

1'17 ZEP

Das Thema Fluchtmigration ist vielschichtig, kontrovers und omnipräsent. Dies spiegelt sich – insbesondere im Kontext der stark angestiegenen Zahl an Neuzugewanderten nach Europa – auch im empirischen Interesse am Thema Flucht wider. Ziel des Hefts ist es, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Schnittstellen zwischen ‚Bildung‘ und ‚Fluchtmigration‘ zu bearbeiten. Fluchtmigration als unfreiwillige Migration ist ein der Globalisierung inhärentes Phänomen, dessen Diskussion jedoch nicht losgelöst werden kann von nationalen (z.B. asylrechtlichen) Strukturen, die auch Bildungsfragen maßgeblich betreffen. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, kommt die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema nicht ohne interdisziplinäre und internationale Öffnung aus. So umfasst diese Ausgabe empirische Beiträge aus internationalen und nationalen Studien sowie Beiträge von Wissenschaftler/innen, die Fluchtmigration und Bildung in (Nachbar-)Disziplinen bearbeiten. Die Thematisierung von Flucht ist in den Erziehungswissenschaften nicht neu. So schließt das vorliegende Heft an die ZEP 4/2013 und die ZEP 2/2002 an. Es lässt sich daher fragen, mit welchen Akzenten das gewachsene Forschungsfeld gegenwärtig erweitert und/oder konturiert werden kann. Diese Ausgabe stellt Bildung und Flucht unter zwei verschiedenen Blickwinkeln in den Fokus a) unter der Perspektive „Bildungsprozesse von Geflüchteten und deren Erforschung“ und b) unter dem Blickwinkel „Flucht als Gegenstand für Bildungsprozesse“. Zu jedem der beiden Perspektiven werden Bildung und Flucht in ihren Relationierungen mit je drei Beiträgen diskutiert.

Vidur Chopra und *Elizabeth Adelman* präsentieren empirische Ergebnisse aus einer

Interviewstudie mit Geflüchteten zu ihrer Bildungssituation in Jordanien. Vor dem Hintergrund dauerhafter Konflikte und einer unwahrscheinlichen Rückkehr der Geflüchteten ins Heimatland diskutieren die Autorinnen, wie Bildung auf der Flucht konzeptionell dazu beitragen kann, Lernende auf eine unsichere Zukunft vorzubereiten.

Der Beitrag von *Hannes Schammann* und *Christin Younso* liefert einen Überblick zu den Herausforderungen, die Geflüchteten auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium in Deutschland begegnen. Die Autoren präsentieren Befunde einer qualitativen Studie, die zeigen, wie sich die Angebotsstrukturen an Hochschulen von „Beschäftigungsmaßnahmen“ hin zu studienvorbereitenden Angeboten für Studienberechtigte wandeln.

Mervi Kaukko, *Karen Dunwoodie* und *Elisha Riggs* widmen sich ethischen und methodologischen Fragen bei der Forschung mit geflüchteten Kindern. Die Autorinnen führen aus, dass ein forschungsethisches Vorgehen kontextbezogener, zeitlicher und sozialer Flexibilität bedarf, um den spezifischen Lebenskontexten dieser Personengruppe gerecht zu werden, und plädieren für eine relationale Forschungsethik.

Norbert Frieters-Reermann und *Nadine Sylla* widmen sich in ihrem Beitrag der Thematisierung von Flucht in Bildungsmaterialien für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. Ausgehend von einem postkolonialen Ansatz liefert der Artikel Anregungen zur Bewertung von Bildungsmaterialien und befasst sich mit der Frage, ob fluchtbezogene Bildung nicht nur über, sondern auch mit und durch geflüchtete Menschen gestaltet werden kann.

Olaf Kleist beschreibt anhand von Datenerhebungen unter Ehrenamtlichen in der

Flüchtlingsarbeit, welche bedeutende Rolle Ehrenamtliche in der Bildungsarbeit spielen. Dabei unterscheidet er zwei Ansatzpunkte: Bildung als Instrument und als Ziel von Integration. Zum einen ist gerade Sprachunterricht für Geflüchtete eine der wichtigsten Tätigkeiten von Ehrenamtlichen. Zum anderen kann das Engagement von Ehrenamtlichen zum Ausbau des sozialen Kapitals von Geflüchteten beitragen.

Sarah Lange geht empirisch der Frage nach, welche Kompetenzanforderungen für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. Ausgewertet wurden zu dieser Frage Aussagen von Studierenden, die im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren ehrenamtlich mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Ergebnisse werfen die Frage der Zielgruppenspezifität von pädagogischen Kompetenzen auf.

Zudem umfasst das Themenheft ein Portrait der „SchlaU-Schule und SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik“ in München. Unter der Rubrik ‚Informationen‘ liefert eine Informationsbox einen Überblick zu aktuellen Daten zu weltweiten Fluchtbewegungen. Das Themenheft wird mit Arbeiten aus dem Oberstufenprojekt „Refugees. Flüchtling in der bildenden Kunst“ illustriert. In ihnen fließen persönliche Auseinandersetzungen mit der medialen Bildprogrammatisierung zum Thema Flucht und der handlungspraktische Zugang der Kunstpädagogik zusammen.

Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen

Sarah Lange (Bamberg), Susanne Timm (Bamberg),
Susanne Höck (Freising) März 2017

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Susanne Horn (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: „Auf dem Bild sind im Vordergrund zwei Paar Schuhe zu sehen, dahinter sitzen zwei Personen auf Matratzen, vermutlich ihre Besitzer in einem Flüchtlingsheim.“ © Jana Keim, Jahrgangsstufe 12 (Q1), 2015 (S. 71)

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,-, Einzelheft EUR 8,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'17

- Themen 4 **Vidur Chopra/Elizabeth Adelman**
The Pursuit, Practicality and Potential of Refugee Education
- 10 **Hannes Schammann/Christin Younso**
Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote
für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich
- 16 **Mervi Kaukko/Karen Dunwoodie/Elisha Riggs**
Rethinking the Ethical and Methodological Dimensions of
Research with Refugee Children
- 22 **Norbert Frieters-Reermann/Nadine Sylla**
Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen
Bildungsmaterialien
- 27 **J. Olaf Kleist**
Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit
in Deutschland
- 32 **Sarah Lange**
Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit
- Porträt 38 Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik
- VENRO 40 BMZ-Wirkungsstudie
- VIE 41 Neues aus der Kommission/Qualifizierung für
Multiplikator/inn/en im Globalen Lernen
- 43 Rezensionen
- 47 Informationen

WAXMANN

Vidur Chopra/Elizabeth Adelman

The Pursuit, Practicality and Potential of Refugee Education

Abstract

This article presents the ways in which conflict influences the educational trajectories and aspirations of Syrian children and young people. The findings are based on interviews conducted in Lebanon with Syrian learners, and teachers and administrators working with school-aged refugee students. Participants discussed significant barriers to education in this setting including political, social and economic factors. Learners continued to demonstrate a strong commitment to education despite these challenges, yet they were unsure whether their educational pursuits would secure their future aspirations. These results call into question the promises of refugee education.

Keywords: *conflict, education, qualitative research, refugee, Syria*

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt dar, welchen Einfluss Konflikte auf Bildungswege und -erwartungen syrischer Kinder und Jugendlichen ausüben. Die Ergebnisse basieren auf Interviews mit syrischen Lernenden, Lehrkräften und Verwaltungskräften im Libanon, die mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern arbeiten. Dabei diskutierten die Teilnehmenden für sie bedeutende politische, soziale und ökonomische Bildungshemmnisse. Trotz der Herausforderungen zeigten die Lernenden eine anhaltende Leistungsbereitschaft, waren sich aber unsicher, ob ihre Anstrengungen die eigenen Zukunftserwartungen würden sichern können. Diese Ergebnisse stellen jene Hoffnungen, die Bildung auf der Flucht in Aussicht stellt, in Frage.

Schlüsselworte: *Konflikt, Bildung, Qualitative Forschung, Flüchtling, Syrien*

Introduction

Unyielding and widely spread violence, shrinking economic opportunities, and little provision of social services inside Syria have contributed to a mass migration of Syrians (UNHCR, 2015). Over 5.5 million Syrians have fled to seek refuge from more than six years of bloody civil war (De Bel-Air, 2016), half of whom are under the age of 18 (UNHCR, 2017a). In the context of forced displacement, an entire generation of Syrian children and young people may be left with limited to no educational and economic opportunities. The responsibility for re-

constructing Syria post-conflict will rest with its next generation – children and youth forcibly displaced outside Syria's borders. However, with limited opportunities to develop academic and vocational skills, it is unclear how this next generation of Syrians will be capable of rebuilding a wartorn nation.

In this article we explore how conflict impacts the pursuit, the practicalities and the potential of education for Syrian children and young people in Syria and in Lebanon. We refer to Lebanon as a country of first asylum, or the first country refugees move to when displaced (Kjaerum, 1992). Specifically, we draw attention to the experiences of young Syrians attempting to continue their education as war unfolds at home and as they flee across the border into neighboring Lebanon, currently hosting one million Syrian refugees (UNHCR, 2017b). While our participants demonstrated continued commitment to education, threats to personal safety, discrimination, financial burdens, political challenges and a loss of a clear future often thwarted their educational pursuits. Their experiences portray the complexity of refugee education in practice, suggesting a need to better understand local-level challenges and, in contexts of uncertain and opaque futures, to link educational opportunities to the long-term goals of refugee learners themselves.

In the next section, we expand refugee learners' non-linear and complex education trajectories and situate this within the context of Lebanon specifically. We present our methodology, discuss the findings from our study and suggest some conclusions as a way forward.

Refugee education: Caught between the global and the local

Through this paper, we seek to develop a deeper understanding of how the experiences of and expectations for education shift for refugees over time and space. We first explore the global dimensions of refugee education and the variations in its practice. We then juxtapose these larger global dimensions to examine the ways refugee education is practiced and delivered in one specific context, that of Lebanon. We find disconnects between the global expectations for refugee education and the lived realities of Syrian refugee learners in Lebanon.

A global perspective on refugee education

Education is a fundamental human right, an end in itself, and an enabling right that activates the fulfillment of other rights

(United Nations, 1948). Article 22 of the 1951 UN Refugee Convention specifically articulates the right to education for refugees (United Nations, 1951). However, gaps remain in the realization of these rights for refugee learners. A global review of refugee education in 2011 found access to education for refugees limited and uneven across settings of displacement and levels of education, largely of poor quality and lacking a focus on learning (Dryden-Peterson, 2011). These findings suggest gaps remain between the normative aspirations legal instruments espouse and the everyday experiences of refugee learners in accessing, continuing and completing their education in countries of first asylum.

The translation of these global policies into action that touches the lives of refugee learners occurs within nation-states. Learning opportunities for refugees are beholden to the laws, policies and practices of countries to which refugees first move. Eighty six percent of the world's refugees live in low-income countries that neighbor their country of origin, countries that themselves are often stretched in their delivery of social services like education (UNHCR, 2014). Recognizing the contemporary, protracted nature of conflict, UNHCR's Global Education Strategy (2012–2016) calls for the "integration of refugee learners within national systems, where possible and appropriate" (UNHCR, 2012, p. 8). While integration within national education systems seeks to provide refugee students with certified and formal learning opportunities, the practice of refugee education in countries of first asylum is often fraught with challenges that can disrupt the educational trajectories of refugee learners. A full review of the challenges confronting refugee learners in the country of first asylum is beyond the scope of this article. Among others, the many challenges refugee learners confront include, learning a curriculum in a new language, hostile classroom environments that ignore the diversity of refugees' learning needs and the lack of accreditation and recognition of refugee learners' previous knowledge and skills (Dryden-Peterson, 2016b).

Despite the many protective and psychosocial benefits that education lends to refugees (INEE, 2010), we argue that refugee education is protective only when it is productive. Severe labor laws often restrict refugees' entry to the labor market (Desiderio, 2016), and pathways to citizenship in countries of first asylum are far and few (Hovil, 2016), high-lighting the unrealized potential of refugee education. In situations of prolonged conflict when return to refugees' country of origin in the near future is unlikely, and when education is unable to fulfill refugee learners' work and life aspirations in the country of first asylum, there remains a strong case to conceptualize refugee education in ways that prepare learners for a future that may be uncertain and unknown, yet still productive (Dryden-Peterson, 2016a; Hovil, 2016).

A local perspective on refugee education

Lebanon is host to the greatest number of refugees per capita worldwide with over one million Syrians living along side approximately 4.4 million Lebanese (European Commission, 2016). While Lebanon is not a signatory of the 1951 UN Refugee Convention, it considers education a human right and a strategy to mitigate the impact of conflict on young Syrians (Lebanese Ministry of Education and Higher Education

(MEHE), 2016). Since Syrian refugees first arrived to the country in 2011, MEHE has permitted school-aged children to enroll in Lebanese public schools. The influx of a million Syrian refugees pressured the government to quickly adapt to the sudden overwhelming demand for education. In 2013, a second shift for Syrian students at public schools was introduced (Shuayb, Makkouk & Tutunji, 2014). Of the estimated 500,000 school-aged (3–17) refugee children living in Lebanon, approximately 135,400 enrolled in public school during the 2016/17 academic year, only 2 % of whom entered secondary school (UNHCR, 2016b; UNICEF, 2017). All public schools follow the Lebanese curriculum and all registered students, including refugees, sit for the same national exams at grades 9 and 12, with MEHE certifying their formal education in Lebanon (Shuayb, Makkouk & Tutunji, 2014).

Refugee students not attending public school may participate in one of many alternative school models run by local or international organizations. Referred to as non-formal schools, they are not accredited/certified by MEHE. In accordance with Lebanese law, public schools can only employ Lebanese teachers. In contrast, teachers working in non-formal schools are often Syrian (Shuayb et al., 2014).

The government of Lebanon's official policy response to education for Syrian refugees is outlined in the first and second versions of its Reaching All Children with Education (RACE) documents (MEHE, 2014, 2016). These documents are silent on the issue of higher education, demonstrating little attention to the lifelong learning needs of Syrian refugee youth in Lebanon.

In examining the dissonances between global policies and local practices surrounding refugee education in Lebanon, we build on emerging inquiries by Dryden-Peterson (2016, 2017) that complicate the purposes of refugee education. In this paper we explore the form and function of refugee education in Lebanon as an effort to continue to strengthen its purposes and delivery. As educators and scholars, we do not for once question the benefits of education but find the precarious space that refugee education occupies – between the global and the local – renders more questions than answers. We find while Syrian learners have relentlessly pursued educational opportunity during active conflict in Syria, their learning when displaced is impacted by the practicalities influencing the delivery of refugee education in Lebanon. For those that are able to continue their education when displaced, how far and where their education will take them in the future remains uncertain.

Methodology

We draw on data¹ from 107 interviews we conducted in Lebanon during the 2015–2016 school year with Syrian learners, and with Syrian and Lebanese teachers and administrators working with school-aged refugee students. Semi-structured interviews were conducted in Arabic or English, each lasting approximately one hour. Our interviews sought to understand learners' educational trajectories and aspirations, as well as teachers' experiences with teaching refugee children in their classrooms. Specifically, we asked learners about the challenges and successes in their pursuits of refugee education, their life aspirations, and how and from where they drew support to overcome hurdles. Teachers were asked to discuss the ways in

which they support the academic, social and emotional development of their refugee students and the challenges they encounter in their work. Learners for the study were selected through snowball sampling and represented young Syrians who were able to access some form of formal higher education in the Mount Lebanon area. Teachers were randomly selected from seven schools participating in the study, representing a mix of formal and non-formal schools. Three of these schools were located in the capital Beirut and four in the Bekaa region, an area with one of the highest concentrations of refugees in Lebanon. Each of our participants has been given pseudonyms in order to protect their identity and safety.

After each interview we reviewed the audio recording, developing a set of detailed notes documenting main ideas conveyed in the conversation, pertinent themes that arose, salient quotes and our own initial reflections on the data. Audio recordings were also transcribed for analysis. For this paper we first reviewed the notes on each of our participants, compiling a set of memos summarizing results and important findings. We then coded our transcripts based on the three major themes presented in this paper: the pursuit, practicality and promise of education. Drawing on this data we developed the findings presented here.

In analyzing the data and framing our findings, we draw from the practice of portraiture, a qualitative social science methodology that seeks to “document and illuminate the complexities and details of a unique experience or place” (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997, p. 14). Conflict and displacement are exceptional events that interrupt individuals’ life trajectories. Through our analysis we attempt to understand the multiple ways our participants construct shared meaning in their experiences of learning amid conflict and displacement.

Results

When considering refugee education, little attention is paid to how learners experience education before displacement or how they imagine using their education for a life after. In our participants’ articulations of their educational experiences and future aspirations, we find them drawing on both their past, and envisioned futures as they navigate education in the present. Based on their experiences and our analysis, we therefore explore three framings of education as identified by our participants: the pursuit of education amidst active conflict in Syria, the practicality of teaching and learning when displaced in Lebanon, and the potential of refugee education in an unknowable location.

Refugee learners do not simply leave class in one country to pick up where they left off in the other. Through their narratives, we explore the lived realities of education within conflict and displacement, using the voices of few to bring life to the experiences of many.

Pursuit of education

Prior to the conflict, in 2010, Syria had achieved universal primary enrolment and near universal enrolment in lower secondary education (UNESCO, 2011). Estimates suggest that 26 % of urban Syrians were enrolled in some form of higher education inside Syria (Watenpaugh, Fricke & King, 2014). However, since the beginning of the conflict the proportion of out-

of-school children has more than tripled. In the 2014/15 school year an estimated 2.8 million school-aged children were out of school (UNICEF, 2016). For the young male participants in our study, accessing education in Syria during conflict often entailed being frisked, harassed and harmed at military and rebel checkpoints. Majed², a participant, once imprisoned in Damascus by the Syrian army for three hours, was released only when he signed a declaration to withdraw from university and not partake in any protests. Children rapidly witnessed their schools transformed when groups of armed forces occupied the very spaces that once represented safety, stability and joyful learning to them. Today one in four schools inside Syria have either been damaged, destroyed, or used as shelters for military purposes rendering access to education inside Syria largely impossible (UNICEF, 2016). Rizwana, a non-formal school principal and mother recalled, “When my children did their exams they did not get the marks that we expected because of the military tanks that were in front of the school.” Maha, an 18-year-old participant, crouched and covered her head with her hands to demonstrate how she sought refuge for three hours when her grade 9 classroom was bombed.

Despite insurmountable hurdles, participants’ pursuits of education amidst active conflict remained relentless. Fares’ university was in a neighborhood of both opposition and regime supporters such that multiple checkpoints along the way posed threats to his safety. Nonetheless, he continued attending university at least 60 % of the time, the bare minimum needed to pass. Rizwana made the difficult decision to remain in her home in the suburbs of Damascus despite the obvious danger to her family. “For me learning is sacred,” she told us. “I am willing to lose everything but I want my sons to be educated. I was willing to live in any condition for my children to continue their education.” Determined to complete her grade 9 national exams, Maha tutored herself at home after her school closed for a year due to bombing. “If there’s something I didn’t understand, I used to write it on the paper to memorize it, not to understand; to memorize,” she said recalling her learning strategies at the time. As the bombings in her neighborhood intensified, Maha’s family moved to an underground shelter where she struggled to continue studying. “In the morning if there were many projectiles, you can’t study anything, you can’t even sleep. You don’t know how you will die ... At night when there were clouds [and no projectiles], I just had a chance to study.” Maha was finally able to sit for her exams but as she was writing her Arabic test, a projectile landed in her school. “I went to the teacher and said, ‘Just take the paper. I don’t want to do the exam. I just want to go home.’” Maha knew this time she must prioritize personal safety over her ambitions to complete her lower secondary education.

These examples of our participants’ varied educational experiences in Syria amid active conflict suggest the multiple meanings education simultaneously assumed for individuals and families. For some, the quest for learning was worthy of risking one’s life and security to continue pursuing educational opportunities. For others, intimidation and violence entailed altogether abandoning or temporarily placing their education on hold. Abrupt school and university closures with little teaching communicated to families that the time to seek refuge across Syria’s borders had indeed arrived. As the participants

themselves identify, their experiences with learning amid conflict have been diverse and interrupted at different time points. As they continued their life and migratory journeys onward in search of safety, they also carried with them their experiences of learning in Syria.

Practicality of education

The Lebanese MEHE no longer requires students to provide proof of legal status or previous schooling when enrolling in second shift schools. At the local level though, not all school directors have complied equally. In a number of locations across Lebanon, refugee parents reported being asked to provide legal residency permits for their children, documents many of them cannot afford (UNICEF, UNHCR & WFP, 2016). For public school principals the presence of Syrian children in their schools has entailed confusion and frustration as they try to follow an everchanging list of rules, regulations and policies regarding the administration of second shift schools. Ester, a Lebanese public school principal, recounted the stress surrounding the Grade 9 national exam. Just days before the exam MEHE decided to waive requirements for some paperwork, permitting most refugee students to sit for the test. In the wake of these continuously evolving regulations, Ester and her staff spent a late night rushing to prepare all of their students' files as they only had a 24 hours-notice to meet MEHE's registration deadline. Students themselves had no time to prepare for an exam that would determine their ability to enter secondary school.

For university enrollment, refugee students have had to maneuver a sea of required documentation, permits and paperwork. For those that began university in Syria, continuing to study in Lebanon has often implied starting from scratch. At one point, Nisreen was misinformed that her credits would transfer from a public university in Syria to the public university in Lebanon. In dismay she said, "I can't move my marks from there to here. I asked so many times and [the university] said either way you have to do the [entrance] exams and be accepted. I can't do a transfer." Students also struggled with the long list of documents required of them to enroll or continue their education including secondary school and university transcripts certified by the Ministry of Education in Syria (United Nations Inter-agency coordination, 2016). Fares made several attempts to complete his university degree in Lebanon, but could never obtain the necessary documents from Syria. He knew returning to Syria to obtain those documents could jeopardize his safety and therefore decided to place his degree on hold while he considered alternatives.

On a daily basis, many Syrian students must confront the binary of studying to achieve their goals or working to fulfill pressing daily needs. The seeming financial luxury of investing in a distant future is evident in the thoughts of Basel, a young Syrian male. "Study here? Without work? No! Because I don't have home, I don't have money ... I need work and [then a] house and then university." While "study[ing] is a dream" for Basel, it must be placed on hold as he searches for employment as a young displaced Syrian in Lebanon.

Families confront similar dilemmas, often trying to balance keeping a child in school and putting food on the table. Sana, a teacher for Syrian refugees in a non-formal school, found her students often missing class to sell tissues on the

street. Her attempts at persuading parents to keep their children in school have been futile, and are often met in exasperation when they tell her, "What can we do? We want to live and have an income." While teachers may understand this dilemma, they observe first-hand the negative impact of these absences on their students' learning. In Ahmed's class in a non-formal school, students are often absent for extended periods of time during the local potato-harvesting season. He knows these absences stymie gains in learning, undercut students' motivations and place them at a risk of dropping out of school entirely. At formal public schools, students who miss more than ten days of school for non-health related reasons face losing their place (MEHE, 2015). MEHE estimates that of the 131,100 refugee students enrolled in primary school, daily attendance only averages at 112,000 (UNICEF, 2017). Students report missing school due to various challenges including costs associated with schooling, family work obligations, difficulty with academic demands, and the experience of violence and harassment (Human Rights Watch, 2016).

Once enrolled in Lebanese public school, Syrian children are confronted with additional challenges due to learning in a new language. While the official policy related to language of instruction for refugee students has vacillated between students learning in Arabic or English throughout the crisis, as of the 2016/17 school year MEHE mandated math and sciences be taught in English starting at grade one (Education partners meeting, 2016). Comparatively, Arabic is the only language of instruction in Syria. Mastering English (or French) is essential as the math and science sections of the Lebanese national exams are given in either language. Furthermore, at the university level, much coursework in any institution is taught in English or French.

