von defizitorientierten Kulturalisierungen geprägten Diskurse scheinen weniger prägenden Einfluss auf die Einstellungen in der Bevölkerung zu haben, als zu befürchtet war. (SVR 2019: 102). Im Rückblick auf die letzten zwanzig Jahre sind die Einstellungen zu Zuwanderung insgesamt liberaler geworden (SVR 2019). Gleichzeitig ist der Ton in der politischen Kommunikation rauer geworden und Diskursverschiebungen nach rechts haben verbal einen Nährboden geschaffen, auf dem vermehrt rassistische Straftaten wachsen. Laut Statistik zur politisch motivierten Kriminalität von 2019 ist diese um 20 Prozent gestiegen (BMI 2019). 2015 und 2016, als die Fluchtdebatte besonders menschenfeindlich geprägt war, häuften sich eklatant Übergriffe auf Unterkünfte von Geflüchteten in Form von Körperverletzungen und Brandstiftungen, ebenso Propagandadelikte und Vorfälle von Volksverhetzung (BMI 2019). Das positive Fazit der gelungenen Integration Geflüchteter des Sachverständigenrates ist also brüchig. Hinsichtlich der gelungenen Teilhabe werden vor allem die Systeme Bildung und Arbeit in den Blick genommen. Die *politische Teilhabe* von Geflüchteten ist ebenso wie die regelhafte Absicherung von Angeboten zu Flucht und politischer Bildung – und zwar für alle – noch ein offenes Feld, auf dem sich seit 2015 allerdings verschiedene Ansätze von best practice entwickelt haben.

Mit der vorliegenden Publikation geben wir einen Einblick zum Thema Flucht und politische Bildung aus verschiedenen Perspektiven. Sabine Achour, Peter Massing und Thomas Gill widmen sich grundlegenden Fragen der **Veränderungen** in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung. Thomas Gill, Claudia

Lohrenscheit und Bernd Overwien greifen mit globalem Lernen, Menschenrechtsbildung und Inklusion drei Konzepte auf, die vielfältige **Anknüpfungspunkte** für die Weiterentwicklung politischer Bildung bieten. Rebecca Arbter, Ina Bielenberg, Ingo Juchler, Nicholas Henkel und Heinz Stapf-Finé beschreiben unterschiedliche **Perspektiven** für die politische Bildung. Es schließt sich ein Gespräch an über Flucht, politische Bildung und dem, was noch folgen muss. Aus der Perspektive von Selbstorganisationen werden wichtige Aspekte in den Blick genommen, die in der etablierten politischen Bildung noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Den Abschluss des ersten Abschnitts bildet ein Gespräch über Flucht und politische Bildung und dem, was noch folgen muss. Aus der Perspektive von Selbstorganisationen werden wichtige Aspekte in den Blick genommen, die in der etablierten politischen Bildung noch zu wenig Berücksichtigung finden.

Es folgen 14 Projektberichte, die Einblicke geben, auf welch vielfältige Weise politische Bildung auf die Zuwanderung von Geflüchteten nach 2015 reagiert hat. Fünf Projekte richten ihre Angebot an Geflüchtete: Die Materialerstellung zur Repräsentation von Vielfalt im Deutschunterricht der Berliner Volkshochschulen, das „Berliner Beratungszentrum für Migration und Gute Arbeit (BEMA)“ von Arbeit und Leben, die Demokratie-Workshops der Berliner Landeszentrale für politische Bildung, „Wir sind da – ein Projekt auf zwei Beinen“ von Hoch Drei aus Potsdam und die Lokalnachrichten „Amal Berlin“ der Evangelischen Journalistenschule. Drei Projekte setzen in unterschiedlichen Kontexten auf die Begegnung: So das Projekt „Ich will was von der Welt“ der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein, das Programm „BENN – Berlin Entwickelt Neue Nachbarschaften“ der Berliner Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und „Brandenburg Connect“, ein Kooperationsprojekt von Selbstorganisationen Geflüchteter und Unterstützenden.