Most teachers must cope with the stark reality that their refugee students arrive unprepared to meet the language demands of the Lebanese curriculum. Lamia, a public school English teacher, was unsure where to even start with her new second grade students. "I can't go through the [English] textbook, it's very difficult for them, they don't even know how to say the letters sometimes; so how can I go through the book?" By second grade, as per the Lebanese curriculum, students should be able to read words and say short phrases, a level far beyond Lamia's students. In Adnan's fourth grade science class, the language level of his new students was too low to grasp the curriculum. To overcome the language barrier, he spent much of his time summarizing the ideas in Arabic. His students learned less than the bare minimum but Adnan believed he was doing his best given the circumstances. "This is the program so you don't have much choice."

At the university level, students must familiarize themselves with learning in a second language. All Tarek recalled of his first year at a Lebanese university was sitting in a class for hours without understanding the lecture delivered in English. "I just sat in class and listened. I didn't understand – nothing!" He spent hours translating his Microeconomics textbooks into Arabic, struggling to teach himself what he could not follow in class. Maya remembered being unable to move from her seat after her first class, shocked by the sudden reality of her situation. "It's all in English, but in Syria all things were in Arabic. It was a very difficult semester for me. I didn't know how to study."

The social integration of Syrian children within Lebanese public schools remains an area of concern. A third grader recalled the consequences of drinking water without permission in class. “The teacher made me sit on the chair, take off my shoes, and hit me on my feet.” When a classmate tried to defend him the teacher insulted her by saying, “You are not even worth my shoes.” Syrian and Lebanese teachers alike have been startled by the violence among Syrian students they have observed in their schools. Aatifa, a public school teacher, recounted in shocked tones the time an elementary school student brought a knife to school during the second shift and threatened the safety of another student. Mona, a principal at a public school, tries to reason with her students “you are from one home country. Like each other, love each other”.

The examples above illuminate that the practice of refugee education in Lebanon involves complex challenges not always anticipated at the policy level. Each set of actors has had to find their own solutions to the dilemmas they confront. At the national level, the Lebanese MEHE has had to balance the demand for expanded access to education for Syrians, while attempting to not dilute the quality of public education for its own citizenry. Concurrently, administrators and teachers have had to attempt integrating Syrian students into Lebanese society and the Lebanese curriculum, while also addressing students’ varying language and psychosocial needs. Finally, as Syrian children and youth charter a steep pathway to achieve their goals and aspirations in the future, they must navigate the present realities of violence, discrimination and poverty.

Potential of education

For Syrians in Lebanon, education represents a pathway to a better future. However, for most, this journey is not one that terminates in Lebanon; instead it lays a route leading back to Syria or onward to a third country. Young Syrians in Lebanon remain acutely aware that their education in Lebanon provides no access to employment or a productive future as ‘equals’ in the country (Lebanon Support, 2016). Despite the limited opportunities their education in Lebanon extends to them within the country, Syrians continue in the hope that the promise and potential of education will be realized outside Lebanon’s borders.

Nour, a Syrian refugee teacher at a non-formal school, illustrated the tension between planning to stay in Lebanon and preparing to leave. When asked whether she speaks to her students about the future, Nour explained, “I try to keep them focused on the present. Neither I nor the students know what is going to happen to us in the future. I talk to the student who is neglecting his studies because he knows that he is going to travel [outside Lebanon]. I assure the student that if they are successful over here, then they will be successful wherever they go.” However, Nour admitted her vision of the future was bleak. “If we remain this way [in Lebanon], it saddens me. I don’t show them that. I feel that they are going to miss a lot if the situation remains this way.” As a teacher, Nour directs students’ efforts to the present because success in the future in an unknown place is contingent on success now.

Despite the murky future, young Syrians’ pursuits of education in Lebanon seem to be driven by an unflinching belief in the potential education holds to shape a new Syria. For Maysa, a young Syrian teacher, “all of the things that happened

in Syria are things because of ignorance. We need to fight that with education.” Nearly all the young Syrians we interviewed believed that returning to Syria would be valuable only if they and others like them, returned skilled and educated. In his imagining of a future Syria, Fares believed Syrians must “study for building Syria, [to] get developed to benefit Syria.” Education has allowed youth to envision education as a path back into post-conflict Syria, as a productive tool for the country’s reconstruction.

In other cases, young Syrians’ inability to continue their education in Lebanon or find gainful employment has been an impetus for onward migration. Ali spoke about his friend’s life-threatening journey across the Mediterranean. “He didn’t have any progress in his life ... he wanted to continue his studying and couldn’t do that in Lebanon.” As Ali saw other friends migrate onward, the thought lured him too, but he decided to wait because he refused to live in a refugee camp in Europe or risk his life by sea. Instead he spent two years applying for scholarships until he won funding to study in Latin America.

Young, displaced Syrians in Lebanon do not doubt the potential that education offers for their lives. However, the potential of refugee education is intertwined with larger questions of who and what it can enable children and youth to be and do in the future. Through their own experiences and that of others, these students discover that ironically, the potentials of the education they have so relentlessly pursued amid conflict and displacement is evasive within Lebanon. Yet they continuously renew their commitment to education in hopes that someday in the distant future, their education as refugees in Lebanon will bring reward home in Syria or in a distant land far beyond Lebanon’s borders.

Conclusion

For the participants in our study, education has always been considered a fundamental right, a necessary investment and a keystone to future opportunities. A belief in the promise of education motivated these individuals to persist in their pursuit of education despite seemingly unconquerable challenges. Compared to many countries of first asylum, Lebanon has been generous to facilitate Syrian refugees’ access to educational opportunities. Yet as our participants have demonstrated, commitment at the national level does not always translate to accessibility and applicability at the local level.

Being a refugee is not an identity label or a marker for life. Like learners across the world, our participants envision a life of significance, stability and security. Yet they simultaneously grapple with the lingering question that their education during displacement leaves them with. How far will this education take them in the future, what will it allow them to do and in which context?

This research underscores the need to align the support of national education interventions with increased dedication to transparency, communication and guidance at the local level. While global and even national mandates may outline preferred approaches to refugee education, it is at the school and community levels where policy becomes practice and challenges become realities. Refugees themselves need access to information that provides clear and consistent instructions on how

to navigate the educational system and where to find support and assistance to succeed.

The experiences of our participants indicate that learning environments are secure not merely through their physical and psychological dimensions, but also when learning yields security for the future. In designing refugee education programs, we must articulate and pay attention to the longterm purposes of refugee education and the promises refugee education implicitly makes to refugee children and youth, especially as we persuade them to continue their education trajectories. The education we offer today must recognize the strength of learners' past experiences and simultaneously align with the ways in which refugee learners envision their own tomorrow.

Currently UNHCR estimates the average length of a protracted refugee situation to be around 26 years (UNHCR, 2016a, p. 20). For children forced to flee at a young age, their only opportunity to become educated may be in a country or countries far from home. Today, millions of children are living in this reality, but only few studies document how their experiences of education evolve across time and space. In this paper participants were able to recall the past, report on the present and ruminate about the future, providing unique insight into the ways conflict and educational pursuits intersect at different stages. Longitudinal research is critical to documenting the educational trajectories of refugees throughout their time in exile as they may have a powerful impact on the development and delivery of refugee education in different contexts. Only with time can we see clearly whether the promise for a better future unfolds into a present day reality.

Notes

- 1 The data are from two larger dissertation research projects conducted by Elizabeth Adelman and Vidur Chopra at the Harvard Graduate School of Education. The first explores the experiences of teachers working with refugee students. The second considers how Syrian youth in Lebanon navigate their higher education and life trajectories when displaced by conflict. Additional publications are in development.
- 2 All names used in this paper are pseudonyms to ensure anonymity of our participants.

References

- De Bel-Air, F. (2016). *Migration Profile: Syria*. Italy: European University Institute.
- Desiderio, M. V. (2016). *Integrating refugees into host country labor markets: Challenges and policy options*. Washington D.C.: Migration Policy Institute.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2016a). Refugee Education. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Dryden-Peterson, S. (2016b). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473-482.
- Education partners meeting (2016). *Minutes of education partner meeting*, 11 November 2016, UNESCO Building.
- European Commission. (2016). *ECHO Factsheet – Lebanon: Syria Crisis*. Access on 01.05.2016 https://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/lebanon_syria_crisis_en.pdf
- Hovil, L. (2016). *Refugees, conflict and the search for belonging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Human Rights Watch. (2016). *Growing up without an education: Barriers to education for Syrian refugee children in Lebanon*. Access on 19.07.2016 <https://www.hrw.org/report/2016/07/19/growing-without-education/barriers-education-syrian-refugee-children-lebanon>

INEE (2010). *INEE minimum standards for Education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE.

Kjaerum, M. (1992). Concept of country of first asylum. *The International Journal of Refugee Law*, 4(4), 514-530.

Lawrence-Lightfoot, S. & Davis, J. H. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lebanon Support. (2016). *Syrian refugees' livelihoods: The impact of progressively contained legislations and increased informality on Syrians' daily lives*. Beirut: Lebanon Support.

Ministry of Education and Higher Education. (2014). *Reaching all children with education in Lebanon (R.A.C.E.)*. Lebanon: Government of Lebanon.

Ministry of Education and Higher Education. (2016). *Reaching all children with education: RACE II (2017-2021)*. Lebanon: Ministry of Education and Higher Education.

Shuayb, M., Makkouk, N., & Tutunji, S. (2014). *Widening access to quality education for Syrian refugees: The role of private and NGO sectors in Lebanon*. Lebanon: Center for Lebanese Studies.

UNESCO (2011). *World data on education: Syrian Arab Republic 2010/2011*. Montreal: International Bureau of Education, UNESCO Institute of Statistics.

UNHCR (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Access on 17.02.2017 <http://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html>

UNHCR (2014). *UNHCR Global Trends 2013: War's Human Cost*. Access on 17.02.2017 <http://www.unhcr.org/statistics/country/5399a14f9/unhcr-global-trends-2013.html>

UNHCR (2015). *Seven factors behind movement of Syrian refugees to Europe*. Access on 22.01.2016 <http://www.unhcr.org/en-us/news/briefing/2015/9/560523f26/seven-factors-behind-movement-syrian-refugees-europe.html>

UNHCR (2016a). *UNHCR Global Trends: Forced displacement in 2015*. Access on 17.02.2017 <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNHCR (2016b). *UNHCR Lebanon: Back to school*. Access on 17.02.2017 <http://reliefweb.int/organization/unhcr>

UNHCR (2017a). *Syria regional refugee response*. Access on 07.01.2017 <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>

UNHCR (2017b). *Syria Regional Refugee Response*. Access on 07.01.2017 <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=122>

UNICEF (2016). *Syria crisis 5-year education fact sheet*. Access on 07.01.2017 http://wos-education.org/uploads/reports/Syria_Crisis_5_Year_Education_Fact_Sheet_English_FINAL.pdf

UNICEF (2017). *Interagency Coordination for Education Communication* January 24, 2016.

UNICEF, UNHCR, WFP (2016). *Vulnerability assessment of Syrian refugees in Lebanon 2016*. Access on 13.01.2017 <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=12482>

United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations General Assembly.

United Nations. (1951). *Convention relating to the Status of Refugees*. New York: United Nations General Assembly.

United Nations Inter-Agency Coordination (2016). *Q & A for the 'Back to school' program 2016/2017*. Access on 08.10.2016 <https://www.refugees-lebanon.org/en/news/142/qa-for-the-back-to-school-programme-20162017>

Watenpugh, K. D., Fricke, A. L., & King, J. R. (2014). *The war follows them: Syrian university students and scholars in Lebanon*. New York: Institute of International Education.

Vidur Chopra,

Vidur Chopra is an advanced doctoral candidate at the Harvard Graduate School of Education where his research focuses on the impacts of conflict on young people's education and life trajectories and the role of schools and universities in enabling and extending support to refugee learners when displaced.

Elizabeth Adelman,

is an advanced doctoral candidate at the Harvard Graduate School of Education. Her current work explores the experiences of teachers working in conflict-affected settings and how these key actors understand their educational, social, and emotional obligations towards their refugee.

Hannes Schammann/Christin Younso

Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Überblick über die rechtlichen und faktischen Herausforderungen, die Geflüchtete auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium in Deutschland überwinden müssen. Im Fokus stehen zudem Öffnungsprozesse der Hochschulen seit dem Wintersemester 2015/16. Die vorgestellten Befunde basieren auf einer qualitativen Studie, die an neun deutschen Hochschulen durchgeführt wurde. Deutlich wird dabei beispielsweise, dass die Hochschulen anfangs eher „Beschäftigungsmaßnahmen“ für alle interessierten Geflüchteten angeboten haben. Mittlerweile werden jedoch studienvorbereitende Angebote für voraussichtlich Studienberechtigte mit guter Bleibeperspektive präferiert.

Schlüsselworte: *Hochschulen, Geflüchtete, Studium, Diversity, Flüchtlingspolitik, Migration*

Abstract

This contribution discusses the legal and factual hurdles refugees with academic aspirations face when trying to continue their studies at German universities. With the influx of refugees rising to unprecedented numbers in 2015, German politics as well as university bodies have developed a broad variety of activities to clear the path to successful academic careers. Nevertheless, many issues – e.g. student loans, residence requirements – remain unsolved. Based on a qualitative study at nine German universities, the paper provides an insight into processes of local change management, including adjustments to the target group and questions of governance.

Keywords: *universities, refugees, diversity, migration policy*

Einleitung

Personen mit Fluchterfahrung studieren an deutschen Hochschulen seit vielen Jahren. Doch erst seit den sprunghaft gestiegenen Asylantragszahlen der letzten zwei Jahre und vor dem Hintergrund einer schwelenden Fachkräftedebatte wird in Forschung, Politik und Praxis intensiv über ihre Potenziale und ihre spezifischen Bedürfnisse diskutiert. Schlagartig wurden in den Jahren 2015 und 2016 jahrzehntelang ignorierte gesetzliche Widersprüche ins Licht der Öffentlichkeit gezogen, einige Hochschulen mussten sich plötzlich gegenüber Ehrenamtlichen und Medien für restriktive Immatrikulationspraktiken rechtfertigen.

Der Wille zur Veränderung kam aber auch von den Hochschulen und ihren Angehörigen selbst: Viele Dozierende, Studierende und Verwaltungsmitarbeitende engagierten sich nicht nur außerhalb des Campus in der Flüchtlingsarbeit, sondern bemühten sich auch darum, spezielle Angebote für Geflüchtete mit Studieninteresse an der eigenen Hochschule zu entwickeln. Damit schlossen sie an Diskussionen zu Diversität und Internationalisierung – und damit zur Öffnung des deutschen Hochschulsystems für neue Zielgruppen – ebenso an, wie an Debatten um eine „Third Mission“, also um eine gesellschaftliche Verantwortung von Hochschule neben Forschung und Lehre. Das Ergebnis ist ein dynamischer Prozess zur Öffnung des tertiären Bildungsbereichs für Geflüchtete.

Der folgende Beitrag hat das Ziel, einen Einblick in diesen Öffnungsprozess der Hochschulen zu geben. Dazu wird zunächst der Stand der Praxis und praxisnahen Forschung vor und nach 2015 betrachtet. Anschließend gehen wir auf flüchtlingspezifische, rechtliche und faktische Herausforderungen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium ein und ordnen vor diesem Hintergrund aktuelle Entwicklungen deutscher Hochschulen ein. Die dabei vorgestellten Befunde basieren im Wesentlichen auf einer qualitativen Studie, die wir zwischen November 2015 und April 2016 an neun deutschen Hochschulen in neun Bundesländern durchgeführt haben (Schammann & Younso, 2016).

„Hochschulen und Geflüchtete“ in Forschung und Praxis

Am Rande der Aufmerksamkeit:

Geflüchtete und Hochschulen vor 2015

Die Zahl der Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit an deutschen Hochschulen stieg bereits vor 2015 kontinuierlich an (Statistisches Bundesamt, 2016). Diese Entwicklung wurde durch die Hochschulen selbst vorangetrieben, denn erstens gilt eine höhere „Internationalisierung“ – und damit auch die Steigerung der Attraktivität für Studierende aus dem Ausland – als Qualitätskriterium einer Hochschule (WR, 2016, S.105). Zweitens wurde zur selben Zeit in vielen Hochschulen auch der Umgang mit migrationsbedingter sowie kultureller und religiöser Diversität als immer wichtiger wahrgenommen (Heinrich Böll Stiftung, 2011). Entsprechend dieser Zielsetzungen wurden in der Debatte vor 2015 hauptsächlich zwei Gruppierungen benannt, auf die sich Öffnungsprozesse erstrecken: ausländische Staatsangehörige mit einer Hochschulzugangsberechtigung

(HZB) aus dem Ausland, auch „internationale Studierende“ genannt, sowie ausländische Staatsangehörige, die ihre Hochschulreife in Deutschland erlangt haben („Bildungsinländer“). Spezifische Herausforderungen Geflüchteter wurden dagegen vor 2015 an den meisten Hochschulen weder unter dem Stichwort der Internationalisierung noch unter dem der Diversität diskutiert.

Lösungen für individuelle Anfragen von Studieninteressierten im Asylverfahren wurden vor 2015 nahezu ausschließlich als Sonderfälle betrachtet; Immatrikulationen sowie Lösungen für persönliche Lebensumstände (Wohnen, Finanzierung etc.) mussten unter außerordentlichem persönlichen Einsatz von Studieninteressierten und Engagierten erstritten werden. Nur ein kleiner Kreis von Expert/inn/en aus Flüchtlingsräten, Wohlfahrtsverbänden und Migrantenorganisationen engagierte sich kontinuierlich für grundsätzlichere institutionelle Änderungen – ohne jedoch an den Hochschulen oder in Landes- und Bundespolitik nachhaltig Gehör zu finden.

Auch in der Forschung und in praxisnahen Handreichungen nehmen Geflüchtete mit Studieninteresse keine herausgehobene Stellung ein. Zwar entwickelten Expertengruppen Empfehlungen zu „Hochschulen als Orte der Integration“ (BAMF, 2011), die allerdings in Zeiten eher geringer Neuzuwanderung den Kontext „Flucht“ wenig bis gar nicht aufgriffen. Noch im Jahr 2014, und damit vor dem Hintergrund deutlich steigender Asylantragszahlen, fanden Geflüchtete in der Handreichung Interkulturelle Öffnung von Hochschulen – Vielfalt als Chance des Bundesamts für Migrationen und Flüchtlinge (BAMF) keine Erwähnung (BAMF, 2014). Diese Zurückhaltung von offizieller Seite kann neben niedrigen Zugangszahlen auch damit erklärt werden, dass sich bundesgeförderte Integrationsmaßnahmen bis 2015 grundsätzlich nicht auf Asylbewerber/innen im Verfahren erstrecken durften. Dies galt für Integrationskurse ebenso wie für jegliche sonstige Angebote und Empfehlungen, die durch Bundesbehörden oder -ministerien verantwortet wurden.

Vielfältige Aktivitäten seit 2015

Mit dem Anstieg der Asylozugangszahlen im Jahr 2015 nahmen Praxis und Forschung Geflüchtete mit Studieninteresse als „neue“ Zielgruppe wahr. Diese „Entdeckung“ machte Erkenntnis- und Informationsdefizite auf allen Seiten sichtbar. Dies betrifft einerseits fehlende Daten zu den potenziellen Studierenden mit Fluchterfahrung sowie die Forschung zu ihrem Bildungserfolg, andererseits aber auch Leitfäden, Überblicksdarstellungen und Handreichungen für die hochschulpolitische und verwaltungstechnische Praxis. In beiden Sphären setzten in der Folge vielfältige Aktivitäten ein:

Hinsichtlich des Personenpotenzials für ein Studium wurde erst in jüngster Zeit mit der sogenannten IAB-BAMF-SOEP-Befragung eine erste Datenbasis geschaffen. Nach einer ersten Auswertung geben dort 19 Prozent der Geflüchteten an, eine Fachhochschule oder Universität besucht zu haben, 13 Prozent sogar, ihr Studium abgeschlossen zu haben (IAB Kurzbericht 2016, S. 6; dazu auch: Brücker, Hauptmann & Vallizadeh, 2015). Diese Zahlen sind bereits niedriger als vorangegangene, optimistischere Einschätzungen (u.a. IAB 2016). Sie sind zudem vermutlich weiter nach unten zu korrigieren: Erstens ist eine Selbstauskunft allein wenig verlässlich. Zweitens haben nicht alle Geflüchtete mit Hochschulbildung Interesse daran, ein Studium aufzunehmen oder es fortzusetzen, da etwa eine Erwerbstätigkeit vorgezogen

wird. Drittens werden in den vorliegenden Zahlen junge Asylsuchenden unter 18 Jahre nicht berücksichtigt. Diese aber könnten bei einer schnellen Eingliederung ins Schulsystem in absehbarer Zeit durchaus für ein Studium in Frage kommen. Es muss daher konstatiert werden, dass bislang weiterhin „kein Gesamtüberblick über das Bildungs- und Qualifikationsniveau jugendlicher oder erwachsener Flüchtlinge in Deutschland“ (SVR, 2016, S. 45) existiert. An den Hochschulen selbst ist die Entwicklung einer entsprechenden Statistik erst in den Anfängen begriffen.

Die besonders im Jahr 2015 sehr optimistisch interpretierten Schätzungen zum Studienpotenzial bei Geflüchteten sorgten dafür, dass bei hochschulpolitischen Akteuren und in Hochschulverwaltungen vielfältige Aktivitäten zum Thema lanciert wurden. Die Angebotsstruktur an den Hochschulen selbst wird weiter unten näher betrachtet, an dieser Stelle wird auf den Anstieg an Handreichungen und Leitfäden für die Praxis hingewiesen, die ab Mitte 2015 entstanden und sich meist durch einen Fokus auf rechtliche Aspekte auszeichnen. Besonders prominent ist eine Publikation, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gemeinsam mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem Deutschen Studentenwerk (DSW), der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie dem Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) über einen Zeitraum von etwa einem Jahr entwickelte und im Herbst 2016 fertigstellte. Der ausführliche Leitfaden versteht sich als Nachschlagewerk für Hochschulverwaltungen und Beratungseinrichtungen (BAMF, 2016a). Ebenfalls deutlich ausgebaut wurden in den letzten Jahren die Internetpräsenzen von Ministerien, Behörden und Verbänden, so die Plattform „Studieren in Deutschland“ des DAAD und BMBF (DAAD, o.J.) sowie die Website der HRK. Länderspezifische Regelungen und ein Überblick über das Engagement der Hochschulen lassen sich auch über Informationsportale der zuständigen Landesministerien finden (MIWF, 2016; KFSN, 2016).

Auch auf politischer Ebene wurde das Thema vorangetrieben: Beispielsweise wurden die Regelungen zum BAföG deutlich liberalisiert (s.u.). Außerdem verabschiedete die KMK Regelungen zur Vorgehensweise bei fluchtbedingten Nachweisproblemen der HZB (KMK, 2015). Auch die Förderung von Aktivitäten für Geflüchtete mit Studieninteresse durch Bundesmittel, insbesondere durch DAAD und BMBF, sind als wichtiges politisches Instrument zu nennen. Verschiedene hochschulpolitische Akteure – neben HRK u.a. der Wissenschaftsrat (WR, 2016), die Gewerkschaften (GEW, 2016) oder der deutsche Hochschulverband (DHV, 2016) – sahen sich zudem veranlasst, sich zum Thema zu positionieren. Die entsprechenden Papiere weisen dabei eine seltene Einigkeit auf und fordern unisono mehr Anstrengungen aller Ebenen, um die Potenziale der Studierenden zu heben.

Entwicklungen auf zivilgesellschaftlicher Seite betrafen einerseits zahlreiche Initiativen zur Bildungsberatung, u.a. durch den Bundesverband ausländischer Studierender (BAS e.V.) oder den Verein academic experience Worldwide, die beide auch online-Beratungsangebote zur Verfügung stellen. Zudem entstand das soziale Start-Up-Unternehmen Kiron. Dieses etablierte zunächst eine viel beachtete Online-Universität für Geflüchtete, die man zunehmend durch Präsenzveranstaltungen bei teilnehmenden Hochschulen anreicherte.