Drei weitere Projekte richten sich an die Aufnahmegesellschaft: Bei Querstadtein zeigen Geflüchtete ihr Berlin, das Projekt „Willkommen und Ankommen in Mecklenburg-Vorpommern“ der dortigen Landeszentrale für politische Bildung leistete Unterstützung vor Ort und das Material „Flucht im Lebenslauf“ des Anne Frank Zentrums Berlin kann in Schule und im außerschulischen Bereich eingesetzt werden.

Explizit an Schule richten sich die Fortbildung für Lehrkräfte „Demokratiepädagogik in Willkommensklassen“ der Senatsverwaltung für Bildung Berlin, das Projekt „Demokratie für mich“ der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen und „Discover Diversity“ der Kreuzberger Initiative gegen Antiziganismus (KIgA).

Die Publikation und die Beiträge verdeutlichen, dass die Zuwanderung von Geflüchteten und die Bedeutung von Migration insgesamt die politische Bildung herausfordern. Migration ist nur ein Aspekt der zunehmenden Vielfalt unserer Gesellschaft. Ebenso wird mit der Zunahme von Hassrede, offenem Rassismus und Rechtsterrorismus deutlich, dass politische Bildung die eigenen Grundlagen (neu) reflektieren muss. Wenn politische Bildung sich bei ihrer Zielbeschreibung auf die Tradition der Aufklärung bezieht und politische Mündigkeit als zentrales Ziel benennt, reflektiert sie dabei die diesem Begriff innewohnenden Ausblendungen? Welches sind die gesellschaftlichen Voraussetzungen, um „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“, die nicht nur bei Kant unzureichend thematisiert werden? Welches Bild hat politische Bildung von jenen, die sie mit ihren Angeboten erreichen will – welche Normalitätskonstruktion wird unbewusst als Standard gesetzt? Wessen Interessen und Erfahrungen finden in den Angeboten der politischen Bildung keinen Ort, da sie nicht als politische wahrgenommen werden, sondern nur als Alltags-sorgen? Wenn Indoktrination bereits bei der Gestaltung der pädagogischen Situation beginnt, wer bekommt nur Angebote präsentiert, die weit von seinem Alltagsleben entfernt sind, räumlich und auch habituell? Wie werden Menschen zur politischen Bildung eingeladen – als potentielle Gefährder, denen Präventionsangebote vorgesetzt werden, oder als aktive Mitgestalter unseres Gemeinwens? Die Liste der zu klärenden Fragen ist lang. Wenn die vorliegende Publikation mit dazu beiträgt, Reflexionsprozesse zu initiieren, hat sie ihr Ziel erreicht.

Literatur

- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hg.) (2019): Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2018. Bundesweite Fallzahlen, Berlin. Unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2019/pmk-2018.pdf?__blob=publicationFile&cv=2.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) 2019: Bewegte Zeiten: Rückblick auf die Integrations- und Migrationspolitik der letzten Jahre. Jahresgutachten 2019. Berlin: SVR.

I Grundlagen

Flucht als Katalysator von (Migrations)Gesellschaft?!

1. Wider das „Negativ-Narrativ Flucht“

In den Jahren 2013 bis 2017 haben mehr als 1,6 Millionen Menschen Schutz vor Krieg, Konflikten und unzumutbaren Lebensbedingungen in Deutschland gesucht und einen Asylantrag gestellt. Vor dem Hintergrund der Genfer Flüchtlingskonvention, des europäischen Flüchtlingsrechts und des Rechts auf Asyl im Grundgesetz ist es der menschenrechtliche Anspruch Deutschlands, Geflüchtete aufzunehmen.