Auch praxisnahe Studien und Überblicksdarstellungen zum Komplex „Hochschulen und Geflüchtete“ sind jüngeren Da-

tums. Meist reagieren sie direkt auf Anforderungen aus der Praxis und versuchen, die Öffnungsprozesse in Politik und Hochschulen zu unterstützen. Dies trifft beispielsweise auf eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu, die sich mit rechtlichen Rahmenbedingungen in den Bundesländern beschäftigt (Borgwardt, John-Ohnesorg & Zöllner, 2015). Schließlich war auch das Engagement der Hochschulen zunehmend Gegenstand der Forschung und hatte eine praxisorientierte Ausrichtung. Neben unserer qualitativen Studie an neun deutschen Hochschulen, die mit 15 Handlungsempfehlungen schließt (Schammann & Younso, 2016), ist eine quantitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) zu nennen. Dort wird beispielsweise deutlich, dass die Hochschulen ihre Hilfen für Geflüchtete institutionalisieren und etablierte Instrumente im Umgang mit ausländischen Studierenden für Geflüchtete übernehmen (Blumenthal & Beigang, 2016). Studien auf Basis längerfristiger Forschung, etwa zum Studienerfolg von Geflüchteten oder zur Änderung der hochschulpolitischen Architektur rund um die Integration Geflüchteter, stehen bislang noch aus. Das enorm gestiegene Interesse am Themenbereich lässt jedoch baldige Publikationen erwarten.

Rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Hürden auf dem Weg zum Studium

Abgesehen von wenigen rechtlichen Änderungen, insbesondere beim BAföG, hat beim Hochschulzugang für Geflüchtete die alte Rechtslage trotz vielfältiger politischer Aktivitäten weiterhin Bestand. Diese erlaubt grundsätzlich eine Immatrikulation ab dem ersten Tag, verhindert diese aber gleichzeitig in vielen Fällen durch eine komplexe Verquickung weiterer hochschul- und migrationsrechtlicher Regelungen. Ein großer Teil der politischen und zivilgesellschaftlichen Aktivitäten seit 2015 besteht darin, diese Hemmnisse zu identifizieren und auszuräumen bzw. zu umgehen.

Rechtliche Hürden bei der Immatrikulation *Migrationsrechtliche Voraussetzungen*

Unabhängig vom Stand des Asylverfahrens und unabhängig vom Aufenthaltsstatus kann jede geflüchtete Person ein Studium aufnehmen, beziehungsweise sich auf einen Studienplatz bewerben, wenn die unten genannten hochschulrechtlichen Voraussetzungen erfüllt sind. Eine Immatrikulation ist somit zu jedem Zeitpunkt des Aufenthalts in Deutschland möglich (BAMF, 2016, S. 7). Nur in seltenen Fällen – etwas bei besonders schwerwiegenden Verstößen gegen Mitwirkungspflichten – können Ausländerbehörden ein Studierverbot erteilen (BAMF, 2016, S. 29). Der Aufenthaltsstatus einer Person stellt somit kein rechtliches Hindernis für einen Zugang zum Studium dar. Dieser Fakt ist jedoch keineswegs bei allen Immatrikulationsämtern bekannt. Es herrscht vielmehr häufig eine „empfundene Rechtsunsicherheit“ (Schammann & Younso, 2016, S. 37), die immer wieder dazu führt, dass Geflüchtete mit Studieninteresse mit Verweis auf ihren unsicheren Status „abgewimmelt“ werden. Doch selbst wenn der Aufenthaltsstatus bei der Hochschulzulassung keine Rolle spielt, kommt ihm im Verlauf eines Studiums meist eine wichtige Rolle zu – insbesondere hinsichtlich der Sicherung des Lebensunterhalts, des Arbeitsmarktzugangs oder der Wohnsituation der studierenden Person (siehe unten).

Hochschulrechtliche Voraussetzungen

Drei Dinge sind Voraussetzungen für eine Immatrikulation an einer deutschen Hochschule: eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB), ausreichende Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2/C1 sowie das Vorliegen einer studentischen Krankenversicherung.

HZB: Personen, die ihre Hochschulreife im Ausland erworben haben, müssen nachweisen, dass ihre HZB äquivalent zum deutschen Abitur ist. Meist wird in einem Beratungsgespräch an der gewünschten Hochschule ermittelt, ob das mitgebrachte Zeugnis für einen Hochschulzugang ausreicht. Abhängig vom Bildungssystem des Herkunftslandes und dem Notendurchschnitt des Zeugnisses kann dann ein direkter, indirekter¹, ein allgemeiner oder fachgebundener Hochschulzugang ermittelt werden (INOBS, o.J.). Legt eine Person fluchtbedingt keine Zeugnisse vor, kann die Hochschule den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03. Dezember 2015 anwenden (KMK 2015). Auf Grundlage des Beschlusses kann in einem dreistufigen Nachweisverfahren die Hochschulreife ermittelt werden.

Ausreichende Deutschkenntnisse liegen vor, wenn das Niveau B2/C1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erreicht ist (BAMF, 2016, S. 24). Die vom Bund angebotenen Sprachkurse als Teil des Integrationskurses für Personen mit „guter Bleibeperspektive“² enden mit dem Niveau B1. Weiterführende Sprachkurse stehen anerkannten Flüchtlingen zwar seit Mitte 2016 zur Verfügung, zumeist jedoch in Verbindung mit einer Berufs- und nicht einer Studienorientierung (BAMF, 2016b). Aus diesem Grund bieten viele Hochschulen Deutschkurse an, die beim Niveau B1 beginnen und zu B2/C1 führen. Finanzielle Unterstützung erhalten sie beispielsweise durch die Förderprogramme des DAAD. Geflüchtete ohne gute Bleibeperspektive allerdings, die keinen Anspruch auf Integrationskurs teilnehmen haben, müssen sich die Deutschkenntnisse mindestens bis zum Eintritt in einen Sprachkurs an der Hochschule selbst erarbeiten. Einige Bundesländer und Kommunen bieten zwar auch Basissprachkurse für Menschen mit unklarer oder sogar schlechter Bleibeperspektive an, dies bleibt jedoch ein recht loser Flickenteppich, da es sich um eine freiwillige Leistung handelt, deren Ausgestaltung wesentlich von den finanziellen Handlungsspielräumen und dem politischen Willen der Kommunen abhängt (Schammann & Kühn, 2016, S. 22).

Krankenversicherung: In Deutschland besteht nach dem Fünften Buch des Sozialgesetzbuchs eine studentische Versicherungspflicht in der Gesetzlichen Krankenversicherung. Anerkannte Flüchtlinge haben hier im Normalfall keine Schwierigkeiten. Doch Asylsuchende im Verfahren und geduldete Personen sind bis zum 15. Monat ihres Aufenthalts in Deutschland nicht gesetzlich krankenversichert. Sie werden stattdessen über §4 des Asylbewerberleistungsgesetzes (AsylbLG) versorgt. Dieser Versorgungsnachweis reicht jedoch in der Regel nicht für eine Immatrikulation aus. Die studentische Krankenversicherung kann zudem nur bis zum 30. Lebensjahr und bis zum 14. Semester in Anspruch genommen werden. In der Praxis kann sich diese Altersgrenze als ein faktisches Hindernis für eine Studienaufnahme bei Geflüchteten entwickeln. Durch Fluchterfahrung und sprachliche Vorbereitungszeit verschiebt sich häufig der Studienbeginn oder die Wiederaufnahme eines Studiums im Lebenslauf nach hinten. Der Umgang mit der Krankenversicherungspflicht wird durch Hochschulverwaltungen bislang recht unterschiedlich gehandhabt. Das Problem wird sich jedoch voraussichtlich erst in den nächsten Semestern

verstärkt stellen. Bislang befinden sich viele Studieninteressierte mit Fluchterfahrung noch in studienvorbereitenden Maßnahmen oder im Status der Gasthörendenschaft. Für beides besteht keine studentische Versicherungspflicht.

Indirekte rechtliche Hürden für ein erfolgreiches Studium

Um nach einer erfolgreichen Immatrikulation das Studium oder die studienvorbereitende Maßnahme erfolgreich zu absolvieren, müssen Geflüchtete weitere Hürden meistern, die sich indirekt aus ihrer aufenthaltsrechtlichen Situation und ihrer Migrationserfahrung ergeben. Dazu zählen insbesondere die Sicherung des Lebensunterhalts, die Gewährleistung der Mobilität sowie einer entsprechenden Lernumgebung.

Sicherung des Lebensunterhalts

Wenn eine Person die finanziellen Mittel für ein Studium nicht aufbringen kann, besteht grundsätzlich ein Anspruch nach dem BAföG. Studienvorbereitende Maßnahmen können nach dem Schüler-BAföG gefördert werden. Zudem müssen immer die allgemeinen und persönlichen Voraussetzungen einer BAföG-Förderung erfüllt sein, wie etwa die Altersgrenze (BAMF, 2016a, S. 35). Der BAföG-Anspruch ist jedoch auch vom Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer des Geflüchteten abhängig:

- Anerkannte Flüchtlinge haben unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer Anspruch auf BAföG-Förderung.
- Geduldete und Personen mit bestimmten Aufenthaltstiteln³ sind nach 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland BAföG-berechtigt.
- Personen mit einer Aufenthaltsgestattung – also Geflüchtete, die sich noch im Asylverfahren befinden – haben keinen Anspruch auf BAföG. Zwar können Asylsuchende bis zum 15. Monat nach Registrierung ihre Leistungen nach AsylbLG auch bei Aufnahme eines Studiums weiter beziehen. Nach dem 15. Monat entfällt jedoch der Grundleistungsbezug: Eine dem Grunde nach förderfähige Ausbildung steht einem Leistungsbezug durch SGB entgegen (BAMF 2016a, S. 34). Der Wegfall der Leistungen bei gleichzeitig fehlender Förderungsfähigkeit durch BAföG bei Personen mit einer Aufenthaltsgestattung wird als „BAföG-Falle“ bezeichnet (Schammann & Younso, 2016, S. 13). Zugespielt formuliert: Geflüchtete werden für die lange Bearbeitungsdauer ihrer Asylanträge beim BAMF bestraft.

Ob die „BAföG-Falle“ im Einzelfall dadurch umgangen werden kann, dass die Grundsicherung dennoch weiterbezogen werden kann, liegt im Ermessen des zuständigen kommunalen Jobcenters. Bislang existieren dazu jedoch an den wenigsten Hochschulstandorten Vereinbarungen zwischen Hochschulen und Jobcenter. Jeder Fall wird daher als einzelner Härtefall bearbeitet und ist somit vor allem von der individuellen Durchsetzungsfähigkeit der Antragstellenden und dem Wohlwollen der Sachbearbeitenden abhängig. Allein die Existenz der BAföG-Falle bedeutet jedenfalls nach herrschender Auffassung noch nicht das Vorliegen einer besonderen Härte.

Neben dem BAföG kann die Finanzierung des Studiums selbstverständlich auch bei Geflüchteten über ein Stipendium erfolgen. Die Stipendien der Begabtenförderungswerke sind allerdings nur eingeschränkt anzuwenden, da sie in der Regel in Ver-

bindung mit einer Förderungswürdigkeit nach BAföG stehen (BMBF, 2016, S. 3).

Auch die eigene Erwerbstätigkeit kann eine Möglichkeit sein, das Studium zu finanzieren. Dazu muss jedoch geklärt sein, ob die Person die Erlaubnis zur Ausübung einer Beschäftigung hat. Anerkannte Geflüchtete haben einen uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Einen beschränkten Arbeitsmarktzugang haben Personen mit Duldung oder Gestattung (BAMF, 2016a). Eine Beschäftigungserlaubnis wird auch benötigt, um ein Praktikum im Rahmen des Studiums zu absolvieren. Erschwerend kann hier noch hinzukommen, dass verpflichtende Praktika im Studium häufig unbezahlt oder mit einer geringen Entlohnung versehen sind.

Mobilität und Wohnsituation

Die Teilnahme am Studium sowie an studienvorbereitenden Maßnahmen setzt eine uneingeschränkte Mobilität der Teilnehmenden voraus. Semestertickets für Studierende sind dabei die offensichtlichste Lösung; diese können jedoch nur immatrikulierte Studierende erhalten. An vielen Hochschulen wird daher mittlerweile Mobilität bei den vorbereitenden Maßnahmen mitgedacht. So werden mancherorts Nahverkehrstickets mit Hilfe von Spendengeldern finanziert oder in Kooperation mit Jobcentern sowie Anbietern des Nahverkehrs zur Verfügung gestellt (Schammann & Younso, 2016, S. 44).

Wohnsitz: Diese Art der Unterstützung ist von grundlegender Bedeutung, da Geflüchtete ihren Wohnort selten selbst bestimmen können. Zunächst haben sie kaum Einfluss darauf, ob sie einer Kommune mit Hochschule zugeteilt werden oder in der bildungspolitischen Peripherie stranden. Nach erfolgreichem Abschluss des Asylverfahrens greift zudem die neu eingeführte Wohnsitzauflage. Sie bewirkt, dass anerkannten Flüchtlingen ohne eigenes Einkommen für bis zu drei Jahre der Wohnsitz zugewiesen werden kann nach § 12a AufenthG (Schammann & Kühn, 2016, S. 31). Die Auflage ist zwar aufzuheben, wenn die geflüchtete Person eine verbindliche Studienplatzzusage an einer Hochschule in Deutschland hat. Eine Aufhebung der Wohnsitzauflage für studienvorbereitende Kurse ist jedoch durch das Gesetz nicht vorgesehen und dürfte daher weiterhin im Ermessen der örtlichen Behörden liegen.

Wohn- und Lernsituation: Für die Dauer des Asylverfahrens leben die Asylbewerber/innen in dafür vorgesehenen Unterkünften, die je nach Aufnahmegesetz der einzelnen Bundesländer unterschiedlich beschaffen sind (Schammann & Kühn, 2016, S. 11). Unabhängig von der konkreten Unterbringungssituation gilt, dass die Lernsituation mit besonderen Herausforderungen einhergeht: So ist meist der Zugang zum Internet schwierig, und die Privatsphäre stark eingeschränkt. Dies hat zur Folge, dass die Studierenden auf andere Räume ausweichen müssen, etwa in Bibliotheken der Hochschulen (Schammann & Younso, 2016, S. 43ff.).

Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung: aktuelle Entwicklungen

Seit dem Wintersemester 2015/16 lassen sich an deutschen Hochschulen zunehmend Angebote für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung feststellen, die die oben genannten Hürden zu umgehen suchen. Stets spielte dabei das ehrenamtliche Engagement von Studierenden und Hauptamtlichen eine große Rolle. Meist öff-

neten die engagierten Hochschulen zunächst ihre Gasthörenprogramme. Einige Initiativen begleiteten die Geflüchteten dabei mittels so genannten Buddy- oder Tandemangeboten (u.a. Bremen, Frankfurt/Main); manche setzten von Beginn an auf strukturierte studienvorbereitende Maßnahmen (u.a. Magdeburg-Stendal; für einen Überblick vgl. Schammann & Younso, 2016, zur Angebotsstruktur insbesondere S. 23ff.).

Im Folgenden werden zwei Aspekte der Angebote herausgegriffen, die starker Veränderung ausgesetzt waren und teilweise weiterhin sind: die Definition der Zielgruppe sowie die organisatorische Verankerung der Angebote in der Hochschule.

Fokussierung der Zielgruppe

Zu Beginn der Angebote konnten an der Mehrzahl engagierter Hochschulen alle Geflüchteten, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, an den Maßnahmen teilnehmen. In den Gasthörenprogrammen saßen somit sowohl Geflüchtete mit einer HZB als auch Geflüchtete, die de facto nicht unmittelbar studierfähig waren. Sprachkurse begannen u.a. auf dem Niveau A1. Die Prüfung zur Hochschulzugangsberechtigung fand zu einem beliebigen Zeitpunkt statt. Viele Hochschulen begriffen in dieser Phase ihr Angebot als eine „Beschäftigungsmaßnahme“, die den Alltag der Geflüchteten strukturieren sollte. Zum Eindruck eines solchen „Bespäungsprogramms“ passt es auch, dass die Gasthören an den meisten Hochschulen keine ECTS Punkte erwerben konnten. Die Geflüchteten selbst erhofften sich dagegen die Möglichkeit, ein „echtes“ Studium aufzunehmen und ihre Zukunft in Deutschland zu gestalten. Diese unterschiedlichen Erwartungen führten auf beiden Seiten immer wieder zu Enttäuschungen, insbesondere wenn das Gasthörenstudium nicht an eine umfassendere Bildungsberatung geknüpft war.

Einige wenige Hochschulen konzentrierten sich dagegen von Beginn an auf ihr „Kerngeschäft“ und beschränkten den Zugang zu ihren Angeboten auf formal studierfähige Geflüchtete, denen nur noch die nötigen Sprachkenntnisse fehlten, so etwa an der Ludwig-Maximilians-Universität München oder an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Vereinzelt wurde auch eine gute Bleibeperspektive zum Teilnahmekriterium erhoben. Diesem Vorbild folgten ab dem Sommersemester 2016 auch Hochschulen, die bislang einen breiteren Ansatz vertreten hatten beispielsweise die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg oder die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Gasthörenschaften sind an diesen Hochschulen zwar weiterhin möglich, werden jedoch immer weniger beworben. Der Trend zur Schärfung der Zielgruppe ist hier eindeutig.

Bislang an den Hochschulen wenig diskutiert, aber hinsichtlich der Zielgruppe zunehmend relevant, ist auch die Frage, wie lange Studieninteressierte als Geflüchtete gelten und Zugang zu den speziellen Programmen der Hochschulen haben sollen. Daneben wird auch die Diversität der Zielgruppe selbst erst in Ansätzen reflektiert. Dabei werden künftig insbesondere Aspekte des Alters und des familiären Umfeldes eine wichtige Rolle spielen, da besonders davon verschiedene Möglichkeiten der Finanzierung des Studiums abhängig sind (Schammann & Younso, 2016, S. 26ff.).

Organisatorische Verankerung der Angebote

Welche Akteure innerhalb der Hochschule haben die Federführung für die Angebote, die sich an Geflüchtete richten? Wer ko-

operiert mit wem unter welchen Voraussetzungen? Wo liegt Konfliktpotenzial? Solche Fragen der „Governance“ treiben alle Hochschulen um, die Programme für Geflüchtete entwickeln. Die Ergebnisse unserer Studie (Schammann & Younso, 2016, S. 30ff.) zeigen, dass die untersuchten Hochschulen sehr unterschiedliche Lösungswege gefunden haben – bzw. im Begriff sind, diese zu finden. Ein „best practice“-Modell gibt es dabei nicht. Verantwortliche Akteure lassen sich auf verschiedenen Ebenen einer Hochschule finden, auf der Leitungs- wie Verwaltungsebene, auf der Ebene der Dozierenden, aber auch in Studierendeninitiativen. In vielen Fällen kooperieren diese Akteursgruppen in pragmatischer Weise über die Ebenen hinweg. Dominiert dabei allerdings ein Akteur, so lässt sich zeigen, dass dessen eigene institutionelle Logik die Angebote durchdringen kann. Beispielsweise ist an vielen Standorten das International Office für die Maßnahmen für Geflüchtete verantwortlich. Eine ausschließliche Fokussierung auf diesen Akteur könnte zur Konsequenz haben, dass den Geflüchteten nur mit Instrumenten aus der Arbeit mit internationalen (Erasmus) Studierenden begegnet wird. Somit unterblieb an den entsprechenden, untersuchten Standorten anfangs eine Beratung hinsichtlich wichtiger Finanzierungs- und Mobilitätsfragen. Buddy- und Tandemprogramme standen stattdessen im Vordergrund. Dies klammert jedoch wesentliche Hürden der Geflüchteten aus.

Erfolgversprechender erscheinen daher Governance-Modelle, die eine Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen innerhalb der Hochschule bewusst institutionalisieren und dabei auch externe Partner – wie Ausländerbehörden, Volkshochschulen oder Jobcenter – einbeziehen. Auffällig, wenn auch aufgrund der geringen Fallzahlen keineswegs repräsentativ, ist der Befund unserer Studie, dass unter den analysierten Hochschulen die beiden nicht-universitären Standorte (Magdeburg-Stendal und Lübeck) die elaboriertesten und am stärksten institutionalisierten Kooperationsbeziehungen mit externen Partnern vorzuweisen hatten. Dies mag dadurch begünstigt sein, dass Fachhochschulen im Gegensatz zu Universitäten tendenziell stärker mit Akteuren und Praktikerinnen aus der Region zusammenarbeiten. Selbstverständlich verfügten auch die untersuchten Universitäten über langjährige externe Kooperationspartner. Der Unterschied ist jedoch, dass sich diese Beziehungen bislang eher als punktuelle Zusammenarbeit und weniger als institutionalisierte Kooperationen verstehen lassen.

Fazit und Ausblick

Der hier angestellte, skizzenhafte Überblick zu Hürden und Aktivitäten rund um Studieninteressierte mit Fluchterfahrung lässt erahnen, von welcher Dynamik das Themenfeld aktuell geprägt ist. Politik, Hochschulverwaltung und Forschung haben begonnen, lange vernachlässigte Ecken des deutschen Hochschul- und Migrationsrechts auszuleuchten und dringend notwendige Reformen einzuleiten. Einen einheitlichen Umgang mit allen Herausforderungen gibt es zwar noch nicht. Doch zahlreiche überregionale Austauschforen zeugen von dem Willen, gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

An vielen Hochschulen scheinen zudem weiterhin das ehrenamtliche Engagement und die freiwillige Mehrarbeit der Hochschulangehörigen ausschlaggebend für den Erfolg eines Angebots zu sein. Die weitere Entwicklung wird davon abhängen, in welchem Ausmaß es gelingt, projektgeförderte Sondermaß-

nahmen in den Regelbetrieb zu überführen. Gelänge dies, so wäre eine generelle Öffnung des Studiums für neue Zielgruppen im Sinne eines inklusiveren Ansatzes in Reichweite gerückt. Dafür jedoch braucht es einen langen Atem, der weit über das aktuelle Zuwanderungsgeschehen hinausgeht. Sollten sich die Zahlen der Studierenden mit Fluchterfahrung auch in ein bis zwei Jahren noch als gering herausstellen, wird der Veränderungs- und Finanzierungswille in Politik und Hochschulen nachlassen. Es gilt für die Hochschulen daher, das aktuelle Gelegenheitsfenster zu nutzen.

Anmerkungen

- 1 Ein indirekter Hochschulzugang berechtigt die Person dazu eine Feststellungsprüfung abzulegen, in dieser wird ermittelt, ob die sprachlichen, fachlichen und methodischen Voraussetzungen für ein Studium vorliegen. In der Regel wird dazu vorher ein Studienkolleg besucht. (BAMF, 2016a, S. 26).
- 2 Gute Bleibeperspektive: „Menschen, die aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent kommen, haben eine gute Bleibeperspektive. 2016 trifft dies auf die Herkunftsländer Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia zu. Welche Herkunftsländer das Kriterium Schutzquote (>= 50 %) erfüllen, wird halb-jährlich festgelegt“ (BAMF, o.J.).
- 3 Grundsätzlich keinen Zugang zu BAföG-Förderung haben Personen mit dem Status Aufenthaltsgestattung (§ 55 AsylG) oder Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende (§ 63a AsylG) (BAMF, 2016a, S. 9 & 10). Alle anderen Personen mit Aufenthaltstitel oder in Duldung haben (eingeschränkter) Zugang.