Menschen auf der Flucht werden allerdings nicht nur als Leidtragende und Opfer gewaltsamer Auseinandersetzungen, ökologischer oder ökonomischer Not wahrgenommen. V.a. seit 2015 und 2016 gelten sie als „Herausforderung“ oder „Problem“ für die deutsche Gesellschaft. Etliche Akteure aus Politik und Medien haben spätestens seit der sogenannten Kölner Silvesternacht den Themenkomplex „Flucht“ mit Bedrohungsmetaphern und -szenarien wie „Flüchtlingskrise“ oder „Asylchaos“ wiederholt in Verbindung gesetzt (Achour 2018). Laut Umfragen in den Jahren 2015/2016 nahmen die Sorgen hinsichtlich Zuwanderung zu, es hieß sogar, „die Stimmung kippe“ (SVR 2019, 134).

Das negative Framing hält bis heute an; das illustrieren Formulierungen wie die „Konsequenzen“ oder „die Folgen der Flüchtlingskrise“. Aber was ist damit gemeint? Wer ist in Deutschland in eine Krisensituation geraten? Was ist eine Krise? Eine Krise gilt als schwierige Lage. Ursachen dafür können der Verlust von wichtigen Ressourcen (Gesundheit, Geld, Wohnung) oder von wichtigen Personen (enge Verwandte, Freunde) sein. Personen geraten auch in eine Krise, wenn Anforderungen an sie gestellt werden, die sie nicht bewältigen können (Erwerb eines Abschlusses, Finden eines Arbeitsplatzes). Die aufgezählten Indikatoren treffen bei nüchterner Betrachtung v.a. auf die geflüchteten Menschen zu, auch auf die Herausforderungen in Administration und beim Schaffen von Unterkünften, weniger auf die schon immer oder lange in Deutschland Lebenden.

Krisenhaft sind schließlich die Auswirkungen der aufgeregten und abwertenden Semantik auf die politische Kultur und für Menschen, die sich für Geflüchtete einsetzen.

Trotz eines breiten migrationsskeptischen Klimas nahmen diametral dazu die konkrete Integrations- und sog. Flüchtlingspolitik eine merkbare Dynamik auf. Etliche Gesetze sind in äußerst kurzer Zeit erlassen und Maßnahmen initiiert worden, um Geflüchtete und insgesamt Zuwander*innen schnell an Gesellschaft, Bildung und Arbeitsmarkt teilhaben zu lassen. Diese Maßnahmen liegen innerhalb und außerhalb der existierenden Regelsysteme. V.a. in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt mussten Strukturen inhaltlich und personell neu konzipiert werden. Von etlichen dieser Ansätze profitieren nicht nur Geflüchtete oder Menschen mit Migrationserfahrungen. Vielmehr haben diese einen Beitrag geleistet oder zumindest das Bewusstsein geschärft, den Zugang für alle zu verschiedenen Systemen barrierefreier, individualisierter und inklusiver zu gestalten bzw. mehr Expertise und diversere Professionalität zusammenzuführen. Das Phänomen Flucht wurde somit in etlichen Bereichen zu einem *Katalysator von Gesellschaft* und zwar nicht nur für die Gestaltung einer Migrationsgesellschaft. Dies trifft sowohl aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive als auch aus einer menschenrechtlichen zu, wenn es um Teilhabechancen geht. Dieser These widmet sich der folgende Beitrag, nicht zuletzt mit dem Ziel, das „Negativ-Narrativ Flucht“ in Frage zu stellen. Nach einer Standortbestimmung der deutschen Integrationspolitik widmet er sich exemplarisch den Bereichen Sprache, Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt.

2. Deutsche Integrationspolitik zwischen Paradigmenwechsel und Zerrissenheit

Deutschland rang sich erst in den 2000er Jahren mit dem Zuwanderungs- und Einbürgerungsgesetz das Selbstverständnis ab, tatsächlich ein Einwanderungsland zu sein. Bis heute wird diese Selbsttitulierung immer noch von heftigen Kontroversen begleitet, rechte Gruppierungen lehnen den Begriff mit Verweis auf die Nichtexistenz eines Einwanderungsgesetzes ab. Deutschland steuert und gestaltet seit gut fünfzehn Jahren mit staatlichen Instrumenten Zuwanderung. Eine umfassende Migrations- und Integrationspolitik sind somit vergleichsweise neue Felder deutscher Politik.