Literatur

- Blumenthal, J. von & Beigang S. (2016, 23. November). *Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen. Erste Ergebnisse einer Umfrage unter allen deutschen Hochschulen bezüglich der Integration von Geflüchteten in ein Studium* [Vortragsfolien]. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) der Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 04.01.2017 https://www.bim.hu-berlin.de/media/Pr%C3%A4sentation_HochschulenUndGefl%C3%BChtete_BIM_23112016.pdf
- Borgwardt, A., John-Ohnesorg, M. & Zöllner, J. (2015). *Hochschulzugang für Flüchtlinge – Aktuelle Regelungen in den Bundesländern. Ergebnisse einer Umfrage unter den für Hochschulen zuständigen Landesministerien*. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). Zugriff am 03.01.2017 <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11642.pdf>
- Brücker, H., Hauptmann, A. & Vallizadeh, E. (2015). *Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015*. Aktuelle Berichte, 2015 (14). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.). Zugriff am 04.01.2017 http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2011). *Hochschulen als Orte der Integration*. Zugriff am 03.01.2017 http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?jsessionid=701BB28DAE2AC004966CCEC-%208BEC11840.1_cid294?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2014). *Interkulturelle Öffnung von Hochschulen*. Zugriff am 03.01.2017 http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/interkulturelle-offnung-hochschulen-konzept.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2016a). *Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen. Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke*. Niestetal: Silber Druck oHG. Zugriff am 04.01.2017 <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2016b). *Überblick zur berufsbezogenen Sprachförderung gem. § 45a. Sprachförderung des BAMF wird ausgeweitet – Berufsbezogene Deutschsprachförderung wird zu einem Regelinstrument der Sprachförderung des Bundes*. Zugriff am 07.01.2017 <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Deutsch-Lernen/DeutschBeruf/Bundesprogramm-45a/bundesprogramm-45a-node.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (o.J.). *FAQ: Integrationskurse für Asylbewerber*. Zugriff am 07.01.2017 <http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurse-asylbewerber-node.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Zusätzliche Nebenbestimmungen zur Förderung begabter Studierender sowie begabter Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler*. Zugriff am 07.01.2017 http://www.stipendiumpul.de/fileadmin/redaktion/PDF/RiLi_07_2016_BAfoeG_Promotionsfoerderung_Post-doc.pdf

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (o.J.). *Studieren in Deutschland. Land der Ideen*. Zugriff am 25.01.2017 <https://www.study-in.de/de/>

Deutscher Hochschulverband (DHV). (2016). *Aufgaben der Wissenschaft bei der Integration von Flüchtlingen. Forderungen des Deutschen Hochschulverbandes*. Zugriff am 03.01.2017 <https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/Fluechtlinge.pdf>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (2015). *Bildung kann nicht warten! GEW Handlungsempfehlungen zur Gewährleistung von Bildungszugängen und -teilhabe für Flüchtlinge und Asylsuchende*. Zugriff am 03.01.2017 <https://www.gew.de/flucht-und-asyl/>

Heinrich Böll-Stiftung. (2011). *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Zugriff am 03.01.2017 <https://www.boell.de/de/bildungskultur/bildungssystem-dossier-oeffnung-hochschule-chancengleichheit-diversitaet-integrati-on-12053.html>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2015). *HRK-Umfrage ergibt: Hochschulen engagieren sich für die Bildung von Flüchtlingen*. Zugriff am 06.01.2017 <https://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/hrk-umfrage-ergibt-hochschu-len-engagieren-sich-fuer-die-bildung-von-fluechtlingen-3772/>

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration*. IAB – Kurzbericht, 2016 (24). Zugriff am 04.01.2017 <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb2416.pdf>

Integrierte Onlinebewerbungs- und Informationssystem für internationale Studienbewerber (INOBI). (o.J.). *Hochschulzugang*. Zugriff am 07.01.2017 <http://www.inobis.de/hochschulzugang.html>

Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen (KfSN). (o.J.). *Information und Beratung für Flüchtlinge an den niedersächsischen Hochschulen*. Zugriff am 04.01.2017 <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/fluechtlinge.htm>

Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können*. Zugriff am 03.01.2017 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Hochschulzugang-ohne-Nachweis-der-Hochschulzugangsberechtigung.pdf

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein – Westfalen (MIWF). (o.J.). *Informationen für Flüchtlinge, die in NRW studieren wollen*. Zugriff am 04.01.2017 <http://www.wissenschaft.nrw.de/studium/informieren/informationen-fuer-fluechtlinge-die-in-nrw-studieren-moechten/>

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland*. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Zugriff am 04.01.2017 http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlinge.pdf

Schammann, H. & Kühn, B. (2016). *Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: Zugriff am 04.01.2017 <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12763.pdf>

Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. Online: Zugriff am 04.01.2017 <https://www.uni-hildesheim.de/media/presse/Studium-nach-der-Flucht.pdf>

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2016). *Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht*. Zugriff am 07.01.2017 <https://www.genesis.destatis.de/genesis/online/logon?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21311-0010>

Wissenschaftsrat (WR). (2016). *Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender. Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Zugriff am 04.01.2017 <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5437-16.pdf>

Dr. Hannes Schammann

ist Juniorprofessor für Migrationspolitik und Vorstandsmitglied im Zentrum für Bildungsintegration an der Universität Hildesheim. Er lehrt und forscht u.a. zu diversen Aspekten der Migrations- und Flüchtlingspolitik im deutschen Föderalismus.

Christin Younso

ist Politikwissenschaftlerin mit Nahost-Schwerpunkt an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim die Studie „Studium nach der Flucht?“ mitverfasst.

Mervi Kaukko/Karen Dunwoodie/Elisha Riggs

Rethinking the Ethical and Methodological Dimensions of Research with Refugee Children

Abstract

This paper discusses the ethical and methodological dimensions of educational research with refugee children. We illustrate that research ethics need contextual, temporal and social flexibility to resonate with the changing needs and extraordinary contexts of this population, and that the flexibility is often too complex for ethical preassessments to address. We propose relational ethics, engaging with children and working from the “minds and hearts” rather than fixed ethical guidelines as one way to consider the ethics of working with this vulnerable population.

Keywords: *Refugee children, research ethics, relational ethics*

Zusammenfassung

Dieser Artikel thematisiert die ethischen und methodologischen Dimensionen der Bildungsforschung mit geflüchteten Kindern. Wir illustrieren, dass Forschungsethik kontextbezogene, zeitliche und soziale Flexibilität bedarf, um den sich ändernden Bedürfnissen und außergewöhnlichen Lebenskontexten dieser Personengruppe nachzukommen, und dass die Flexibilität häufig zu komplex ist, um ethische Vorannahmen zu adressieren. Wir plädieren für eine relationale Ethik, die sich mit Kindern beschäftigt, in der Interaktion mit dem ‚Verstand und dem Herz‘ der Kinder statt mit feststehenden ethischen Richtlinien, als eine Herangehensweise im Umgang mit den ethischen Fragen in der Arbeit mit dieser schutzbedürftigen Gruppe.

Schlüsselworte: *Geflüchtete Kinder, Refugee children, Forschungsethik, relationale Ethik*

Introduction

In 2016 the UNHCR estimated that there were more than 65 million forcibly displaced people globally. Among them, twenty one million are refugees, and over half of them are under the age of 18 (UNHCR, 2016, p. 3). The rising number of refugees and other immigrants to Europe has led to an increase in the need for new knowledge about these populations and therefore, the interest from researchers to work with refugees has intensified (UNHCR, 2016). This expansion of research implies unique vulnerabilities that are relevant to the design of research protocols, as well as to the ethics of review procedures.

The ethical and methodological dimensions of research with refugee children deserve particular attention, and they have

already been the subject of several studies (Hopkins & Hill, 2008; Lawrence, Kaplan & McFarlane, 2013; Ni Raghallaigh, 2013; Nardone & Correa-Velez, 2015; Vervliet, Rousseau, Broekaert & Derluyn, 2015). However, as Bilger and Van Liempt (2009, p. 13) argue, ‘ethical questions are not static’. The current global context, as well as the many novice researchers entering the field to work with refugee children, highlight the need for researchers to continuously revisit their obligations and practices to resonate with the changing times and the changing needs of participants.

Drawing upon our experiences as researchers and teachers working with children, young people and families with refugee backgrounds in the respective countries of settlement Finland and Australia, we argue that because ethical questions are not static, the ethical review processes need thorough consideration from anyone undertaking research with this population. Like all research in global education, research with refugee children has to be based on empathy, care and trust. It is necessary that researchers inquire and respect the experiences, perspectives, values and beliefs of refugee children, even if these are difficult to understand and different from one’s own (Räsänen, 2011). It is essential that we challenge our assumptions of refugee children and elaborate on how we make moment-to-moment ethical choices with people and communities of refugee background (Bourn, 2014). We argue that the complexities of refugee children’s contexts require contextually, temporally and socially flexible ethical considerations, which should be placed at the forefront of our research.

Understanding refugee childhood(s)

The first ethical consideration we would like to raise is illuminated by an old adage, “where you sit determines what you see” (Westoby, 2009, p. 13). The way childhood is constructed, understood and experienced within specific cultural contexts and then interpreted by researchers, raises issues that are both ethical and methodological. These issues include the challenge of ensuring research is important for the children (not only for the researcher), the practical difficulty of obtaining a truly informed consent from children (and not just assuming consent when required forms are signed), and engaging both children and communities in planning and conducting research in ways they see as relevant.

Refugee children, like all children, have diverse backgrounds and experiences, as well as specific educational, health and wellbeing needs. Especially due to their experiences of becoming refugees, research is required to improve refugee children’s

wellbeing. Refugee research illuminates the complex political and humanitarian aspects of the life-worlds in which refugee children live (Hart, 2014), research on education (Matthews, 2008; Passtor, 2015), cognitive and social development (Eide & Hjern, 2013) and child migration (Kohli, 2011; Watters, 2008) show how pre- and post-displacement risk-factors may have long-lasting effects on refugee children, as well as on their caregivers. Past experiences of trauma (Eide & Hjern, 2013), unfamiliar social structures (Correa-Velez, Gifford & McMichael, 2015) and multiple overlapping transitions (Kohli, 2011) compound the challenges associated with displacement and settlement. Children have often had interrupted education and multiple language transitions during their displacement (Brown, Miller & Mitchell, 2006) which can affect their overall development and wellbeing as well as their learning. Many refugee children and young people have experienced physical and psychological violence in their countries of origin, during their dangerous flight and in their new countries – much at the hands of adults (Nardone & Correa-Velez, 2015). Many have witnessed threats of harm to their family, conflict and violence, been under combat fire and experienced the separation or disappearance of family members (Paxton Smith, Win, Mulholland & Hood, 2011). Relocation and settlement bring additional stressors, as families negotiate their needs in their new environment, often with limited social supports (Matthews, 2008). Moreover, experiences of poverty, housing stress, food insecurity and discrimination are often present in the new lives of children (Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein, 2012, pp. 266). Within this complex situation, children enter educational environments and negotiate multiple changes including family composition, friendships, schooling, community, language, culture and identity.

As shown above, different research fields offer various, often trouble-centred, viewpoints to the lives of refugee children. Although research also shows that refugee children from difficult circumstances often demonstrate resilience and positive social adjustment within and outside of school settings (Rana, Bates, Luster & Saltarelli, 2011), their context places refugee children in a vulnerable situation. In a situation like this, refugee children could be additionally disrespected and misinformed by research, leading to unrealistic expectations of its benefits. To avoid this, researchers need to not only be open-minded to learn about the lives of refugee children, but also to be mindful and sensitive in negotiating the research process with them (aiming for participation on the child's terms) and interpreting research findings from multiple theoretical perspectives (for instance by finding alternative perspectives to the deficit-discourse). However, the fact that ethical engagement in research with refugee children is crucial on the one hand, while on the other it implies an extremely challenging process, has so far not sufficiently been addressed in research ethic guidelines. Due to the special circumstances of refugee children, guidelines should address the position in which the researcher sits (Westoby, 2009) and indeed, the position of the research participants in relation to the researcher.

Ethics of research with refugee children

The second issue to address is how, in practice, to consider the diversity of refugee children while ensuring ethically sound research with them. Formal ethical processes, which social scientists had to adhere to since the mid-twentieth century, offer guidance

on what constitutes ethical practice (Drake, 2014). These processes raise usually questions about respect, beneficence and justice, which can be traced back to the Ethical Principles of Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioural Research (The Belmont Report, 1979). Respect means that research participants should be treated as autonomous agents who are capable of making decisions. Those with 'diminished autonomy', such as refugee children, should be entitled to protection. Beneficence requires that research should minimize the harm and maximize the benefit to the participants, society and humanity. Justice refers at a profound level to the 'sameness of people' and on a procedural level to a 'fair treatment' of participants (Gillam, 2013, p. 31). These ethical principles form the basis of many Human Research Ethics Committees at Universities, professional organisations, national policy and legislation. In some countries, such as Australia, all research conducted under the auspices of universities and publicly funded research institutions, must be approved by such committees (Gillam, 2013, p. 22). Although this is not the case in many European countries, such as Germany or Finland, individual researchers and research groups have equally crucial responsibility to ensure their own ethical research practice.

In general, research with children has to adhere to the same ethical standards as all research with human participants, but special attention should be paid at least to children's competences and frameworks of reference. This could include their ethnicity or gender, vulnerability and power differences with adult researchers and the impact of adult gatekeepers on the child's informed consent (Morrow, 2008). Beazley and colleagues (2009) propose rights based principles in research with children, and draw attention to provisions from four articles of the UN Convention on the Rights of the Children: children's right to express opinions (Article 12), the right to freedom of seeking, receiving and imparting information using appropriate means (Article 13), the right to protection from all kinds of exploitation (Article 36) and the right to high professional standards being used with children (Article 33) (United Nations, 1989). Thus, the right to be 'properly researched' means that 'all children involved in research are entitled to have their human rights respected' (Abebe & Bessell, 2014, p. 128). Yet, authors such as Pupavac (2001), Hart and Kvittingen (2015) argue that despite good intentions, even the rights-discourse is not sufficient for the full considerations of refugee children. They suggest that any formulation of children's rights is exclusive of children in extraordinary circumstances, such as refugees, simply because the rights-discourse overlooks the specific socio-historical realities in which these rights exist. This highlights the issue proposed by Morrow (2008) that children's differences, as well as the context in which these differences are created, must be addressed when considering what is ethical for different children in different contexts.

Although these are all valuable contributions of the literature, we argue that research with refugee children needs to go beyond respect, beneficence and justice. It needs to go beyond any fixed criteria and extend beyond the standard questions asked by human research ethics committees because in reality, committees do not have the time or the experience to consider the "bigger picture" (Gillam, 2013), which inherently means that ethical questions associated with refugee research are too complex to be formulated in a form of a list of ethical application. For instance, due to the political status of asylum seeking children, it is not

realistic for any single research project to significantly change their situation. This makes the question of “beneficence” complicated to answer. As researchers rarely speak the same language as refugee children, explanatory statements or brief discussions are hardly sufficient in communicating the possible benefits and limitations of research. Furthermore, some refugee children have experienced situations in which expressing their opinion is not acceptable or safe, or they might have been instructed to tell certain things to new people and leave others untold (Hopkins, 2008; Kohli, 2005). In situations such as these, researchers might fulfil all ethical requirements but their well-meaning enquiries might cause stress for the child, especially if sufficient trust has not been built.

Ideally researchers should ask children, families and communities what in their opinion should be researched, and how (Riggs et al., 2015). Of course, there is a long history for highlighting this in traditions such as action research and ethnography. Yet, the focus on narrow forms of ethics, which at times is perceived as ticking boxes rather than thinking more broadly and continuously about relations between the researcher and the researched (Rossman & Rallis, 2010), hinders the utilization of these traditions with refugee children. For instance, in the case of refugee research in educational settings or with refugee children in institutional care (such as unaccompanied minors), the research permit is granted by the gatekeepers who work with children. Gatekeepers have close ties with the community and as such, understand its cultural and political environment. Their connection to community is acknowledged either by a formal position, such as an elected leader, an appointed professional or a person to whom the community turns to ‘get things done.’ Either way, a gatekeeper is a person of influence and will provide researchers with access to community members, or not. Typical gatekeepers working with refugee children are teachers, principals, and care workers. While gatekeepers have valuable, tacit knowledge and often genuinely good intentions, they might not have sufficient research skills to judge if the research aims are worthy and research tools acceptable (Kuusisto-Arponen, 2016; Morrow, 2008). Furthermore, if the initial green light for research is granted by adult professionals and research introduced to children as something already agreed upon, it might lead to a situation in which informed consent is hard to ensure. This is especially challenging for children such as refugees, who might not have the sufficient language or courage to question adult authorities. Moreover, knowledge created with children in these circumstances might be challenging to interpret. This, in turn, leads to methodological issues, which are briefly discussed below.

From ethical to methodological considerations

In addition to ethical interaction and reciprocal benefit of research, scientific research requires that you know what your findings mean, and that your research has validity, i.e. that your tools measure what they are supposed to measure, and reliability meaning that the results are something more general than just one finding in one special historical moment (Phillips, 2014). Considering the inevitable gap between the life worlds of researchers and refugee children raises critical questions of how can an external researcher claim to expose the “truth” of a situation they have not experienced, and what kind of research “tools” can be used to ethically, responsibly and critically create knowledge about refu-

gee children without homogenising, essentialising or romanticising them? Furthermore, a question which applies to all human research is, how can any “truth” be detached from the historical moment in which it happens (Heikkinen, de Jong & Vanderlinde, 2016)? While there are multiple methodological alternatives to choose from to address these challenges, we would like to discuss the benefits of participatory research (such as different types of action research and participatory ethnography, see for example Levinson & Pollock, 2011; Manzo & Brightbill, 2010), namely to avoid ‘naïve objectivity’ and aim for self-reflexivity and transparency on own research process. While being transparent helps the reader understand the validity of findings, it also shifts the burden of transferability (or transcontextual credibility, Greenwood & Levin, 1998) on the future researchers searching for inspiration from previous studies. Aiming for transparency and reflexivity also pushes the researcher to maintain continuous discussion with research participants; balancing, questioning and justifying the research choices which would best serve the purpose with certain participants, in a specific time and space (Lanas & Rautio, 2013). Similarly, Andreotti (2011a) argues that the location of the researcher, including their experience of difference, need to be revealed and become the starting point for thinking, interpreting and communicating research. Following this argument, it is not sufficient to only understand the situation of the refugee children (as ‘objects’) and relating ethically towards them with an unexamined or single-perspective view of their place in the world. Asking questions about moment-to-moment, everyday ethical choices when interacting with refugee children, while also revealing larger issues in relation to all refugees, are a part of a researcher’s ethical responsibility. Unproblematic positionality of a researcher, as well as naïve objectivity or a narrow and fixed conceptual framework, can produce ‘oppressive’, explanatory and normative research (Reason & Torbert, 2001). This is why reflecting one’s own stance, as well as having an inductive approach rather than deductive, might be useful.

Although the need for action and participation is acknowledged in research in global education (Andreotti, 2011b; Kaukko & Fertig, 2016) too, the changing and evolutionary nature of participatory approaches, as well as the revelations which ethnographic fieldwork can uncover, provides further reasons why ethical guidelines are stilted. They simply fail to allow for details about research movement, which is inevitable in participatory research. Consider, for example, the requirement that the study design and methods are predetermined and approved before participants are recruited, and that all participants must understand and sign consent forms. This might lead to at least two kinds of problems. Firstly, important issues might remain unexplored and silenced due to the overly strict ethical preassessments. It is possible that sensitive issues raise red flags in the eyes of the gatekeepers, even though research participants would like to address them (Pekkarinen, 2015). Secondly, the requirement of written consent might be a barrier for the participation of some children, and at least hinder the building of natural relations and trust between the researcher and the child (Kuusisto-Arponen, 2016). These requirements also clearly conflict with the aim of involving children in the development of research questions, design and all other aspects of research and thus, if followed without any flexibility, can lead to a less ethical research practice.

Due to the special conditions and assumed trauma related to children's refugee experiences on the one hand, and the language barriers on the other, it can be justified to omit refugee children's active participation in research as too difficult, costly or risky. Although the language of vulnerability and trauma is well-meaning and supported by research evidence on challenges refugee children face, this language might unintentionally reproduce an image of refugee children as permanently damaged, inherently passive and helpless (Orgocka, 2012). Not only is this view incorrect in the light of the research projects which have looked beyond the victimizing discourse (Boyden, 2013), but this view is especially problematic if research should fill the ethical guidelines and start from the needs of participants, enabling participants to be involved in a way they see relevant. A child who is on their journey to recovery can be retraumatized if their experiences are not treated with respect and care. Thus, inflexible ethical guidelines, especially when based on an assumption on refugee children as traumatized victims, can cause both ethical and methodological problems. They may discourage children from participating, and they may falsify or silence the voices of refugee children.

Thus, we suggest that just as any lists of ethical guidelines are not to be treated as universal "truths", similarly we should apply selected methods and theories in a flexible manner, allowing the process to lead the way. In fact, researchers may need to admit what Santos (2007, quoted in Andreotti, 2011a, p. 390), calls the "general epistemology of the impossibility of a general epistemology", as well as the general ethical rule of the impossibility of general ethical rules. Viewing any chosen theories, methods and ethics as interconnected enables researchers to intertwine methodological and ethical questions within research rather than having them as separate questions that need additional consideration (Morrow, 2008, p. 52). This intertwining is a never-ending process, tied to the space and time shared with the research participants.

Embracing relational ethics

McNamee (2012) argues that one way of surpassing the dilemma of the inadequacies of guidelines is to reject the presumption of universality when using any set of criteria for ethically and methodologically sound research, because what makes sense and is protective of one group of people in the one context may not be necessarily useful in another. McNamee (2012), Lanas and Rautio (2013) suggest relational ethics, acting from the hearts and minds, rather than ethical forms as one way of doing this. This approach emphasizes reciprocity in research interaction but rather than viewing it as an exchange of positive actions, it conceptualizes reciprocity as a never-ending, dynamic and relational process which finds its form in the interaction between the researcher and their participants in the space and time they share (Lanas & Rautio, 2013). For example in research with refugee children, relational ethics requires that the adult researcher sensitively listens and interprets the views of the child, trying to actively amplify the voices which may be hard to express, or which are silenced due to difficult circumstances or past challenges (Kohli, 2005). As a result of this engagement, the hard-to-hear voices can be brought forward and given consideration. The purpose is to try to solve what is important to the research participants in their current situation and make sure the researcher and other available resources are of benefit to the children. Furthermore, researchers need to acknowledge that

each encounter, even with the same group of participants, is different; modified by the changing needs and moods of the children, the increasing understanding that children have of their own world, as well as the presence of the outside researcher. This inherently means that ethical and methodological choices need constant revisiting.

Embracing relational ethics acknowledges our interpersonal bonds to others, and takes responsibility for situational, moment-to-moment decisions with suitable actions in a way which cannot be predetermined in ethics applications. We argue this helps to ensure the dignity and beneficence for participants and encompasses their life situations, which are often too complex for the questions outlined in ethical forms. This means that respect, beneficence and justice must be considered from the perspective of the refugee child, acknowledging their flight from their country of origin, their current life context which might be uncertain, and their future aspirations, all in a way which rejects assumptions based on the child's refugee status.

Relational ethics mean that the process of taking and giving back can be blurry; both the refugee child and the researcher enter a process of giving, taking, teaching and learning while seeking appropriate, supportive and productive ways of working towards a shared goal. This only happens in a mutually constructed space, with sufficient time for engagement. For instance, short, one-off visits to meet with refugee children, especially if 'visitors' (i.e., researchers) sit back and observe without engaging, do not help to understand the point of view of the child. This objective behaviour might fulfil the requirements of ethical research practice, but are not necessarily experienced as such by the participant. A 17-year-old unaccompanied asylum seeker, Ali from Afghanistan¹ recalled a project in Finland, in which student teachers, completing small research projects, and unaccompanied minors engaged in various activities together (Kaukko, Lahti & Nummenmaa, 2016). Ali noted that some of the student teachers came to the reception centre where the unaccompanied minors lived, and remained sitting on the couch, talking amongst themselves. The students' hesitation to make contact with the youth at the centre, and their lack of engagement, made Ali feel that the students would have rather been somewhere else. The students' behaviour, which could have been a result of lack of confidence or discomfort in dealing with a new and unfamiliar environment, did not break any rules of the ethical guidelines; it did not pose a risk to anybody, it did not violate anybody's privacy. Yet, the situation would have been different, if the principles of relational ethics were applied. The students would hardly have considered sitting on the couch as the most ethical and respectful action in that situation; they would have engaged in interaction and created dialogue with the young asylum-seekers, however challenging it might have felt. On the other hand, student teachers who continued to visit the centre regularly, who created lasting friendships and showed genuine interest to engage received praise from the unaccompanied minors. Another young man noted:

"We all had a difficult time. We all had left from our homes for the first times, away from our families. The scary flight to Finland was behind us, and we all missed our families. With you, we had fun and we could forget all sad things for a moment." (Aarif, 17)

And a third young man demonstrated a similar view:

"You showed natural feelings, when we did something

together. We felt that you really wanted to do it. You did not only do it because it was your work, you had a real will and commitment to be with us and work with us. And you had fun!” (Navid, 17)²

Due to all above-mentioned challenges, in line with Block, Riggs and Haslam (2013), Kuusisto-Arponen (2016) and Vervliet, Rousseau, Broekaert and Derluyn (2015), we believe that research with refugee children requires more than a good grasp of relevant theories, suitable research techniques or following procedural ethical guidelines. It requires empathy, care and trust which result from reciprocal relationships. Without over-complicating the issue, researchers could consider a helpful question posed by Troyna and Carrington (1989, p. 205): “Whose side are we on?” How do we ensure, as much as possible, that refugee children and young people will benefit from research and that their interests and wellbeing remain central? As suggested above, participatory research traditions, such as action research, offer methodological tools to do this. Moreover, in the above-mentioned project, trusting the gut feeling and one’s own ability to make ethical choices proved to work. In Kohli’s words (2015), “fun is a serious commitment”. This applies in ethics of education as much as it does in research ethics. Having fun means that researchers do not enter the field just to ‘hear’ the children’s stories for the sake of research. It means that researchers, who have been invited into the lives of refugee children, ‘get up from the couch’ and engage. As the quotes above highlight, fun and commitment are reciprocal, and this is needed if research is conducted with and for refugee children, not on them.

Considerations and conclusion

In this article, we have highlighted some of the issues researchers need to be mindful of to ensure ethically sound research with refugee children. We have argued that respect, beneficence and justice should be problematized and expanded when working with refugee children. This requires that researchers know enough about the situations of refugee children before embarking on research with them, but treat the knowledge in a way which rejects universality. To be able to do this, researchers must engage in dialogue with children; to spend time and energy building trust, showing interest, empathy and care, and being genuinely willing to learn from children. As new researchers are rushing to the field to “hear the voices” of refugee children, these issues require constant re-evaluation.

Furthermore, research with refugee children calls for broadening our understanding of methodologically sound, rigorous research. Considering all the challenges in creating trust, building a dialogue or even achieving a shared understanding of the reality, it can be asked what kind of knowledge can be created from this interaction? How do researchers capture what is important knowledge regarding refugee children’s lives, and what can be understood about the lives of refugee children by anyone other than the children themselves? It is important to note that regardless of our methodological or theoretical study design, our findings are always our own interpretations. We have suggested that engaging in a dialogue with different theoretical discourses in a flexible way may help us interpret our findings. Global education might offer tools to consider the context of globalisation and what researching in a global society means, as well as the competencies needed to live, and learn, and conduct ethically sound research in

our global society (Scheunpflug, 2011), however transdisciplinary dialogue with fields such as refugee and child migration research could lead to a more holistic understanding of the issues related to refugee children’s lives.

We have shown that research with refugee children raises questions about the limitations of ethics regulation and methodological standards. These questions are always in danger of missing the requirements of any specific cases, not only the needs of refugee children. We argue that going forward we must find a way to expand the concept of ‘ethical research’ with refugee populations applying both the relational and procedural ethical frameworks. We also acknowledge there is little guidance for researchers on how to do this. A simple guideline we offer is that researchers should constantly ask themselves whose side they are on (Troyna & Carrington, 1989, p. 205), and which theories frame their work. Practically, researchers should consider how they can truly add value to the lives of refugee children instead of disrespecting children by treating them as sources of data, and how they can ensure they do not misinform participants in any way, or make promises they cannot keep. Without constantly asking these questions and without engaging in self-reflexive and relational processes, there is a risk of doing things because that is the way they have always been done.

Notes

- 1 All mentioned names of interviewed participants have been anonymised.
- 2 These interview quotes are from a small-scale research project on a co-operation project between teacher students and unaccompanied minors. More about the project can be found in Finnish in Kaukko, Lahti & Nummenmaa 2016; English article forthcoming in 2017. Interviews were conducted by Jennina Lahti and are published with the permission of the interviewer and the interviewed persons.

Acknowledgements

MK would like to acknowledge the support by Post Doc Pooli and Academy of Finland (SA 304146).

ER acknowledges the support of the Victorian Government’s Operational Infrastructure Support Program.

References

- Abebe, T. & Bessell, S. (2014). Advancing ethical research with children: Critical reflections on ethical guidelines. *Children’s Geographies*, 12(1), 126–133.
- Andreotti, V. (2011a). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397.
- Andreotti, V. (2011b). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Belmont Report (1979). *Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical Behavioral Research. Access on 13.02.2017 <http://or.org/pdf/BelmontReport.pdf>
- Bilger, V. & Van Liempt, I. (2009). Introduction. In I. Van Liempt & V. Bilger (eds.), *The ethics of migration research methodology: dealing with vulnerable immigrants* (pp. 1–22). Brighton, UK: Sussex Academic Press.
- Block, K., Riggs, E. & Haslam, N. (2013). Ethics in Research with Refugees and Asylum Seekers: Processes, Power and Politics. In K. Block, E. Riggs & N. Haslam (eds.), *Values and Vulnerabilities: The ethics of research with refugees and asylum seekers* (pp. 3–19). Toowoong, Qld: Australian Academic Press.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. London: Taylor and Francis.
- Boyden, J. (2013). “We’re not going to suffer like this in the mud”: Educational aspirations, social mobility and independent child migration among populations living in poverty. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 43(5), 580–600.
- Brown, J., Miller, J. & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 150–162.

- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. & McMichael, C. (2015). The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 142, 163–168.
- Drake, G. (2014). The Ethical and Methodological challenges of social work research with participants who fear retribution: To 'do no harm'. *Qualitative Social Work*, 13(2), 304–309.
- Eide, K. & Hjern, A. (2013). Unaccompanied refugee children – vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, 102(7), 666–668.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Review: Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379, S. 266–282.
- Gillam, L. (2013). Ethical considerations in refugee research: What guidance do formal research ethics documents offer? In K. Block, E. Riggs & N. Haslam (eds.), *Values and Vulnerabilities: The ethics of research with refugees and asylum seekers* (pp. 21–39). Toowong, Qld: Australian Academic Press.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Hart, J. (2014). Children and forced migration. In E. Fiddian-Qasmieh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (eds.), *The Oxford handbook of refugee & forced migration studies* (pp. 383–408). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hart, J. & Kvittingen, A. (2015). *Tested at the margins: The contingent rights of displaced Iraqi children in Jordan*. Geneva: United Nations High Commission for Refugees.
- Heikkinen, H., de Jong, F. & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning* 16(9) 1.
- Hopkins, P. (2008). Ethical issues in research with unaccompanied asylum-seeking children. *Children's Geographies*, 6(1), 37–48.
- Hopkins, P. & Hill, M. (2008). Pre-flight experiences and Migration Stories: The Accounts of Unaccompanied Asylum Seeking children. *Children's Geographies*, 6(3), 257–268.
- Kaukko, M. & Fertig, M. (2016). Linking participatory action research, global education, and social justice: Emerging issues from practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 24–46.
- Kaukko, M., Lahti, J. & Nummenmaa, E. (2016). "Kun on vain tavallinen minä ja tavallinen sinä": ääniä vapaatehtävien kentältä. Access on 13.02.2017 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma36>
- Kohli, R. K. S. (2015). *Closing address in a public doctoral defence*. Finland: University of Oulu.
- Kohli, R. K. S. (2011). Working to ensure safety, belonging and success for unaccompanied Asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20(5), 311–323.
- Kohli, R. K. S. (2005). The Sound Of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say. *British Journal of Social Work*, 36(5), 707–721.
- Kuusisto-Arponen, A.-K. (2016). Myötätunnon politiikka ja tutkimusetiikka Suomeen yksin tulleiden maahanmuuttajajoukkojen arjen tutkimisessa. *Sosiologia*, 53(4) 396–415.
- Lanas, M. & Rautio, P. (2013). Reciprocity as relational: Research in Finnish Lapland. In S. White & M. Corbett (eds.), *Doing Educational Research in Rural Settings: Methodological issues, international perspectives, and practical solutions* (pp. 181–191). London: Routledge.
- Lawrence, J., Kaplan, I. & McFarlane, C. (2013). The role of respect in research interactions with refugee children and young people. In K. Block, E. Riggs & N. Haslam, (eds.), *Values and Vulnerabilities: The ethics of research with refugees and asylum seekers* (pp. 103–126). Toowong, Qld: Australian Academic Press.
- Levinson, B. & Pollock, M. (2011). *A Companion to the Anthropology of Education*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Manzo, L. C. & Brightbill, N. (2010). Toward a participatory ethics. In: S. Kindon, R. Pain & M. Kesby (eds.), *Participatory action research approaches and methods: Connecting people, participation and place* (pp. 33–40). London: Routledge.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1) 31–45.
- McNamee, S. (2012). *Relational ethics. Interview with Peggy Sax*. Alexandria VA: Alexander Street Press.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49–61.
- Nardone, M. & Correa-Velez, I. (2015). Unpredictability, Invisibility and Vulnerability: Unaccompanied Asylum Seeker Minors Journeys to Australia. *Journal of Refugee Studies*, 29(3), 295–314.
- Ni Raghallaigh, M. (2013). The Causes of Mistrust amongst Asylum Seekers and Refugees: Insights from Research with Unaccompanied Asylum-Seeking Minors Living in the Republic of Ireland. *Journal of Refugee Studies*, 27(1), 82–100.
- Orgocka, A. (2012). Vulnerable yet agentic: Independent child migrants and opportunity structures. In A. Orgocka & C. Clark-Kazak (eds.), *Independent child migration – insights into agency, vulnerability and structure* (pp. 1–13). San Francisco CA: Wiley Periodicals.
- Pastoor, L.d.W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245–254.
- Paxton, G., Smith, N., Win, A., Mulholland, N. & Hood, S. (2011). *Victorian Department Education and Early Childhood Development. Refugee Status Report. A report on how refugee children and young people in Victoria are faring*. Melbourne, VA: DEECD.
- Pekkarinen, E. (2015). Näkymättömiksi suojellut lapset. In A. Häkkinen & M. Salasuo, (eds.), *Salattu, hävety, vaiettu – Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä* (pp. 264–300). Finland Tampere: Vastapaino.
- Phillips, D. (2014). *Encyclopaedia of educational theory and philosophy*. London: Sage.
- Pupavac, V. (2001). Misanthropy without Borders: The International Children's Rights Regime. *Disasters*, 25(2), 95–112.
- Rana, M., Bates, L., Luster, T. & Saltarelli, A. (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record*, 113(9), 2080–2114.
- Reason, P. & Torbert, B. (2001). The action turn: Towards a transformational social science. *Concepts and transformations*, 6(1), 1–37.
- Riggs, E., Yelland, J., Szwarc, J., Casey, S., Chesters, D., Duell-Piening, P., Wahidi, S., Fouladi, F. & Brown, S. (2015). Promoting the inclusion of Afghan women and men in research: reflections from research and community partners involved in implementing a 'proof of concept.' *International Journal Equity Health*, 14(1), 1–10.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S. F. (2010). Everyday ethics: Reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379–391.
- Räsänen, R. (2011). 'From pedagogy to strategies: Transformation required throughout education systems'. In L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O'Laughlin, & L. Wegimont, (eds.), *Becoming a Global Citizen. Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens* (pp. 46–54). Espoo, Finland: The Finnish National Board of Education.
- Scheunpflug, A. (2011). Global education and crosscultural learning: A challenge for a research based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44.
- Troyna, B. & Carrington, B. (1989). "Whose side are we on". In R. Burgess (ed.), *The Ethics of Educational Research* (pp. 205–223), New York: The Farmer Press.
- UNHCR (2016). *Missing out. Refugee education in crisis*. Access on 13.02.2017 <https://www.scribd.com/document/324112694/UNHCR-Missing-Out-Refugee-Education-in-Crisis>
- United Nations (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Access on 13.02.2017 <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>
- Vervliet, M., Rousseau, C., Broekaert, E. & Derluyn, I. (2015). Multilayered Ethics in Research Involving Unaccompanied Refugee Minors. *Journal of Refugee Studies*, 28(4), 468–485.
- Watters, C. (2008). *Refugee children. Towards the next horizon*. London: Routledge.
- Westoby, P. (2009). *The sociology of refugee healing: in dialogue with southern Sudanese refugees resettling in Australia: towards a social model of healing*. Seaholme, VA: Common Ground.

Dr. Mervi Kaukko,

is a post-doctoral researcher at Monash University, Australia and University of Oulu, Finland. Her current research focuses on the educational success as seen by refugee students in Finland and Australia.

Karen Dunwoodie,

is a PhD student at Monash University, Australia. Her research interests include, career adaptability for people from a refugee background and the role of social capital; as well as exploring the barriers to employment and education for forced migrants.

Dr. Elisha Riggs,

is a Research Fellow at Murdoch Children Research Institute. Her research is characterised by a commitment to ensure high quality research is translated to enable responsive services, policy and outcomes for refugee families.

Norbert Frieters-Reermann/Nadine Sylla

Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive

Zusammenfassung

Der Bedarf und das Interesse, das Thema Flucht in schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu thematisieren sind groß, und eine unübersehbare Zahl an Bildungsmaterialien ist in den letzten zwei Jahren dazu entstanden. Der vorliegende Beitrag gibt auf der Grundlage postkolonialer Theorien eine Orientierung an die Hand, wie diese Materialien bewertet werden können, worin die Fallstricke im Sprechen über Fluchtmigration liegen und wirft die Frage auf, ob fluchtbezogene Bildung nicht nur über, sondern auch mit und durch geflüchtete Menschen gestaltet werden kann und sollte.

Schlüsselworte: *Fluchtmigration, Globales Lernen, Bildungsmaterial, Postkoloniale Theorie*

Abstract

There is great need and high interest to discuss the topic "flight" in school-related and extra-curricular educational processes, and in the last two years, a vast number of educational materials was developed for this purpose. On the basis of postcolonial theory this article aims to give an orientation on how to evaluate these materials, outlining possible pitfalls in talking about flight migration and raising the question on whether flight-related education should and could be developed not only about but with refugees.

Keywords: *Forced Migration, Global Learning, Educational Material, Postcolonial Theory*

Fluchtmigration als Inhalts- und Beziehungswirklichkeit in Bildungsprozessen

Angesichts der gegenwärtigen fluchtbezogenen gesellschaftspolitischen Diskurse erscheint es folgerichtig, sich auch im Rahmen von Bildungsprozessen, insbesondere im Kontext des Globalen Lernens, intensiver mit dem Themenkomplex Fluchtmigration zu befassen. Dabei mag schnell der Eindruck entstehen, dass Fluchtmigration ein einfaches und zugängliches, ja schon fast „dankbares“ Thema für die (entwicklungspolitische) Bildung ist, bei dem exemplarisch globale Dynamiken verdeutlicht sowie die Rolle des Globalen Nordens in Bezug auf Fluchtursachen und eine restriktive Asylpolitik thematisiert werden können (Frieters-Reermann, 2013).

Doch erfordert die Thematisierung von *Flucht* in Bildungsprozessen (nicht nur aufgrund aktueller rechtspopulistischer Entwicklungen) eine besondere Reflektion und Sensibilität, da die Gefahr besteht, koloniale und rassistusrelevante Diskurse und Stereotypisierungen zu reproduzieren. Die seit ein paar Jahren bestehende Diskussion, dass im Globalen Lernen eine Auseinandersetzung mit rassistuskritischen und postkolonialen Theorien und Konzepten fehlt und damit zur Stabilisierung von Machtverhältnissen beigetragen wird (Danielzik, 2013), lässt sich auch auf die Auseinandersetzung mit Flucht übertragen. Die bereits vorhandenen Reflektionen können wichtige Hinweise für die Analyse und Bewertung von Bildungsmaterialien zum Thema Flucht geben.

Für die Analyse von Bildungsmaterialien kann eine postkoloniale Perspektive insofern hilfreich sein, als sich diese mit globalen Macht- und Repräsentationsverhältnissen und Differenzkonstruktionen auseinandersetzt, koloniale Kontinuitäten und Widerstand identifizieren kann und die Dekonstruktion von dominantem Wissen ermöglicht. Diese hier verwendete Analyse-methode kann in Anlehnung an Said als „kontrapunktisches Lesen“ bezeichnet werden: „Beginnen wir damit, das kulturelle Archiv nicht als univokes Phänomen neu zu lesen, sondern kontrapunktisch, mit dem Bewusstsein der Gleichzeitigkeit der metropolitanischen Geschichte, die erzählt wird und jener anderen Geschichte, gegen die [...] der Herrschaftsdiskurs agiert“ (Said, 1994, S.92). Kontrapunktisches Lesen meint daher einen Text nicht eindimensional und monoperspektivisch zu betrachten, sondern verschiedene Erfahrungen und Sichtweisen und damit verbundene tieferliegende Muster zu berücksichtigen und diese zu kontextualisieren. Dies soll in Kapitel 3 exemplarisch an fünf Aspekten näher erläutert werden.

Die Bedeutung von postkolonialen Theorien gewinnt dabei für die fluchtbezogene Bildungsarbeit zunehmend an Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass Flucht nicht nur *fachbezogen* und auf einer *Inhaltsebene* von Bedeutung ist, sondern längst auch *personenbezogen* und auf einer *Beziehungsebene* in Deutschland angekommen ist. Durch die Präsenz von Geflüchteten ist Bildung, die sich mit dem Thema Flucht befasst, immer weniger ein als Lernen *über* Geflüchtete, sondern verstärkt als ein Lernen *mit* Geflüchteten oder sogar *durch* Geflüchtete zu verstehen und entsprechend zu konzipieren. Die Herausforderung in Deutschland besteht demnach darin, Geflüchtete nicht mehr als *Objekte* sondern als *Subjekte* und auch als *aktiv Gestaltende* fluchtbezogener Bildungsprozesse zu erkennen und ihre Geschichten, Er-

fahrungen und Kompetenzen als Ressource einzubinden. Unter Rückgriff auf postkoloniale Theorieangebote sowie auf erste noch unveröffentlichte Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten¹ werden daher im vorliegenden Artikel Reflexionsfragen für eine Analyse und Bewertung von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien entwickelt und damit erste Anregungen für die Bildungsarbeit skizziert.

Fluchtbezogene Forschung und Forschungsstand

Flucht wird aktuell aus wissenschaftlicher Sicht in verschiedenen Disziplinen als neues Phänomen betrachtet. Dies zeigen z.B. die Gründung des Netzwerks *Flüchtlingsforschung* und zahlreiche Forschungsprojekte, die im letzten Jahr diese Thematik aufgegriffen haben. Dabei besteht die Gefahr, bewährte kritisch-reflexive Ansätze sowie bestehende Theorien und Konzepte zu vernachlässigen, die bereits seit längerer Zeit vor allem im Kontext der (kritischen) Migrationsforschung erarbeitet wurden. Sie beschäftigen sich seit langem mit relevanten Fragen bezüglich Migrationsmotiven und -bewegungen, mit Fluchtmigration und dem europäischen Migrationsregime, aber auch mit Inklusion, Fragen zu Zugehörigkeit und Identitätspolitik, sowie mit Rassismus und Postkolonialität (Frieters-Reermann et al., 2013) und eröffnen damit wichtige Perspektiven für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs um das Thema Flucht sowie für die fluchtbezogene Bildungsarbeit.

Zum Forschungsstand lässt sich festhalten, dass bisher die explizite wissenschaftliche Analyse von Bildungsmaterialien zum Thema Flucht ein Randthema ist, und bis dato kaum wissenschaftliche Arbeiten hierzu vorliegen. In einer aktuellen Studie untersucht Lydia Kater-Wettstädt (2017) frei verfügbare, schulische Unterrichtsmaterialien über Flucht und Flüchtlinge, die zu knapp 50% von NROs herausgegeben werden, Neben der Darstellung eigener Aktivitäten werden Schüler/innen häufig als potenziell Helfende adressiert, während Geflüchtete jene sind, die der Hilfe bedürfen. Drei Lernziele stehen dabei meist im Vordergrund: ein Perspektivwechsel, der sich durch Darstellung persönlicher Geschichten im Material abbildet, sowie Informationen zu Fluchtgründen und Handlungsmöglichkeiten. Geflüchtete werden dabei häufig auf Herkunft, Fluchterfahrung und Bedürftigkeit reduziert werden, wozu auch die häufig unreflektierten bildlichen Darstellungen beitragen. Nachrangig hingegen werden politische Rahmenbedingungen, globale Perspektiven und Migration als gesamtgesellschaftliches Phänomen betrachtet, die Flucht in einen größeren Zusammenhang stellen.

Nachfolgend sollen nun exemplarisch Studien vorgestellt werden, die nicht explizit auf fluchtbezogene Bildungsmaterialien fokussieren, jedoch aufgrund ihrer thematischen und methodischen Ausrichtung im Hinblick auf das Thema des vorliegenden Beitrages relevant sind. Die sog. *Schulbuchstudie „Migration und Integration“* (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015) verdeutlicht, dass in deutschen Schulbüchern Migration meist als problematisch, konfliktrichtig und krisenhaft dargestellt wird, anstatt migrationsbedingte Diversität als Normalität, Realität und Potential wahrzunehmen. Die deutsche Gesellschaft bleibt dabei eine homogen vorgestellte Gemeinschaft, die Integration als eine Art Anpassungsleistung von Zugewanderten fordert. Die Empfehlungen der Studie auf unterschiedlichen Ebenen zeigen, dass es auf der einen Seite einen differenzierten Blick auf Migration, Integration und Gesellschaft sowie

eine Repräsentation von Diversität braucht, zum anderen aber auch strukturelle Veränderungen notwendig sind, wie z.B. eine stärkere personelle Vielfalt in Schulen und Schulbuchverlagen (Beauftragte der Bundesregierung, 2015, S. 9f.). Eine grundlegende Analyse von Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen in postkolonialer Perspektive wurde in der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit“ von *glokal e.V.* veröffentlicht (Danielzik, Kiesel & Bendix, 2013). Danach würden in zahlreichen Bildungsmaterialien hegemoniale eurozentrische Deutungsmuster in Bezug auf Entwicklung und Kultur reproduziert. Postkoloniale Kritik würde nur unzureichend berücksichtigt, sodass die dominanten Narrative nicht grundlegend hinterfragt werden würden. Danielzik kritisiert neben der fehlenden Reflektion von rassistischen Grundannahmen und der De-Thematisierung von Machtverhältnissen und Kolonialismus, dass Globales Lernen von gleichberechtigten Subjekten ausgeht und somit bestehende Machtverhältnisse verschleiert (Danielzik, 2013, S. 29). Konzepte und Materialien sowohl des Globalen Lernens als auch zu interkulturellen Kompetenzen würden dabei nicht nur von, sondern auch vorrangig *für* Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft konzipiert. Nicht-Weiße kämen als Adressat/inn/en nicht vor, sondern verblieben in der passiven Rolle des bemitleidenswerten „Anderen“ (Kiesel, 2012). Daher könne es nicht darum gehen, Wissen über die Anderen und die eigene Überlegenheit anzuhäufen, sondern die eigene Positionierung und Verstrickung in Machtverhältnisse zu beleuchten. Die Auseinandersetzung mit Flucht im Globalen Lernen beinhaltete dann die Chance, Geflüchtete und Menschen mit Migrationsgeschichte als Adressat/inn/en und Mitgestalter/-innen ernst zu nehmen, anstatt diese als „Diversity-Schmuck“ (Kiesel, 2012) zu instrumentalisieren. Die Situation der Geflüchteten, die in vielfältiger Weise deprivilegiert sind und mit unsicheren Aufenthaltsgestattungen leben, könne in Bildungsprozessen nicht außen vor bleiben und erfordere sowohl geschützte Räume, als auch inklusive Bildungsangebote.

Bildungsmaterialien kontrapunktisch lesen

Anhand von fünf konkreten Punkten soll nun erläutert werden, wie Bildungsmaterialien zum Thema Fluchtmigration mithilfe einer postkolonialen Perspektive „kontrapunktisch“ (Said 1994, S. 92) gelesen werden können.