Den Schwerpunkt der Integrationspolitik auf Maßnahmen für geflüchtete Menschen zu legen, war seit 2014 aufgrund der besonders hohen Zuwanderungszahlen schließlich ein weiteres Novum. Geflüchtete Menschen als Adressaten der deutschen Integrationspolitik waren vor 2015 de facto keine Zielgruppe (Bendel/Borkowski 2016, 104–107). Maßnahmen zur gesellschaftlichen Teilhabe wurden erst *nach* Abschluss des Asylverfahrens initiiert. Während des lau-

fenden Verfahrens war die Teilnahme an Integrationsmaßnahmen kaum möglich. Da Asylverfahren häufig sehr lange andauern, ist das Verwehren von Teilhaberechten nicht nur aus menschenrechtlicher Perspektive problematisch, sondern auch für die Stimmung in der Bevölkerung fahrlässig. Soziale Kontakte werden erschwert und verschärfen abwertende Einstellungen den Menschen gegenüber, deren Asylverfahren andauern.

Trotz dieses integrationspolitischen Paradigmenwechsels bleibt ein auffälliges Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite lassen sich etliche Maßnahmen der Liberalisierung erkennen. Teilhabe soll frühzeitig, individualisierter und differenzierter möglich gemacht werden (sog. „Integrationsförderung“). Auf der anderen Seite existiert mit den zahlreichen Änderungen im Asylrecht eine deutlich restriktive Tendenz¹. Regelungen werden mit der Zielsetzung verschärft, Migration stärker steuern und kontrollieren zu können.

Exemplarisch für die Zerrissenheit stehen auf der einen Seite die Erweiterung der Liste sog. „sicherer Herkunftsstaaten“, welche das Recht auf Asyl für Menschen aus diesen Ländern fast völlig aushebelt. Ebenfalls wird die Beseitigung von Abschiebehemmnissen stark forciert („Geordnete-Rückführung-Gesetz“) und den betroffenen Menschen kann sogar im Zuge des Abschiebegesetzes die Inhaftierung in regulären Gefängnissen drohen.

Auf der anderen Seite wurden Integrationsangebote für Asylsuchende geöffnet und für Geduldete die Bleibemöglichkeiten verbessert. Die Differenzlinie, ob Geflüchtete auf liberalisierte Maßnahmen hoffen oder restriktive Maßnahmen fürchten müssen, erstreckt sich auf die Kategorie „Bleibeperspektive“. Grundlage dafür ist das sog. Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz (2015): Antragstellende aus Ländern mit hohen Schutzquoten haben eine „gute Bleibeperspektive“² und können schon während des Verfahrens an Integrationsmaßnahmen teilnehmen. Eine gewisse Dynamik und Realitätssinn zeigen sich darin, dass an einigen Förderangeboten auch Geduldete zugelassen werden. Häufig wurde deren Asylantrag zwar abgelehnt, aber aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen können sie nicht ausreisen. Von fast allen Integrationsangeboten ausgeschlossen werden Asylsuchende aus sogenannten „sicheren Herkunftsstaaten“.

1 S. Auflistung der rechtlichen Änderungen im Bereich Flucht/Asyl seit Ende 2014: SVR 2019: 67 ff.

2 Das BAMF kategorisiert Länder mit „guter Bleibeperspektive: aus ihnen stellen viele einen Asylantrag und die Anerkennungsquote liegt bei über 50 Prozent. Seit 1.8.2019 fallen darunter nur noch Antragstellende aus Syrien und Eritrea, 2016 gehörten auch Irak, Iran, Somalia dazu.

3. Maßnahmen im Kontext von Flucht: Katalysator für Gesellschaft

Dass Flucht ein gesellschaftlicher Katalysator ist, zeigt sich nicht nur in den etlichen rechtlichen Änderungen sowie Anpassungen und Umstrukturierungen von Verwaltungsabläufen der letzten Jahre, sondern auch in verschiedenen Maßnahmen und Ideen. Diese haben häufig Individualisierungen, Flexibilisierungen sowie Unterstützungs- und besondere Fördermaßnahmen angestoßen, um die Teilhabe von Geflüchteten schneller, professioneller und sozial einbindend zu gestalten. Auch wenn in diesem Feld durchgängig immer noch etliche Optimierungsbedarfe identifiziert werden können und die (nicht-sicheren) Herkunftstaaten über Zukunftschancen entscheiden, steht dies für ein anderes Verständnis von Integrationspolitik für Geflüchtete als vor 2014.

Erwachsene Geflüchtete sollen v.a. der Spracherwerb und Einstieg in den Arbeitsmarkt schnell ermöglicht werden. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sollen vor allem zügig am Bildungs- und Ausbildungssystem teilhaben können. Etliche von den initiierten und umgesetzten Maßnahmen und personellen Expertisen werden schon seit geraumer Zeit als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Anforderungen an Inklusion und Diversität auch für die Gesamtbevölkerung umsetzen zu können: (Sprach)Förderung, Diversity Management, Multiprofessionalität, Unterstützungsleistungen in Schule, Ausbildung, Unternehmen und Verwaltung.

Für den Arbeitsmarkt und die Berufsbildung inklusivere Strategien in der Integrationspolitik zu identifizieren, kann auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels als Instrumentarium genutzt werden, um Deutschland als attraktives Einwanderungsland aufzustellen. Deutschland ist laut OECD-Studien nach den USA eines der beliebtesten Einwanderungsländer (OECD 2019), allerdings kann die deutsche Sprache für viele Zuwanderer*innen eine höhere Hürde darstellen als Englisch oder Französisch. D.h., auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive können sprachinklusive Angebote im Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt ökonomisch sinnvoll sein. Unterstützung findet dieser Ansatz vermehrt aus der Gesamtbevölkerung, welche ebenfalls sprachliche Hürden als zentrale Hindernisse für die Teilhabe erachtet, zugleich die positiven Effekte durch Zuwanderung für die Wirtschaft verstärkt anerkennt und daher einen schnellen Zugang zum Arbeitsmarkt vermehrt unterstützt (Kober/Kösemen 2019).

4. Sprache als zentraler Zugang zu Teilhabe

Sprache ist die zentrale Voraussetzung für Teilhabe. Insofern zeigt sich die Katalysatorfunktion in den verschiedenen Systemen zu einem beträchtlichen Teil in sprachsensiblen und sprachförderlichen Maßnahmen. Sprachkompetenz ist für die Inklusion in das Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt entscheidend. Sprachkenntnisse erleichtern nicht nur überhaupt das Finden eines Beschäftigungsverhältnisses (Kosyakova/Sirries 2017), sondern korrelieren auch mit Löhnen (Brücker u. a. 2014). Sprachkenntnisse sind darüber hinaus für die soziale Teilhabe an Gesellschaft und Fragen von Zugehörigkeit entscheidend, sowohl aus Perspektive der Zugewanderten als auch aus Perspektive von Menschen ohne Zuwanderungsgeschichte. D. h., Zugehörigkeit wird in Deutschland verstärkt über erreichbare Merkmale wie Sprache definiert und nicht (mehr v. a.) über angeborene Merkmale wie deutsche Vorfahren. Hinsichtlich der Frage, was eigentlich „deutsch sei“, zeichnet sich für Deutschland im Ganzen ein offeneres Deutungskonzept ab. Der Trend geht vermehrt zu Merkmalen, die erlern- und erreichbar sind wie deutsch sprechen zu können, so auch die Ansicht von 97 % der Bevölkerung. Als traditionelleres Konzept des „Deutsch-Seins“ gelten deutsche Vorfahren, was aber nur 37,5 % der Befragten in Deutschland als wichtig erachten. (Lorenz/Müller 2017, 14f.; 18). Die Chancen, Gelegenheit zum Sprachgebrauch zu erhalten, werden durch das Leben in Gemeinschaftsunterkünften drastisch behindert. Hier sind soziale Kontakte kaum möglich. Diese bieten insbesondere Bildungseinrichtungen und Arbeitsgelegenheiten, aber auch kommunikative Alltagsbegegnungen in Familie und mit Freunden