Kolonialismus als diskursive Praxis

Postkoloniale Theorien nehmen u.a. globale Zusammenhänge und Machtverhältnisse sowie die Herstellung von Differenz zwischen „uns“ und „den Anderen“ in den Blick. Dabei gehen sie davon aus, dass der europäische Kolonialismus ein wirkmächtiges Ereignis war, welches bis heute globale Zusammenhänge prägt, und für fort-dauernde wirtschaftliche und politische Abhängigkeiten und Identitätskonstruktionen verantwortlich gemacht werden kann. Ende des 19. Jahrhunderts befanden sich achtzig Prozent der Erdoberfläche unter europäischer Herrschaft (Chakrabarty, 2010, S. 11). Das bedeutete nicht nur die wirtschaftliche Ausbeutung der Länder sowie die Zerstörung der politischen und sozialen Strukturen vor Ort, sondern auch die Entwicklung einer Ideologie, die die Überlegenheit der Weißen bzw. der Europäer/innen voraussetzte. Der Kolonialismus hinterließ damit zum einen tiefe Spuren in den ehemaligen Kolonialstaaten. Zum anderen schrieb er sich auch tief in die Gesellschaften der „imperialen Metropolen“ ein (Hall, 2002, S. 226) und beeinflusste Gesellschaft, Politik, Wissenschaft, Wirt-

schaft und Pädagogik. Er wurde dabei stets als Projekt präsentiert, welches den kolonialisierten Ländern Zivilisation, Moderne und Fortschritt bringen und sie aus ihrer Unterentwicklung befreien sollte. Der westliche Blick auf die Welt und ihr Umgang mit Fremden wurden somit durch das „koloniale Projekt“ geprägt und wirken sich damit bis heute u.a. auch auf das Sprechen über Geflüchtete aus (ebd.).

Für die Analyse von Bildungsmaterialien zu Fluchtmigration stellt sich daher die Frage, inwiefern das zugrunde liegende Narrativ durch die westliche Überlegenheit geprägt ist, und anknüpfend an den kolonialen Diskurs Geflüchtete und ihre Herkunftsregionen, als rückständig, traditionell oder demokratiefremd beschrieben werden, während demgegenüber die deutsche Aufnahmegesellschaft als entwickelt und modern dargestellt wird. Insbesondere fotografische Darstellungen von Geflüchteten und europäischen freiwilligen oder professionellen Helferinnen und Helfern wären sorgfältig im Hinblick auf mögliche Machtgefälle, die sich in binären Codes ausdrücken (passiv, hilfebedürftig, ohnmächtig versus aktiv, helfend, handelnd) zu untersuchen. Bei der Thematisierung von Fluchtursachen wäre zu fragen, ob diese in Zusammenhang von globalen Machtstrukturen und kolonialen Kontinuitäten gestellt werden, und wer als eigentlicher Verursacher von Fluchtbewegungen gesehen wird. Dabei sollte auch die Bewertung und Hierarchisierung von Fluchtmotiven und die Steuerung von Fluchtmigration durch Entwicklungspolitik in den Blick genommen werden.

Die Konstruktion des Geflüchteten als „Anderen“

Europäische Vorstellungen über andere Regionen der Welt entstanden während der Entdeckerreisen ab Ende des 15. Jahrhunderts durch unzählige Reiseberichte und die sich daran anschließende Phase der Kolonialisierung, die nicht nur „Kolonialwaren“ wie Kakao oder Kaffee nach Europa brachten, sondern auch vielfältige Erzählungen und Bilder, die durch eine Perspektive der Macht und Überlegenheit charakterisiert sind. Der koloniale Blick betonte die Differenz, wertete das Eigene auf und „das Andere“ ab. Während Europäer/innen Zivilisiertheit, Rationalität und Modernität zugeschrieben wurde, beschrieb man die kolonialisierten Menschen als rückständig, wild, unzivilisiert und impulsiv. Verbunden war dies mit der Entwicklung von wissenschaftlichen Rassetheorien, welche die Menschen nach Hautfarbe in bestimmte „Rassen“ einteilte, ihnen Eigenschaften zuschrieb und sie hierarchisierte, wobei die Weiße Hautfarbe ganz oben platziert war (Hall, 1994, S. 137 ff.).

Beim Sprechen über „Flüchtlinge“ heute lassen sich ähnliche Mechanismen ablesen. Auch hier besteht die Gefahr, „Flüchtlinge“ als Andere zu konstruieren, die sich aufgrund ihrer Kultur, ihrer Religion oder ihrer Fluchterfahrungen grundlegend von der deutschen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Neben der Homogenisierung der sehr heterogenen Gruppe von geflüchteten Menschen, schreibt man diesen pauschal negative Eigenschaften zu, hinter denen die Perspektive der Schutzbedürftigkeit zweitrangig bleibt. Niedrig & Seukwa (2010, 181ff.) bezeichnen dies als eine Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Flüchtlinge, in „Opfer“ und „Täter“. Die „Opfer-Flüchtlinge“ sind demnach jene, die vor Krieg und Verfolgung fliehen, die „Täter-Flüchtlinge“ hingegen jene, die aus wirtschaftlichen Gründen kommen, oder des Terrorismus verdächtigt werden. Auch in Bildungsprozessen besteht die Gefahr, geflüchtete Menschen auf Fluchterfahrungen und Traumatisierungen zu reduzieren, anstatt ihre Ressourcen, Potentiale und

weitere Identitätsaspekte wahrzunehmen (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 181ff.). Auch die viel gelobte Willkommenskultur galt in mancher Hinsicht nur, so lange Geflüchtete stille, passive und dankbare Objekte blieben, die auf deutsche Kompetenz und Unterstützung angewiesen waren. Werden Geflüchtete hingegen als Subjekte mit eigenen Ansprüchen, Rechten und Kompetenzen wahrgenommen, kann sich eine paternalistische Hilfe in Solidarität und Unterstützung von Selbstorganisation und Selbstartikulation wandeln.

Bei der Auswahl und Bewertung von Bildungsmaterialien muss daher zunächst in Text und Bild analysiert werden, wie geflüchtete Menschen dargestellt und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. Dies erfordert meist auch ein Lesen zwischen den Zeilen. Dabei sollte berücksichtigt werden, ob die Differenz im Vordergrund steht, ob und inwieweit Geflüchtete auf ihre Fluchterfahrung, aber auch auf ihre Tradition, Kultur oder Religion reduziert werden, und ob die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Geflüchteten berücksichtigt wird. Des Weiteren ist bedeutsam, inwiefern Geflüchtete als Individuen und handelnde Subjekte dargestellt, und damit beispielsweise Selbstermächtigung, politisches Engagement und Widerstand von Geflüchteten thematisiert werden, wie etwa am Oranienplatz in Berlin (Refugee Movement, <http://oplatz.net/movement-magazine-is-ready-to-order/>).² Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion des „Flüchtlings“ kann auch in Bildungsangeboten genutzt werden, indem zum Beispiel Bilder von Geflüchteten in den Medien analysiert werden, oder aus der Gruppe gesammelt wird, welche Bilder und Assoziationen mit dem Wort „Flüchtling“ verbunden werden. In unserer Forschung haben wir geflüchtete Jugendliche gefragt, ob sie sich als „Flüchtling“ bezeichnen würden, was sie damit verbinden und wie sie sich selbst bezeichnen. Auch das könnte eine Form sein, sich mit Selbst- und Fremdzuschreibungen auseinanderzusetzen.

Europäischer Humanismus

„Es ermüdet, Europa immer wieder als ‚das Land des Humanismus‘ porträtiert zu sehen, dem diskussionslos Werte und Ideen wie ‚Emanzipation‘, ‚Gleichberechtigung‘ und ‚Freiheit‘ zugeschrieben werden: denn wir wissen, dass diese Werte und Ideen, so positiv auch sein mögen, nie für alle gegolten haben.“ (Castro Varela, 2015, S. 5).

Durch die Einordnung des europäischen Kolonialismus' als Aufgabe Europas im Dienste der übrigen Welt versuchte man, diesen zu legitimieren. Das, was für die USA das „Manifest Destiny“ ist, stellt für Großbritannien „The White Men's Burden“ und für Frankreich die „Mission civilisatrice“ dar. Auch wenn es Unterschiede zwischen den Ideologien gibt, gehen die genannten Manifeste von der gleichen Grundannahme aus: Die jeweilige Nation hat eine Mission, nämlich die Aufgabe und Pflicht, ihre Ideen auf der Welt zu verbreiten und das Gute in die Welt zu bringen. Dafür ist ihre Nation besonders auserwählt (u.a. Bancel, 2003, S. 67). Die Ideologien der sog. zivilisatorischen Mission weist viele Widersprüchlichkeiten auf. So wurden zum einen Gleichheit und die Menschenrechte propagiert, zum anderen wurde ein auf rassistischen Hierarchien basierendes System aufgebaut. Der Kolonialismus präsentierte die Vorteile der Zivilisation und Moderne, löste aber das Versprechen z.B. auf Gleichheit niemals ein.

Castro Varela sieht daher im europäischen Humanismus eine der wesentlichen kolonialen Kontinuitäten. Wer über den Friedensnobelpreis für die EU spricht, muss auch über den dazu

gehörigen brutalen Umgang mit Geflüchteten an den europäischen Außengrenzen sprechen (Castro Varela, 2015, S. 5). Die weiterhin bestehende „koloniale“ Haltung lässt sich auch daran ablesen, dass nicht das Ertrinken der Menschen im Mittelmeer als Flüchtlingskrise bezeichnet wurde, sondern die Konfrontation der deutschen Gesellschaft mit globalen Fluchtbewegungen. Erste, zunächst vorwiegend positive Reaktionen darauf ordnete man in der Folge als Willkommenskultur ein. Daher fordert Chakrabarty, „unermüdlich den Finger auf diesen Zusammenhang von Idealismus und Gewalt“ zu legen (2010, S. 64). Castro Varela fragt daher nach einem neuen Humanismus, der die Erinnerung an die Brutalität Europas nicht ausblendet: „Wir brauchen einen Humanismus, einen, indem geflüchtete Menschen, die Menschen im globalen Süden, nicht nur repräsentiert werden als diejenigen, die der Hilfe bedürfen, sondern die auch uns zeigen, wie hilfebedürftig wir sind“ (2015, S. 11).

Für die Auswahl und Bewertung von Bildungsmaterialien kann es daher hilfreich sein, sich damit zu beschäftigen, welches Bild von Europa und Deutschland gezeichnet wird und ob sich dieses einseitig auf Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit bezieht oder auch eine Kritik (z.B. an der von Europa unterstützten Welthandelsordnung, an Rüstungsexporten, an dem europäischen Migrationsregime) beinhaltet. Daran anknüpfend kann berücksichtigt werden, inwiefern die Binaritäten zwischen Europa und den Herkunftsländern der Geflüchteten sowie die einseitige Form der Hilfe in den Darstellungen aufgelöst werden. Dies bedeutet auch, insbesondere bei historisch-politischer Bildung, sich damit auseinanderzusetzen, welche Geschichte und mit welcher Perspektive erzählt wird. Hier kann es auch hilfreich sein, zu reflektieren, wer die Bildungsmaterialien, Texte und Bilder verfasst hat und inwiefern Geflüchtete als Autor/innen und Expert/innen miteinbezogen wurden. Auch bietet es sich an, Materialien von Selbstorganisationen wie „Jugendliche ohne Grenzen“ oder „Die Karawane“ zu berücksichtigen. Für die Entwicklung eigener Bildungsangebote empfiehlt sich, über Menschenrechte zu sprechen, wie Asyl als Menschenrecht politisch beeinflusst wird oder welche Menschenrechte an Herkunft, Hautfarbe oder Nationalität gebunden sind. Da jedes Sprechen über Flucht eine Positionierung erfordert und politisch ist, wird dadurch ermöglicht, bei sich selbst, der eigenen gesellschaftlichen Positionierung und den damit verbundenen Privilegien anzufangen, woraus dann Handlungsimpulse folgen können.

Zugehörigkeit

Wenn heute Migration als globales Problem gesehen wird, ist die Richtung der Migration für die Problematisierung entscheidend. Migration in die westlichen Staaten wird zunehmend als Bedrohung empfunden: „Flucht verweist auf die Prekarität von Wohlstand und das löst Angst aus (...), dass unser Wohlstand vielleicht doch prekärer ist als wir denken“ (Castro Varela, 2015, S. 10). Migration stellt geographische Grenzen und Grenzziehungen von Zugehörigkeit und Ausschluss in Frage und kann hegemoniale Vorstellungen von „wir“ und „den Anderen“ sowie Bedingungen nationaler Zugehörigkeit verändern. Wie langwierig diese Prozesse sind, verdeutlicht die immer noch vorherrschende Darstellung der Ankunft der Flüchtlinge als eine von sichtbar Fremden in einer weißen, homogenen Gesellschaft, obwohl Deutschland auf eine lange Migrationsgeschichte zurückblicken kann, und migrationsgesellschaftliche Vielfalt längst Realität ist. Für eine Identifikation mit einem vielfältigen Deutschland wären entspre-

chende Narrative erforderlich, die andere Formen von Zugehörigkeit als das physische Erscheinungsbild zulassen.

Mit Blick auf Bildungsmaterialien wäre es daher wichtig, zu reflektieren, welches Verständnis von (nationaler) Zugehörigkeit, Partizipation und Zusammenleben transportiert wird und inwiefern die gesellschaftliche Vielfalt zum Ausdruck kommt. Dabei spielen auch das jeweilige Integrationsverständnis und die Bewertung von Migration als Bedrohung oder Bereicherung eine Rolle. Neben der Beschäftigung mit aktueller gesellschaftlicher Vielfalt kann in Bildungsangeboten auch die deutsche Migrationsgeschichte thematisiert werden, die historisch wie gegenwärtig sowohl Ein- als auch Auswanderung beinhaltet und z.B. nach den Weltkriegen, während des Nazi-Regimes und in der DDR auch von Fluchtmigration geprägt war. Des Weiteren stellt sich die Frage, wo geflüchtete Jugendliche auch Teilnehmende oder sogar Mitgestaltende von Bildungsangeboten sind und auch hier selbstverständlich „dazugehören“ ohne als „Lernobjekt“ benutzt und auf ihre Fluchterfahrung reduziert zu werden. Mehr Kontakt zu deutschen Jugendlichen wurde von vielen der geflüchteten Jugendlichen in unserem Forschungsprojekt als Wunsch genannt, da viele bestehende Freundeskreise eher unter sich bleiben.

Lernen und Verlernen

Spivak, eine der wichtigsten postkolonialen Theoretikerinnen, hat sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, ob marginalisierte Gruppen für sich sprechen können. Sie kommt zu folgender Schlussfolgerung, die sich auch auf den Umgang mit geflüchteten Menschen übertragen lässt: „Subalterne zu finden scheint mir nicht besonders schwierig zu sein, wohl aber, in eine Struktur der Verantwortlichkeit mit ihnen einzutreten, in der Antworten in beide Richtungen fließen. Ein Lernen zu erlernen, ohne diese verrückte Suche nach schnellen Lösungen, die Gutes bewirken sollen und mit der impliziten Annahme einer [...] kulturellen Überlegenheit einhergehen: das ist die Schwierigkeit“ (2008, S. 129). Castro Varela knüpft an Spivaks Ausführungen an und schließt daraus, dass Bildungsprozesse sowohl Lernen und Ver-Lernen beinhalten müssen, und damit auch die andere Seite des Wissens, das Nicht-Wissen und jene Dinge, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Eine Bildung, die die gelernte Vergessenheit angreift, zieht Kontextualisierungen universalisierenden, euro-zentrischen Perspektiven vor, setzt sich mit Privilegien und Marginalisierungen auseinander und legt soziale Trennlinien offen, anstatt sie nachzuziehen (Castro Varela, 2016, S. 52ff.).

Für die Bewertung von Bildungsmaterialien bedeutet es, sich zu fragen, ob einfache Antworten gegeben werden oder ein Reflexionsprozess ermöglicht wird, der Komplexität nicht ausschließt. Für Bildungsangebote und Materialien braucht es zum Beispiel ein Ver-Lernen von Weißen³ Normalitätsannahmen, um Rassismuserfahrungen und Exklusionsprozesse auf struktureller und kulturell-diskursiver Ebene wahrnehmen zu können. In unserem Forschungsprojekt wurde deutlich, dass geflüchtete Jugendliche Rassismuserfahrungen machen, diese benennen können und auch das Bedürfnis haben, sich darüber auszutauschen. Die De-Thematisierung von Rassismuserfahrungen hingegen wird auch als sekundärer Rassismus bezeichnet, der dazu führt, dass Betroffene darüber gar nicht mehr sprechen (Melter, 2009, S. 284). Hier kann auch die Frage aufgeworfen werden, wie der Zugang von Geflüchteten zu Bildungsprozessen vor allem im außerschulischen Bereich ist, und ob und wie ihre Bedürfnisse und Fragen berücksichtigt werden können, sodass entsprechende Antworten in beide Richtungen fließen.

Bildung und Globales Lernen über/mit/durch Geflüchtete

Die vorangegangenen Überlegungen und skizzenhaften Anregungen zeigen, dass die Analyse und Bewertung von fluchtbezogenem Bildungsmaterial ein kontrapunktisches Lesen erfordert, das die eigenen Normalitätsannahmen, Privilegien, Perspektiven und Differenzkonstruktionen hinterfragt. Wenn sich Bildungsprozesse allgemein und explizit im Kontext des Globalen Lernens nicht nur an Weiße Adressat/inn/en richten sollen, werden Machtstrukturen und Ungleichheit nicht nur Inhalt von Bildungsprozessen, sondern bilden sich in der Erfahrung ihrer Teilnehmer/innen ab. Von daher reicht es nicht aus, nur Bildungsmaterialien an sich kritisch zu reflektieren, sondern den gesamten fluchtbezogenen Bildungsprozess. Denn die Menschen, über die in fluchtbezogenen Bildungsmaterialien geschrieben wird, deren Fluchtursachen und Lebenslagen visuell und textlich dargestellt werden, sind längst Teil unserer Gesellschaft. Diese Realität anzuerkennen bedeutet, fluchtbezogene Bildung und insbesondere Globales Lernen verstärkt als Bildungsprozesse *mit* und *durch* Menschen mit Fluchterfahrung zu denken und zu ermöglichen. Dabei besteht, wie oben beschrieben, jedoch die Gefahr, Geflüchtete für eigene Zwecke oder als „Diversity-Schmuck“ (Kiesel, 2012) zu instrumentalisieren oder auf ihre Fluchtgeschichte zu reduzieren. Hier wird ein Dilemma sichtbar: Einerseits sollten fluchtbezogene Bildungsprozesse über und mit geflüchteten Menschen immer auch die oftmals prekären Lebensbedingungen, unsicheren Aufenthaltsperspektiven sowie die belastenden Diskriminierungen der Geflüchteten, die im Gegensatz zu privilegierten Situation der Weißen Mehrheitsgesellschaft stehen, mit berücksichtigen. Andererseits besteht dadurch die Gefahr, Geflüchtete zu stark auf diese Problemkontexte zu reduzieren und dadurch auch unbewusst und indirekt die damit verbundenen gesellschaftlichen Diskriminierungsdiskurse und Machtstrukturen zu reproduzieren.

Es wird ersichtlich, wie wichtig es ist, dass die Betroffenen noch stärker mit ihrer Stimme, ihren Geschichten und ihren Repräsentationsvorstellungen Bildungsprozesse insbesondere im Kontext Globalen Lernens aktiv gestalten, und damit fluchtbezogene Bildung als eine Bildung von Geflüchteten zu denken und zu konzipieren. Dieser Zugang erfordert radikales Umdenken, wird Lehrende und Lernende herausfordern, aber die fluchtbezogene Bildungsarbeit auch nachhaltig verändern und bereichern.

Anmerkungen

- 1 Die Projektleitung beider Forschungsprojekte liegt bei der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen und die AutorInnen sind an ihnen beteiligt: Projekt 1. „Bildungsteilnahme und Bildungsgerechtigkeit für minderjährige Flüchtlinge“ (Förderung durch Fritz Thyssen Stiftung – 1.4.2016–31.3.2018) und 2. „Flucht – Diversität – kulturelle Bildung“ (Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung – 15.11.2016–14.11.2019). Im Rahmen beider Forschungsprojekte werden rassistische und stigmatisierende Tendenzen in fluchtbezogenen Bildungsprozessen (Fokus außerschulische Bildung) und Bildungskonzepten/Förderanträge für Bildungsprogramme (Fokus Kulturelle Bildung) analysiert. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass junge Geflüchtete in Prozessen der außerschulischen Bildung unter anderem verschiedene klientelisierte, viktimisierende, ethno-rassistische Tendenzen und auf den Flüchtlingsstatus reduzierende Zuschreibungen erfahren, die aus einer postkolonialen Theorieperspektive theoretisch reflektiert und in größere gesellschaftliche, politische und bildungsbezogene Diskurse eingeordnet werden können.
- 2 Der Oranienplatz wurde zum Symbol und Ort einer großen Protestbewegung von Geflüchteten, die 2013 begannen und knapp zwei Jahre später durch die Polizei aufgelöst wurden. Der Ort des Protests verlagerte sich dann an andere Orte in Berlin. Die wichtigsten Forderungen waren die Abschaffung der Residenzpflicht und der Lagerunterbringung sowie die Verhinderung von Abschiebung. Die bislang größte Bewegung von Geflüchteten wurde auch medial stark wahrgenommen und verlieh Geflüchteten eine Stimme, sodass sie ihre Anliegen und Erfahrungen formulieren konnten.

3 „Schwarz“ und „Weiß“ schreiben wir groß, um den sozialen Konstruktionscharakter dieser Begriffe zu betonen, die sich nicht auf die Hautfarbe beziehen, sondern auf die Ideologie dahinter.

Literatur

- Bancel, N., Blanchard, P. & Vergès, F. (2003). *La République coloniale. Essai sur une utopie*. Paris: Collection Bibliothèque Albin Michel Idées.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015). *Schulbuchforschung Migration und Integration*. Zugriff am 27.02.2017 https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf?sessionid=1326182245E55A671937B823DB340A09.s3t2?__blob=publicationFile&v=7
- Castro Varela, M. (2015). *Das Leiden 'Anderer' betrachten. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit*. Zugriff am 03.01.2017 <http://www.rassismuskritik-bw.de/das-leiden-anderer-betrachten/>
- Castro Varela, M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzbeziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. S.43–59). Wiesbaden: Springer.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 72). Unter Mitarbeit von R. Cackett. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Danielzik, C. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Danielzik, C., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Zugriff am 02.11.2016 <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/>
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens. Ausgewählte kritische Denkanstöße. *ZEP Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(4) 12–15
- Frieters-Reermann, N., Jere, T., Kafunda, M., Moerschbacher, M., Morad, H., Neufß, B., Offner, M. & Westermann, A. (2013). *Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge*. Zugriff am 27.02.2017 https://www.sternsinger.de/fileadmin/bildung/Dokumente/themen/flucht/2014_dks_malawi_studie_fuer_unser_leben_von_morgen_kmw_mission.pdf
- Hall, S. (2002). Wann gab es ‚das Postkoloniale‘? Denken an der Grenze. In S. Conrad & S. Randeria (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 219–246). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kater-Wettstadt, L. (2017). *Flucht in Aktionismus: Unterrichtsmaterialien als aktionistische Implementationsstrategie des Themas „Flucht und Flüchtlinge?“* Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung: Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft, 22.02.2017
- Kiesel, T. (2012). *Reverse heißt umgekehrt. Ein Beitrag zur Debatte um das weltwärts-Reversesprogramm*. Zugriff am 03.2017 <https://weranderneinenbrunnengraebt.wordpress.com/2012/07/17/reverse-heist-umgekehrt/>
- Melter, C. (2017). Rassismusunkritische Soziale Arbeit – Die De-Thematisierung schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe (forschung). In C. Melter & P. Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung*. (S. 277–292). Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Niedrig, H. & Seukwa H. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion. Eine postkoloniale Re-Lektüre. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 181–193.
- o.A. (2017). *Refugee Movement*. Zugriff am 06.03.2017 <http://oplatz.net/movement-magazine-is-ready-to-order>
- Said, E. (1994). *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Spivak, G. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Es kommt darauf an*. (Band 6). Wien: Verlag Turia + Kant.
- Dr. Norbert Frieters-Reermann,**
ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Seit Jahren forscht er zum Thema Fluchtmigration und Bildung. Aktuell leitet er zwei mehrjährige diesbezügliche Forschungsprojekte.
- Nadine Sylla M.A.,**
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule NRW im Forschungsprojekt Bildungsteilnahme und Bildungsgerechtigkeit für minderjährige Geflüchtete. Sie promoviert am Institut für Migrationsforschung (IMIS) an der Universität Osnabrück zum Thema: Die Konstruktion des Anderen: „Flucht“ und „Flüchtlinge“ in der Bundesrepublik nach 1945.