Sprachförderung in den Integrationskursen: Herausforderungen als Anstöße zur Professionalisierung Sprachförderung von geflüchteten Menschen findet v. a. in den Integrationskursen statt. Die Notwendigkeit eines quantitativen und auch qualitativen Ausbaus wurde in den Jahren 2015/16 nicht nur in Hinblick auf die Sprachförderung besonders deutlich. Wie im gesamten deutschen Bildungssystem stellen der Umgang mit der Heterogenität von Teilnehmenden und die Gruppengröße eine große Herausforderung dar. Anforderungen an Differenzierung und Individualisierung (z. B. Förder- und Intensivkurse) sind v. a. in ländlichen Gebieten, in denen es sowieso nur wenige Angebote gibt, schwierig zu bewerkstelligen. Dazu kommen besondere Bedarfe wie Angebote für sogenannte Zweitschriftenlernende, die ein anderes Alphabet als das lateinische gelernt haben oder Kurse mit Kinderbetreuung. Frauen mit (kleinen) Kindern lassen sich als eine besonders benachteiligte Gruppe identifizieren. Integrations- und Bil-

bildungsangebote erreichen diese Gruppe schwieriger (Worbs/Baraulina 2017). Als Konsequenz daraus folgt häufig, dass nicht nur deren Sprachkompetenz in der Regel niedriger als die von Männern und von kinderlosen Frauen ist (Brücker u. a. 2019, 6–8). Häufiger als Männer verfügen geflüchtete Frauen über keine oder eine sehr geringe Bildung und waren im Herkunftsland seltener erwerbstätig (SVR 2019). Dies wirkt sich nicht nur ungünstig auf ihre eigenen Teilhabechancen aus, sondern vererbt auch die Bildungsbenachteiligung an die Kinder.

Der umfassende Ausbau der Integrationskurse war notwendig, aber deutlich sichtbar bleiben to do's, wenn die Kurse als Basisinstrumente der Integrationspolitik v. a. für den Spracherwerb fungieren sollen. Wenn lediglich nur etwa die Hälfte der Teilnehmenden den Integrationskurs mit dem Zielniveau B1 abschließt (Zahlen aus 2017: BAMF 2018, 12), müssen die didaktische Qualität der Kurse, die Professionalität der Dozierenden sowie die Möglichkeiten zur Differenzierung und die Breite des Angebotes in Angriff genommen werden.

5. Flucht und Bildung: früh und barrierefrei – am besten für alle

Die Teilhabe an Bildung ist für geflüchtete Kinder und Jugendliche eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe, sowohl für Inklusionsprozesse in die Gesellschaft als auch aus menschen- und kinderrechtlicher Perspektive. Eine Rechtsexpertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) kommt zu dem Schluss, dass der Anspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem Tag der Einreise gilt, unabhängig vom Aufenthaltsstatus und von der Art der Unterbringung (Meysen/Beckmann/González Méndez de Vigo 2016). Schließlich hat jedes Kind in Deutschland ein Recht auf Bildung und Schulbesuch aufgrund völker- und europarechtlicher Abkommen (UN-Kinderrechtskonvention, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte) sowie verfassungsrechtlich auf der Basis des Gleichheitsgrundsatzes in GG Art. 3. De facto erhielten viele häufig erst nach Verlassen der Erstunterkunft und mit der Verteilung auf Bundesländer einen Kita-Platz. Im Durchschnitt sind in den letzten Jahren von der Einreise bis zum ersten Schulbesuch sieben Monate vergangen (SVR 2019: 106). Es herrscht mittlerweile breiter Konsens, dass geflüchtete Kinder möglichst schnell eine Kita oder Schule besuchen sollten. Neben Erfüllen des Bildungsauftrages und der Chance auf Spracherwerb bieten der Kita- bzw. Schulbesuch geflüchteten Kindern im für die ganze Familie aufreibenden Asylverfahren eine gewisse Alltagsstruktur.

Die besondere Relevanz des Zugangs zu Bildung wird durch die Tatsache unterstrichen, dass etwa drei Viertel der Geflüchteten jünger als 30 Jahre sind. Entsprechend sind besonders viele Maßnahmen von der Kita, über die Schule

bis hin zur Berufsausbildung und Hochschule in den Jahren 2015/16 angestoßen worden. El-Mafaalani und Massumi kritisieren allerdings, dass dies insgesamt bundesweit eher unkoordiniert und zum Teil eher improvisiert geschehen ist (2019). Dies verwundert wenig, da umfassende, evaluierte und bewährte Konzepte nicht existieren. Entsprechende wissenschaftliche Arbeiten zum Themenfeld Flucht und Bildung sind v.a. aktuell initiiert, wobei in der Bildungsforschung strittig ist, ob Flucht als eine eigenständige Forschungskategorie (z.B. in Abgrenzung zu Migration) fungieren solle, da diese mit spezifischen Problemlagen verbunden sei, die auf andere Migrationsformen nicht unbedingt zuträfen (El-Maraalani/Massumi 2019): besondere psychische Belastungen (durch Fluchtgründe, den Fluchtprozess sowie die prekäre Lage in Deutschland), rechtliche Besonderheiten (Illegalität, eingeschränkter Zugang zu/Ausschluss von Bildung usw.) sowie unter Umständen diskontinuierliche Bildungsbiographien (Ausfallzeiten aufgrund von Krieg, Flucht und Verfolgung sowie Wartezeiten in Deutschland).

5.1 Schule: Monolingualität als Teilhabebarriere

Für die Institution Schule ist positiv zu konstatieren, dass trotz diverser organisatorischer Hürden 95 % der Kinder bis zwölf, die zwischen 2013 und 2016 eingereist waren, im Jahr 2016 zur Schule gingen (Gambaro u. a. 2017, 385). V.a. die Förderung von Deutschkenntnissen stellt eine basale Aufgabe dar. Dafür sind etliche Vorbereitungsklassen eingerichtet und verschiedene Konzeptionen umgesetzt worden. All dies wird im Wissenschafts- und Bildungsbereich kontrovers diskutiert, spricht aber zugleich für die Dynamik in dem Feld: Sind spezifische, getrennte Lerngruppen oder gemeinsame Beschulung im Regelunterricht für den Spracherwerb und Schulerfolg zielführender? (SVR-Forschungsbereich 2018, 10). Welches didaktische Modell der Zweitsprachförderung ist erfolgsversprechender? Hier wird unterschieden zwischen der Teilnahme am einsprachigen Unterricht ohne zusätzliche Förderung (submersives Modell), mit zusätzlicher Förderung (Modell der strukturierten Immersion) oder der Besuch von getrennten Vorbereitungsklassen, welche i. d. R. aber nur Sprachförderung leisten. Mit den so erworbenen Deutschkenntnissen werden allerdings kaum die fachsprachlichen und häufig schriftsprachlichen Anforderungen für den Unterricht in der Regelklasse erreicht. Es fehlen für adäquate Übergänge in die Regelklassen sowie für den Unterricht in den Regelklassen migrationssensible Konzepte, welche sprachbildend oder sogar mehrsprachig konzipiert sind, um die Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen zu ermöglichen (SVR 2019). Schließlich ist die deutsche Schule immer noch monolingual-deutsch aufgestellt