J. Olaf Kleist

Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland

Zusammenfassung

Spätestens seit 2014 ist eine Zunahme an ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit in Deutschland zu beobachten. Das Ehrenamt spielt auch in der Bildungsarbeit eine wichtige Rolle. Dabei sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: Bildung als Instrument der Integration und Bildung als Ziel und Kennzeichen der Integration. Zum einen ist der Unterricht für Flüchtlinge, insbesondere der Sprachunterricht, eine der häufigsten Tätigkeiten von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit. Zum anderen kann das zivilgesellschaftliche Engagement von Ehrenamtlichen zum Ausbau des sozialen Kapitals von Geflüchteten beitragen – eine Ressource, die für den Zugang zu Bildungsinstitutionen relevant ist. Mit Bezug auf drei Umfragen, die 2014, 2015 und 2016 unter Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit unternommen wurden, wird diese doppelte Funktion des ehrenamtlichen Engagements für Flüchtlinge in Bezug auf Bildung dargelegt.

Schlüsselworte: *Ehrenamt, Flüchtlinge, Bildungsarbeit, Integration*

Abstract

At the latest since 2014 an increase in voluntary work with refugees in Germany is to be observed. Voluntary work also plays an important role in educational work. Thereby, two perspectives are to be distinguished: education as an instrument for integration and education as an aim and as a sign for integration. Furthermore, the civil engagement of volunteers can contribute to the expansion of refugee's social capital, which is of relevance for the access to educational institutions. With reference to three surveys, which were conducted 2014, 2015 and 2016 with volunteers working with refugees, the dual role of voluntary work with refugees in regards to education is outlined. It can be formulated.

Keywords: *volunteering, refugees, educational work, integration*

Der Sommer 2015 war in Deutschland durch ein weit verbreitetes Engagement für Flüchtlinge¹ gekennzeichnet. Bilder von Helferinnen und Helfern an Bahnhöfen, vom Verteilen von Spenden in Flüchtlingsunterkünften und von Freiwilligen, die Sprachunterricht gaben, gingen um die Welt. Knapp elf Prozent der erwachsenen Bevölkerung waren im November 2015 ehrenamtlich für Geflüchtete engagiert (Ahrens, 2017). Dabei war ein solches Engagement keineswegs gänzlich neu. Zum einen gab es ähnliche Unterstützungskreise schon früher, so zur Ankunft viet-

namesischer Geflüchteter in den 1980er Jahren und für Geflüchtete der jugoslawischen Bürgerkriege Anfang der 1990er Jahre. Trotz dieser meist punktuellen Hilfe war auch das jüngste Engagement von 2015 nicht ohne Vorläufer. Freiwillige setzen sich schon seit Jahren für Flüchtlinge ein, insbesondere für solche, die durch Aufnahmeprogramme nach Deutschland kamen.² Parallel zu diesem zivilgesellschaftlichen Engagement formte sich unter dem Slogan ‚Refugees Welcome‘ eine soziale Bewegung von Geflüchteten selbst und deren Unterstützerinnen und Unterstützern (Danielzik & Bendix, 2016; Steinhilper, 2016). Nach einem drastischen Anstieg 2015 hat das Engagement für Flüchtlinge seitdem angehalten (Ahrens, 2017).

Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, hat sich im Zuge der Ereignisse vom Sommer 2015, als die traditionellen, staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen der Flüchtlingsaufnahme angesichts von 890.000 neu ankommenden Asylbewerbern³ überfordert waren, der Charakter der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit verändert. Zum einen wurde 2015 der Integrationsaspekt, der noch 2014 in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit im Vordergrund stand (Karakayali & Kleist, 2015), vorübergehend von einer auf unmittelbare Bedürfnisse der Geflüchteten ausgerichteten Notfallhilfe überlagert (Karakayali & Kleist, 2016). Zum anderen ist eine soziodemografische Veränderung in der Zusammensetzung der Gruppe der Ehrenamtlichen zu beobachten, von jüngeren Unterstützerinnen und Unterstützern in Großstädten hin zu älteren Helfenden in kleineren Gemeinden (Karakayali & Kleist, im Erscheinen). Dabei ist die Bildungsarbeit jedoch durchweg eine der wichtigsten Tätigkeiten der freiwillig Aktiven und ein zentraler Aspekt der Integrationsleistung dieses zivilgesellschaftlichen Engagements.

Die Ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit (EFA) Studie

Im Herbst 2014, 2015 und 2016 führte das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) der Humboldt Universität, 2016 in Kooperation mit dem Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, eine jährliche Online-Befragungen unter Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit durch (Karakayali & Kleist, 2015; 2016; im Erscheinen). Diese Studie erfasste erstmalig Daten zur ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit und ermöglichte, die Entwicklung des Phänomens über den Sommer 2015 zu ana-

lysieren. Die ursprünglich explorativ angelegte Umfragereihe wurde entworfen, um zum einen einen Einblick in die soziodemografische Zusammensetzung dieser Freiwilligengruppe, ihrer Organisationsform und ihrer Tätigkeitsprofile zu erhalten. Zum anderen wurden auf Grundlage verschiedener Hypothesen Faktoren und Motive des ehrenamtlichen Engagements für Flüchtlinge untersucht. Die Skalen lehnten sich teils an den etablierten Freiwilligensurvey an (s.u.), um Bezüge zum und Vergleiche mit dem allgemeinen Ehrenamt zu ermöglichen.

Die Online-Fragebögen mit jeweils über 50 Items wurden per E-Mail an knapp 1.000 Organisationen in der Flüchtlingsarbeit versandt und über einschlägige Verteiler und soziale Medien gestreut. Die Umfragen generierten dabei Rückläufe von 460 (2014), 2.293 (2015) beziehungsweise 1.303 (2016) vollständig ausgefüllten Fragebögen. Obwohl die Ergebnisse aufgrund der nicht kontrollierbaren Reichweite einer solchen Erfassung zwar nicht repräsentativ sind – die größten Samplegruppen stammen beispielsweise aus Berlin, Nordrhein-Westfalen und Bayern – geben sie dennoch einen wichtigen Einblick in dieses ehrenamtliche Betätigungsfeld, das inzwischen eine wichtige Aufgabe bei der Aufnahme und Integration von Flüchtlingen spielt.

Die Ergebnisse der Umfragen geben uns dabei ein konsistentes Bild und zeigen zugleich im Feld der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit Veränderungen über den erfassten Zeitraum auf. So verzeichnen wir kontinuierlich eine große Mehrheit an Frauen in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit, die fast Dreiviertel aller Engagierten in dem Bereich ausmachen. Eine Veränderung sehen wir hingegen in der Altersstruktur. Während über ein Drittel aller Engagierten 2014 noch unter 30 Jahre alt waren, so lag deren Anteil 2016 nur noch bei rund 15 Prozent und das Engagement bei über 50-Jährigen nahm in dem Zeitraum relativ stark zu. Zudem können wir eine Verschiebung des Engagements für Flüchtlinge von Großstädten in kleine und mittlere Städte verzeichnen. Zudem beobachten wir seit 2015 eine veränderte Organisationsstruktur, bei der im Vergleich zu 2014 die Bedeutung von Vereinen stark abnahm und die informelle Selbstorganisation, gerade in Klein- und Landstädten, weiterhin im Vordergrund steht (Karakayali & Kleist, 2016).

Während wir einen organisatorischen und in Bezug auf Alter und das Stadt-Land-Verhältnis einen soziodemografischen Trend beobachten können, so stellt das Jahr 2015 eine Ausnahme bezüglich der Motive und des Charakters der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit dar. Anders als in den Jahren zuvor und danach waren laut Selbsteinschätzung der Ehrenamtlichen die Medienberichterstattung und das Gemeinschaftsgefühl der Aktivitäten die entscheidenden Faktoren dafür, sich für Flüchtlinge zu engagieren. Dabei glich das Engagement im Sommer 2015 einer Notfallhilfe und einem niedrigschwelligen Orientierungsangebot (Karakayali & Kleist, 2016). Das Spenden und das Verteilen von Spenden machten einen wesentlichen Anteil der Tätigkeiten aus, wie auch eine Vielzahl von praktischen Hilfeleistungen. Unsere jüngste Umfrage zeigt jedoch, dass die ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit zu einer Aufgabe zurückgefunden hat, die diese auch schon 2014 maßgeblich erfüllte, nämlich die Integrationshilfe.

Ehrenamt, Bildungsarbeit und die Integration von Flüchtlingen

Das Ehrenamt ist ein wichtiger Bestandteil zivilgesellschaftlichen Zusammenlebens. Als bürgerschaftliches Engagement ist es Aus-

druck gegenseitiger Solidarität in einer politischen Gemeinschaft. Gerade auch im Bildungsbereich spielt das ehrenamtliche Engagement eine wichtige Rolle. Laut des 2014 zuletzt erhobenen Freiwilligensurveys, der alle fünf Jahre vom Deutschen Zentrum für Altersfragen (DZA) erhoben wird, waren 32,4 Prozent aller ehrenamtlich Engagierten (entspricht 14,0 Prozent der Gesamtbevölkerung über 14 Jahre) im Bereich der pädagogischen Betreuung oder Anleitung einer Gruppe aktiv (Hagen & Simonson, 2017, S. 305). Besonders mit diesen Tätigkeiten wird das zivilgesellschaftliche Engagement auf jenen Bereich des Zusammenlebens gerichtet, der laut Michael Walzer (1991) zwischen Familie und Staat liegt und damit stark auf den Zusammenhalt der Gemeinschaft ausgerichtet sei. Diese Bezogenheit auf die Eigengruppe steht dabei keineswegs der Unterstützung von Neuankommenden entgegen. Die weithin akzeptierte Definition der Weltbank (2013, S. 1) betont, dass die Akteure der Zivilgesellschaft (in dieser Definition allerdings ausschließlich Organisationen) charakterisiert seien durch „expressing the interests and values of their members or others based on ethical, cultural, political, scientific, religious, or philanthropic considerations“. Es handelt sich demnach beim zivilgesellschaftlichen Ehrenamt um ein Zusammenleben konstituierendes jedoch durch Werte und Interessen, nicht unbedingt durch Zugehörigkeit, geleitetes Engagement. Tatsächlich konstatieren die Autorinnen und Autoren des Freiwilligensurveys schon für 2014, dass für 11,4 Prozent aller in Deutschland freiwillig Engagierten (5,0 Prozent der Bevölkerung) die Zielgruppe ihrer Tätigkeiten Menschen mit Migrationshintergrund seien (Hagen & Simonson, 2017, S. 323). Diese Erhebung bezog sich dabei nicht nur auf Flüchtlingsarbeit, die schon 2014 einen hohen Zuwachs verzeichnete (Karakayali & Kleist, 2015, S. 21), sondern auf ehrenamtliches Engagement für Migrantinnen und Migranten allgemein. Insofern ist ehrenamtliches Engagement eben auch auf Zusammenleben und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft gerichtet.

Die Integration von Migrantinnen und Migranten ist kein einseitiger Prozess der Anpassung oder Assimilation, sondern eine fortgesetzte Aushandlung des Zusammenlebens und des sozialen Zusammenhalts, das Personen mit und ohne Migrationshintergrund einschließt. Zentral für die Integration ist das Erlangen von sozialem Kapital und sozialer Netzwerke als Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation sowie von Humankapital in Form von professioneller Qualifikation für ökonomische Partizipation (Brettell & Hollifield, 2014, S. 19). Dabei spielt Bildung in dreierlei Hinsicht eine wichtige Rolle, nicht nur für Migrantinnen und Migranten, sondern für alle Mitglieder der Gesellschaft.

- Erstens ist formale Bildung, insbesondere mit Abschlüssen, Voraussetzung zum Erlangen von Arbeit und Einkommen, die allesamt Kennzeichen von Integration sind;
- zweitens setzt der Zugang zu formaler Bildung das Erlernen der Sprache der Bildungsinstitutionen voraus, für Migrantinnen und Migranten insbesondere durch Sprachunterricht; und
- drittens ist Bildung selbst ein Leitgedanke der gesellschaftlichen Partizipation, auch für Migrantinnen und Migranten (Bade & Bommers, 2004, S. 8f.).

Für diese gesellschaftlichen Funktionen von Bildung bietet ehrenamtliche Arbeit für Flüchtlinge Anschlussmöglichkeiten. Eine umfangreiche Umfrage unter Flüchtlingen verweist auf die

hohen Bildungsaspirationen von insbesondere jüngeren Flüchtlingen und von geflüchteten Familien für ihre Kinder (Brücker, Kunert, Mangold, Kalusche, Siegert & Schupp, 2016, S. 31ff.). Die Teilhabe an Schul- und Universitätsbildung aber auch an Berufsausbildungen sind ein Ziel, für das Sprachunterricht mittelbar Voraussetzung ist. So dienen zum einen Bildungsmaßnahmen der ehrenamtlichen Hilfe zumindest indirekt dazu, Zugang zu Bildungsinstitutionen zu erlangen, die dann als Kennzeichen gesellschaftlicher Teilhabe und Integration gelten. Allerdings machen Studien auch deutlich, dass Sprachkenntnisse Voraussetzung sind, aber alleine nicht ausreichen, um erfolgreich an Bildungsangeboten teilhaben zu können und um sozial integriert zu sein (Braun & Lex, 2016; Schammann & Younso, 2016 S. 31ff., S. 45). So unterstützen zum anderen verschiedene ehrenamtliche pädagogische Angebote die Integration von Geflüchteten, indem sie selber Partizipationsmöglichkeiten bereitstellen und eine Form praktizierten Zusammenlebens sind.

In diesem Sinne kann Bildungsarbeit als Teil der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in einer doppelten – als eine vermittelnde und eine unmittelbare – Funktion verstanden werden.

Bildung als Gegenstand ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit

Bildung und Unterricht sind zentrale Tätigkeiten von Ehrenamtlichen in der Arbeit mit Flüchtlingen. Die offerierten Bildungsangebote sind breit gefächert und reichen vom gelegentlichen Unterrichten musikalischer Instrumente bis hin zu Bildungspatenschaften. Eine der wichtigsten ehrenamtlichen Tätigkeiten überhaupt ist jedoch der Sprachunterricht, der teils improvisiert nicht selten von pensionierten Lehrkräften angeboten wird. 2014 und 2016 nannten 43,7 beziehungsweise 48,6 Prozent der befragten Ehrenamtlichen diesen Bereich als einen ihrer Tätigkeiten, womit der Sprachunterricht nach Behördengängen das zweithäufigste ehrenamtliche Angebot für Flüchtlinge war und ist. Obwohl sich das freiwillige Engagement 2015 auf eine Notfallversorgung einstellte, war der Sprachunterricht nicht nur weiterhin wichtig, sondern sogar die am häufigsten genannte Tätigkeit, die 44,1 Prozent aller Befragten anboten. Der Bildungsgedanke spielt also gerade da, wo es um Spracherwerb und damit die gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeit der Flüchtlinge geht, eine große Rolle. Beim Integrationsunterricht, der durch das Vermitteln von kulturellen, sozialen und rechtlichen Normen zu Partizipationsmöglichkeit beiträgt, lässt sich auf niedrigem Niveau ein konstanter Anstieg beobachten. 2016 engagierten sich rund 12 Prozent der Befragten in diesem Bereich. Engagement im Nachhilfeunterricht verzeichnete 2016 zunächst eine abnehmende Tendenz im Vergleich zu den Vorjahren, es sank von 17 Prozent auf 14 Prozent, um dann auf 27 Prozent zu steigen. Kinder und Jugendliche nehmen damit einen prominenteren Platz im pädagogischen Angebot von Ehrenamtlichen ein.

Gerade der ehrenamtliche Sprach- und Integrationsunterricht sind auch deshalb eine wichtige Tätigkeit, da Asylbewerber und -bewerberinnen nur dann einen Anspruch auf bundesfinanzierten Integrations- und Sprachunterricht haben, sofern sie eine „sichere Bleibeperspektive“ haben. Für Asylbewerber und -bewerberinnen aus Ländern ohne Bleibeperspektive und für Geduldete sind Ehrenamtliche oft die einzige Möglichkeit, an einem Sprachunterricht teilzunehmen, wenn nicht Bundeslän-

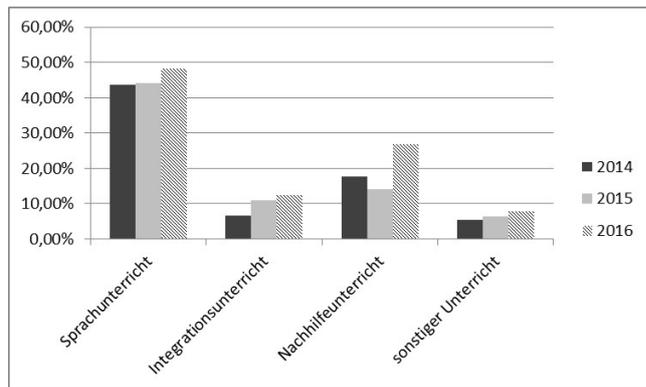


Abb. 1: Anteil an Ehrenamtlichen nach Tätigkeiten in der Flüchtlingshilfe; Quelle: Karakayali & Kleist: EFA Studien 2014 (n=460), 2015 (n=2.293), 2016 (n=1.303).

der oder Kommunen mit eigenen hauptamtlichen Angeboten einspringen. Während Ehrenamtliche hier also eine wichtige Lücke schließen, die durch das begrenzte Angebot des Bundes entsteht, werden so ganz eigene Herausforderungen kreiert. Zum einen sind Abschlüsse hauptamtlich angebotener und zertifizierter Kurse oft Voraussetzung, um sich auf ein Studium oder auf Stellen bewerben und damit am Arbeitsmarkt partizipieren zu können (Younso, 2016, S. 226). Darüber hinaus fehlen den Ehrenamtlichen oft Qualifikationen, um didaktisch sinnvoll und mit interkulturellen Qualifikationen auf Lernziele der Sprachförderung hinarbeiten zu können. Dem versuchen inzwischen bereits Gemeinden, Wohlfahrtsverbände und andere etablierte Organisationen in der Flüchtlingsarbeit entgegen zu wirken, indem Fortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache explizit für Ehrenamtliche angeboten werden.

Das Manko der freiwilligen Sprachunterrichtsangebote ist eventuell auch Ehrenamtlichen selbst bewusst. Unter jenen, die 2015 Sprachunterricht anboten, wurde etwas häufiger als in anderen Bereichen der Staat im Gegensatz zur Zivilgesellschaft in der Verantwortung gesehen (Karakayali & Kleist, 2016, S. 24). Gerade als zusätzliches Angebot zu staatlichem und professionellem Unterricht erfüllen Ehrenamtliche eine wichtige zivilgesellschaftliche Aufgabe, die den hauptamtlichen Sprachunterricht insbesondere dort ergänzt, wo Geflüchteten aufgrund ihres rechtlichen Status oder aufgrund mangelnder Kapazitäten mit ehrenamtlichem Unterricht zumindest sprachliche Grundlagen vermittelt werden können. Darüber hinaus vermittelt die ehrenamtliche Bildungsarbeit für Flüchtlinge jedoch nicht nur Sprachkenntnisse als Voraussetzung der Integration, sie stellt selbst, wie im Folgenden ausgeführt wird, im besonderen Maße soziale Beziehungen her und trägt damit auch unmittelbar zur Integration bei.

Bildung als Kennzeichen der Integration von Flüchtlingen und zivilgesellschaftliches Ehrenamt

Integration durch Bildung ist gerade bei Flüchtlingen durch besondere Herausforderungen gekennzeichnet (Blossfeld et al., 2016), die sich durch unterbrochene Bildungsbiographien, unterschiedliche Bildungsniveaus, unsicheren Rechtsstatus und psychische Probleme ergeben. Obwohl Ehrenamtliche in der Regel unzureichend für solche Herausforderungen ausgebildet sind, kann hier mit Einschränkungen gerade das individuelle Engagement von Ehrenamtlichen einen wichtigen Beitrag

leisten, das ganz wesentlich humanitär motiviert ist, wie 82,2 Prozent der von uns Befragten 2016 angaben, und auch durch Neugier an den Flüchtlingen und deren Kulturen angetrieben wird (Karakayali & Kleist, im Erscheinen).

Die Integration von Flüchtlingen muss als ein komplexes und multisektorales Feld verstanden werden, in dem Ehrenamtliche nicht nur Bildung als Sprachkenntnis und Vertrautheit mit kulturellen und sozialen Regeln vermitteln, sondern auch durch den unmittelbar sozialen Kontakt Grundlagen zur Integration ermöglichen. Der Zugang zu gesellschaftlich regulären Bildungseinrichtungen bedarf mehr als formaler Abschlüsse. Alastair Ager und Alison Strang schlagen ein konzeptionelles Modell vor, um den Zusammenhang verschiedener Bereiche der Integration von Flüchtlingen zu erfassen (Ager & Strang, 2010). Dabei bilden staatlich abgesicherte Rechte und Staatsbürgerschaft das Fundament, auf dem Integration aufbauen kann. Darüber verorten sie zwei vermittelnde Bereiche der Integration: Sicherheit und Stabilität ist der erste vermittelnde Bereich, der gerade angesichts psychischer Belastungen in einer angemessenen Grundversorgung bestehen muss. Als zweiten vermittelnden Bereich nennen sie Sprach- und Kulturkenntnisse der aufnehmenden Gesellschaft. Bei letzterem spielen Ehrenamtliche, wie geschildert, durch Sprach- und Integrationsunterricht eine wichtige und direkte Rolle. Als Kennzeichen und Ziele der Integration benennen Ager und Strang schließlich vier Bereiche: Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Bildung. Hier ist Bildung also nicht Mittel, sondern Zweck der Integrationsarbeit. Zwischen der vermittelnden Ebene, wie dem Spracherwerb, und den Zielen der Integration, wie Bildungsteilhabe selbst, verorten Ager und Strang allerdings eine weitere entscheidende Ebene, nämlich die der sozialen Beziehungen. Also sozialem Kapital, das Flüchtlinge sich in der neuen Gesellschaft aneignen müssen. Die Autorin und der Autor unterscheiden dabei, in Anlehnung an Robert Putnams Theorie des sozialen Kapitals (1993), drei Arten sozialer Beziehungen: Social Bonds, enge soziale Verbindungen, insbesondere zu Familie und engen Freunden, gegebenenfalls zu einer kulturellen Gruppe; Social Bridges, Verbindungen zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft; schließlich Social Links, Verbindungen zu Einrichtungen des Staates. Ehrenamtliche stellen in ihrer Zusammenarbeit mit Flüchtlingen eben diese drei sozialen Beziehungen unmittelbar bereit.

Ehrenamtliche mit Migrationshintergrund können unter Umständen mit kulturellen und religiösen Netzwerken Social Bonds für Flüchtlinge bereitstellen. Ihr Anteil an jenen, die Flüchtlingen helfen, entspricht in etwa dem Anteil an der Gesamtbevölkerung. Sie geben genauso viel Sprach- und Integrationsunterricht, wie jene ohne Migrationshintergrund, sind aber etwas häufiger mit Übersetzungen befasst (Karakayali & Kleist, 2016, S. 18).

Auch Social Links werden durch Ehrenamtliche vermittelt. So sind Behördengänge die am häufigsten genannte Tätigkeit der Freiwilligen (mit Ausnahme von 2015, als diese Tätigkeit an vierter Stelle lag). Darüber hinaus pflegen Ehrenamtliche in ihrer Arbeit Kontakte zu lokalen Gemeinden und Behörden.

Noch entscheidender sind jedoch die Social Bridges, die Ehrenamtliche in ihrem alltäglichen Kontakt mit Flüchtlingen bieten. Unabhängig von spezifischen Tätigkeiten werden so Beziehungen in die aufnehmende Gesellschaft geschaffen. Über ein Viertel aller Ehrenamtlichen geben an, dass Flüchtlinge, denen sie geholfen haben, zu Freunden geworden seien (Karakayali & Kleist, im Erscheinen).

Die Ehrenamtlichen unterstützen somit nicht nur Bildung als ein vermittelndes Instrument der Integration sondern kreieren mit ihren vielfältigen Tätigkeiten eine zivile Willkommengesellschaft, die eine Grundlage zur Erlangung der Ziele und Kennzeichen von Integration schaffen kann. Nicht nur vermitteln sie Sprache und kulturelle Kenntnisse, sie stellen in ihrer direkten Arbeit mit Flüchtlingen soziale Netzwerke und Kompetenzen bereit. So kann das Ehrenamt, auch jenseits von Unterrichtsangeboten, durch Stärkung des sozialen Kapitals zu einem inklusiven gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen und eine entscheidende Grundlage für Flüchtlinge legen, um Bildungsinstitutionen zu besuchen und schließlich auch um am Arbeits- und Wohnungsmarkt teilhaben zu können.

Fazit

Die hohe Bedeutung, die Bildung für die Integration von Flüchtlingen hat, ist kaum umstritten. Doch die Rolle, die sie darin spielt, ist oft nicht geklärt. Bildung kann eine doppelte Funktion, sowohl Integration zu ermöglichen als auch als Ziel von Integrationsbemühungen, einnehmen. Dem Ehrenamt kommt für beide Aspekte eine wichtige Rolle zu. Sprachunterricht ist eine der häufigsten Tätigkeiten der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit, die während der letzten drei Jahre noch zugenommen hat. Zusätzlich bieten Ehrenamtliche Integrationskurse und Nachhilfunterricht an und bereiten damit erwachsene und junge Flüchtlinge auf ein partizipatives Zusammenleben in der aufnehmenden Gesellschaft vor. Trotz einiger Herausforderungen, Deutsch als Zweitsprache in fachbezogener und in pädagogischer Hinsicht zu unterrichten, erfüllen Ehrenamtliche durch ihren Einsatz eine wichtige vermittelnde Aufgabe der Zivilgesellschaft.

Über den lehrenden Aspekt hinaus hat die ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit zudem eine wichtige Funktion, um soziale Beziehungen für Flüchtlinge bereitzustellen. Das so produzierte soziale Kapital ist eine wichtige Voraussetzung, um die Ziele und Kennzeichen der Integration, einschließlich der Teilhabe am Bildungssystem, zu erreichen. Während die Tätigkeiten des Ehrenamts auch jenseits von Unterricht einen wichtigen Beitrag zur Integration von Flüchtlingen leisten, beispielsweise durch die Begleitung zu Behörden, ist es über das Arbeitsergebnis hinaus die gelebte Zivilgesellschaft des freiwilligen Engagements, die Zugänge zur Gesellschaft schafft und Institutionen dazu bringt, sich für Neuankommende zu öffnen.

Die Aufgabe für den Bildungssektor wird es daher sein, wie auch schon vielfach umgesetzt, die professionellen Defizite des freiwilligen Bildungsangebots durch Fortbildung und Begleitung für Ehrenamtliche aufzufangen und deren Unterricht für Flüchtlinge zu verbessern, ohne den ehrenamtlichen und zivilgesellschaftlichen Charakter zu unterminieren. Das Hauptamt und das Ehrenamt dürfen nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern sollten als komplementär betrachtet werden. Das Ehrenamt braucht vielmehr koordinierende Strukturen, Fortbildung und Förderung, sei es durch Verbände, Stiftungen, Kommunen oder auch Bildungsinstitutionen (vgl. Lange in diesem Heft). Dabei darf die Integration von Flüchtlingen nicht auf einzelne vermittelnde Tätigkeiten reduziert werden, sondern muss das soziale Kapital des Zusammenlebens berücksichtigen, das die Partizipation der Zivilgesellschaft durch ehrenamtliches Engagement mitbringt. So wird durch das Ehrenamt letztlich auch Bildung in die Einwanderungsgesellschaft besser integriert, indem sie Flüchtlin-

gen neben der Vermittlung von Kenntnissen und Qualifikationen auch soziale Beziehungen anbieten kann.

Anmerkungen

- 1 Mit „Flüchtling“ sind hier all jene gemeint, denen Ehrenamtliche als „Flüchtlingen“ geholfen haben, seien sie zu dem Zeitpunkt Asylbewerber, rechtlich anerkannte oder auch abgelehnte Flüchtlinge. Der Begriff drückt dabei den Anspruch auf Unterstützung und Zuflucht aus.
- 2 Zum Beispiel im Rahmen der „Save Me“-Kampagne; siehe <https://www.proasyl.de/thema/aufnahmeprogramme/save-me-kampagne/> (zuletzt aufgerufen 25.02.2017).
- 3 Bundesministerium des Innern: 890.000 Asylsuchende im Jahr 2015, Pressemitteilung 30.09.2016, Zugriff am 25.02.2017 <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/09/asylsuchende-2015.html>

Literatur

- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191.
- Ahrens, A. P. (2017). *Skepsis und Zuversicht – Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge?* Hannover: Creo Media.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Herausgegeben von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Münster: Waxmann.
- Braun, F. & Lex, T. (2016). *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise*. München, Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut.
- Brettell, C. B. & Hollifield, J. F. (2014). Introduction. In dies. (Hg.), *Migration Theory: Talking Across Disciplines*. New York: Oxon.
- Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M. & Schupp, J. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung*, IAB Forschungsbericht 9/2016, Nürnberg.
- Danielzik, C.-M. & Bendix, D. (2016). Neighbours Welcome! – Die Willkommenskultur, die Geflüchteten-Bewegung und die Suche nach Gemeinsamkeiten der Kämpfe um Rechte. In S. Hess, B. Kasperek, S. Kron, M. Rodatz, M. Schwertl & S. Sontowski (Hg.), *Grenzregime III: Der lange Sommer der Migration*. (S. 196-206). Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Hagen, C. & Simonson, J. (2017). Inhaltliche Ausgestaltung und Leitungsfunktionen im freiwilligen Engagement. In: J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hg.),

Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. (S. 299–332). Wiesbaden: Springer VS.

Karakalyi, S. & Kleist, J. O. (2015). *EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.

Karakalyi, S. & Kleist, J. O. (2016). *EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. 2. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.

Karakalyi, S. & Kleist, J. O. (im Erscheinen). *3. EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. Forschungsbericht: Ergebnisse einer online Umfrage vom November 2016 bis Januar 2017*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin und Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück.

Putnam, R. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *American Prospect*, 13, 35–42.

Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Steinhilper, E. (2016). *Selbstbewusst und laut – politische Proteste von Geflüchteten, Kurzdossier 'Zivilgesellschaftliches Engagement in der Migrationsgesellschaft', Bundeszentrale für Politische Bildung*, Zugriff am 25.02.2017 <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/227542/politische-proteste-von-gefluechteten?p=all>

Walzer, M. (1991). The idea of civil society: A path to social reconstruction. *Dissent* 39(Spring), 293–304.

Weltbank (2013). *World Bank – Civil Society Engagement: Review of Fiscal Years 2010–2012*, Washington.

Younso, C. (2016). Bildung. In P. Bendel (Hg.), *Was Flüchtlinge brauchen – ein Win-Win-Projekt. Ergebnisse aus einer Befragung in Erlangen, Erlanger Migrations- und Integrationsstudien 1*, (S. 203–258). Erlangen: FAU University Press.

J. Olaf Kleist

Politikwissenschaftler am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität Osnabrück. Leiter (mit Serhat Karakalyi) der Studien ‚Ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit – EFA 2014–2016‘ und ‚Volunteering for Refugees along the Balkan Route‘. Gründer des Netzwerks Flüchtlingsforschung.



Carolina Berger, Jahrgangsstufe 11 (E1), 2015 (S.91)

„Die dunkeln, finsternen und auch tristen Farben, sowie den Stacheldrahtzaun habe ich bewusst gewählt, denn damit werden die Not, die Abgrenzung und die Diskriminierung der meist vor dem Krieg und dem Terror flüchtenden Menschen deutlich.“

Sarah Lange

Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service Learning‘-Seminaren

Zusammenfassung

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzanforderungen für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. Für die Beantwortung dieser Frage wird vom theoretischen Modell zur Professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter ausgegangen, um die spezifische Perspektive von Studierenden zu untersuchen, die im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren ehrenamtlich mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Ergebnisse werfen die Frage der Zielgruppenspezifität auf, wenn es darum geht, pädagogische Anforderungen für die Arbeit mit Geflüchteten zu formulieren.

Schlüsselworte: *Service Learning, Geflüchtete, Pädagogische Professionalität, Hochschuldidaktik*

Abstract

This article analyses the question which competence requirements are relevant for the professionalization of educators in their work with refugee children and youth. Based on the theoretical model on professional teaching competence from Baumert and Kunter, the specific perspective of students, who do voluntary work with refugee children and youth in the context of service learning seminars, is analysed. The results raise the question how specified according to the target group pedagogical competencies need to be formulated.

Keywords: *Service Learning, refugees, pedagogical professionalization, higher education didactics*

Einleitung

Es liegt in der Natur der pädagogischen Disziplin, dass diese zeitverzögert auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagiert. Im Zuge der Neuzuwanderungen der letzten Jahre weisen die Entwicklungen in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern darauf hin, dass die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen spezifische Chancen sowie Herausforderungen mit sich bringen. Das wirft folgende Fragen auf: Welche spezifischen Anforderungen lassen sich hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen beschreiben? Welcher Professionalisierungsbedarf besteht hinsichtlich der ‚Pädagogischen Flüchtlingsarbeit‘, die einerseits als Erweiterung und

andererseits als Spezifizierung bekannter Arbeitsfelder angesehen werden kann? Mit dem Begriff der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird für diese Studie die schulische und außerschulische Arbeit pädagogischer Professioneller beschrieben, die mit Geflüchteten arbeiten. Im Kontext der vorliegenden Studie wird vom Modell zur Professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter ausgegangen, um die Perspektive von Studierenden zu analysieren, die pädagogisch mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Theoretische Verortung im Diskurs zur Pädagogischen Professionalität

Die Frage nach der Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird folgend im Diskurs zur Pädagogischen Professionalität verortet. Es lassen sich hierzu zwei Hauptpositionen beschreiben. Einerseits sind auf Oevermann zurückgehende strukturtheoretische Positionen auszumachen; diesen ist der Fokus gemeinsam, dass sich Professionalität in der Fähigkeit des Umgangs mit Antinomien und dem Aushalten der strukturellen Unsicherheit im Lehrendenhandeln zeigt (Helsper, 2011). Andererseits ist kompetenztheoretischen Positionen der Ausgangspunkt gemeinsam, eine möglichst spezifische Beschreibung der Aufgaben von Lehrkräften vorzulegen. Basierend darauf ist es das Ziel, Kompetenzbereiche zu beschreiben, die für die Bewältigung der pädagogischen Aufgaben notwendig sind (Terhart, 2011, S. 207). Zur Frage nach der Topologie der professionellen Wissensdomänen dominiert in der Lehrendenforschung das von Baumert & Kunter (2006) vorgeschlagene Modell zur Professionellen Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 1).



Abb. 1: Modell Professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006);
Quelle: eigene Darstellung

Das Modell umfasst als professionelle Kompetenzen einerseits die kognitive Facette des ‚Professionswissens‘. Die ‚affektiv-motivationalen Kompetenzfacetten‘ können differenziert werden in ‚Überzeugungen/Ziele/Werthaltungen‘, ‚Motivationale Orientie-

rungen‘ und ‚Selbstregulative Fähigkeiten‘. Dieses Modell wurde im Kontext der Lehrendenforschung entwickelt. Im Folgenden wird das Modell auch für Professionalisierung in Bezug auf die außerschulische pädagogische Arbeit zugrunde gelegt.

Ausgehend von einer kompetenztheoretischen Position lässt sich die Frage stellen, in wie fern sich die von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Kompetenzbereiche auch auf die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten beziehen lassen. Hinsichtlich des Anspruchs einer auf die Wirklichkeit vorbereitenden pädagogischen Hochschulausbildung ist es zentral zu analysieren, zu welchen Kompetenzfacetten spezifische Bereiche und Inhalte für die Pädagogische Flüchtlingsarbeit formuliert werden können und zu welchen dies nicht notwendig ist.

Ziel des Beitrags ist es, der Forschungsfrage nachzugehen, welche Kompetenzanforderungen aus Sicht von Studierenden für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten bedeutsam sind. Zur Beantwortung der Frage wird der Blick auf die Perspektive Studierender gerichtet, die im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung arbeiten.

‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

Folgend wird das im amerikanischen Hochschulkontext entwickelte hochschuldidaktische Konzept des ‚Service Learning‘ vorgestellt, um daraufhin den Modellversuch zum ‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg zu präsentieren.

Was ist ‚Service Learning‘?

Grundlegend ist die Idee der reziproken Verknüpfung zwischen der praktischen Durchführung gesellschaftlicher ehrenamtlicher Tätigkeit (‚Service‘) und der theoretischen Auseinandersetzung mit thematisch entsprechenden Fachinhalten im Rahmen einer Hochschulveranstaltung (‚Learning‘) (zu Service Learning im schulischen Kontext: Seifert, Zentner & Nagy, 2012) (vgl. Abb. 2).

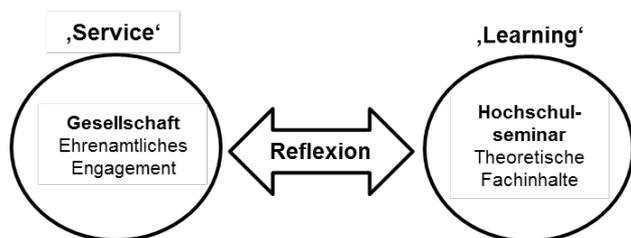


Abb. 2: ‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit; Quelle: eigene Darstellung

Im aktuellen Diskurs zu ‚Service Learning‘ an Hochschulen wird davon ausgegangen, dass der angestrebte Theorie-Praxis-Bezug einen Zugewinn für alle Beteiligten darstellt: (a) die Studierenden werden praxisbezogen auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet; (b) der ‚Community Partner‘ und die entsprechenden Klientinnen und Klienten gewinnen durch die tatkräftige ehrenamtliche Unterstützung der Studierenden; (c) die Hochschule profitiert durch die gesellschaftliche Öffnung (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009, S. 12). Auf Seiten der Studierenden wird erhofft, dass deren Lernerfolg zum Ausbau von sozialen Kompetenzen führt. Des Weiteren werden ‚Service Learning‘-Seminare als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung gesehen (Reinders & Wittek, 2009).

Modellversuch: ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg

An der Universität Bamberg werden in der Ausbildung von Pädagogikstudierenden (Bachelor und Lehramt) seit dem Wintersemester 2015/16 ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit angeboten. Die Seminare werden in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Organisationen durchgeführt.

Das übergeordnete Ziel des Seminarkonzepts ist es, zur Professionalisierung der angehenden Pädagog/inn/en für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen beizutragen. Ihre Reflexionskompetenz soll gefördert werden, indem den Studierenden einerseits die Organisationen aus der Praxis und andererseits die Kommiliton/inn/en im Seminar sowie die Seminarleitung als Reflexionspartner zur Verfügung stehen.

Im Hochschulseminar geht es um die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Fluchtmigration in Bezug auf pädagogisch bedeutsame Zusammenhänge. So sollen einerseits die Studierenden durch die fachliche Auseinandersetzung auf diverse Betreuungssituationen vorbereitet werden, bspw. durch die Bearbeitung der Themen Sprachförderung und Individualisierung. Andererseits wird das Ziel verfolgt, mit den Studierenden durch Übungen und Diskussionen die Selbstreflexion und den Perspektivenwechsel zu fördern, um ein Bewusstsein für die eigenen Werthaltungen anzuregen. Zudem geht es um die Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen, die von den Studierenden betreut werden und dabei um bspw. die Themen Asylverfahren und Umgang mit Traumata.

In der praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Fluchtmigration betreuen die Studierenden Kinder oder Jugendliche mit Fluchthintergrund. Die Studierenden übernehmen selbstständig die Organisation, Vorbereitung und Durchführung der Treffen zur Sprach- und Lesefähigkeit mit den Kindern und Jugendlichen. Des Weiteren wird das Ziel verfolgt, die Sozialisation und das Zurechtfinden der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien in den neuen Lebensbedingungen zu unterstützen.

Methodisches Vorgehen

Um der Frage nachzugehen, welche Kompetenzanforderungen aus Sicht von Studierenden für die Professionalisierung von Pädagog/-inn/en für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten bedeutsam sind, wurden Selbsteinschätzungen von Studierenden ausgewertet, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs der ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg erhoben wurden. Für die Auswertung wurden dabei Daten von $N=95$ Pädagogikstudierenden miteinbezogen. Das Sample umfasst Studierende aus insgesamt fünf ‚Service Learning‘-Seminaren, die von zwei Lehrpersonen durchgeführt wurden. Unter den Studierenden befinden sich Bachelorstudierende Pädagogik (BA) ($N=61$) und Studierende des Lehramts an Grundschulen (LA) ($N=34$). Die durchschnittliche Fachsemesterzahl der Stichprobe liegt bei 3,49 ($SD=2,24$) und das Durchschnittsalter bei 22,5 Jahren ($SD=2,99$). Unter den Studierenden sind 4 % nicht in Deutschland geboren und 15,5 % männlich.

Beim Design der Studie handelt es sich um eine explorative und aktuell laufende Fragebogenerhebung. Der Fragebogen wird zu zwei Messzeitpunkten (t_1 : erste Seminarsitzung; t_2 : (vor-)letzte Seminarsitzung) eingesetzt. Der Fragebogen umfasst überwiegend

offene Fragen, darunter die Frage: „*Welche drei Aspekte sind Ihnen am wichtigsten mit Blick auf die Professionalisierung pädagogischer Flüchtlingsarbeit?*“. Die Gesamtzahl der Aussagen umfasst von jeder Person idealerweise drei Aussagen zu den jeweils zwei Messzeitpunkten. Die fehlende Anwesenheit einzelner Studierenden zu t2 hatte fehlende Werte zu Folge (23 %).

Für die Auswertung wurden insgesamt 438 Aussagen – als Antworten auf die benannte Frage – kategorisiert (274 Aussagen BA; 164 Aussagen LA). Als Methode kategorienbasierter Analyse wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse angewendet. Im Auswertungsprozess wurden die Kategorien deduktiv-induktiv gebildet – also eine Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material (Kuckartz, 2016). Dem ersten deduktiven Auswertungsdurchgang lagen deduktiv gewonnene Kategorien basierend auf dem kompetenztheoretischen Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) zugrunde. Ausgehend von diesem Modell wurden die folgenden Hauptkategorien verwendet: (1) Professionswissen, (2) Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, (3) Motivationale Orientierungen, (4) Selbstregulative Fähigkeiten. In weiteren Auswertungsdurchgängen wurden folgend induktiv – anhand des Textmaterials, das den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet war – Subkategorien gebildet. Hinsichtlich der internen Studiengüte wurde die Qualität des Kodierprozesses gesichert, indem das gesamte Material durch zwei Kodierende unabhängig voneinander bearbeitet wurde. Im Sinne von konsensuellem Kodieren (Schmidt, 2015) wurde bei unterschiedlichen Kodierungen durch einen kommunikativen Aushandlungsprozess Einigkeit erzielt. Die Zweitkodierung war von hoher Bedeutung, da das empirische Material auf Grund der Erhebungsart teilweise aus Kurzantworten (darunter auch einzelne Wörter) besteht. Die zu kodierenden Sinn-einheiten waren somit a priori festgelegt.

Empirische Ergebnisse

Die deduktiv angelegten Kategorien, die auf dem theoretischen Modell von Baumert und Kunter (2006) basieren, wurden in der induktiven Auswertungsphase modifiziert und differenziert. So konnten im Zuge der deduktiven-induktiven Auswertung aus den

vier ursprünglich fünf Oberkategorien generiert werden (vgl. Tabelle 1). Die Ergebnisdarstellung wird anhand von Ankerbeispielen aus dem empirischen Material illustriert. Anschließend wird die quantitative Auswertung zur Verteilung der Aussagen auf die Hauptkategorien, differenziert nach den beiden Studierenden-gruppen und nach den beiden Messzeitpunkten, dargestellt.

Professionswissen

Mit Professionswissen werden Wissensbestände beschrieben, die Pädagog/inn/en benötigen, um professionell handeln zu können. Hierzu zählt spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen – es umfasst damit Wissen und Können, das ausbildungsabhängig ist. Im Auswertungsprozess ließen sich zur Oberkategorie ‚Professionswissen‘ drei Unterkategorien herausarbeiten: fluchtspezifisches Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisches Handlungswissen.

Fluchtspezifisches Fachwissen: Als bedeutsam zeigte sich in den Aussagen der Studierenden spezifisches Fachwissen für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten. Dazu gehört Wissen zu rechtlichen Rahmenbedingungen des Asyl- und Aufenthaltsstatus von Geflüchteten (Bsp.: „Rechtliches (was darf man, was nicht, wo sind die Grenzen, wie sieht’s mit ihrer Situation aus?“, BA t1¹). Zudem benannten die Studierenden Wissen zum Umgang mit Traumata und psychische Folgen von Flucht (Bsp.: „psychologische Grundlagen zu Traumaerfahrungen“, LA t1) sowie Hintergrundwissen zu den Fluchtursachen und den Herkunftsländern (Bsp.: „Basiswissen (Erweiterung des Wissens) über die Herkunftsländer, Fluchtursachen & Situation in den Ländern“, BA t1).

Didaktisches Wissen: Diese Unterkategorie umfasst Textstellen, die allgemein-didaktisches und methodisches Wissen (Bsp.: „methodisch-didaktische Kompetenz im Bereich interkultureller Bildungsarbeit“, LA t2) sowie sprachdidaktisches Wissen (Bsp.: „an den jeweiligen (individuellen) Sprachkenntnissen anknüpfen können + diese verbessern“, LA t1; „praxisorientierte Methoden“, BA t1) hervorheben.

Die Unterkategorie *Pädagogisches Handlungswissen* umfasst Aussagen der Studierenden zu pädagogischem Wissen im Umgang mit alltagspraktischen Situationen sowie zum Umgang mit schwierigen Situationen in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit (Bsp.: „Professioneller Umgang mit schwierigen aber auch alltäglichen Situationen“, BA t1; „Handlungswissen für Integration der Kinder in den Unterricht“, LA t1; „Praxisnahe Handlungsalternativen/-möglichkeiten“, LA t2).

Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale

Der Oberkategorie ‚Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale‘ wurden Textstellen zugeordnet, die im Bereich des Berufsethos von Pädagog/inn/en verortet sind. Dabei geht es spezifischer um Werthaltungen und um Persönlichkeitsmerkmale, die aus Sicht der Studierenden vorteilhaft für die professionelle pädagogische Arbeit mit Geflüchteten angesehen werden. Besonders häufig wurden Aussagen zur Offenheit in der Arbeit mit Geflüchteten benannt (Bsp.: „Offenheit gegenüber der Arbeit mit Flüchtlingen und gegenüber Flüchtlingskindern“, BA t2). Des Weiteren dominieren Aussagen zum Einfühlungsvermögen, zu Toleranz sowie

Hauptkategorie	Unterkategorie	Anzahl Textstellen
1 Professionswissen (insg.: 128)	1.1 Fluchtspezifisches Fachwissen	67
	1.2 Didaktisches Wissen	29
	1.3 Pädagogisches Handlungswissen	32
2 Werthaltungen/ Persönlichkeitsmerkmale (insg.: 88)		88
3 Zielorientierung (insg.: 87)	3.1 Ziele der pädagogischen Arbeit für die Gesellschaft	61
	3.2 Ziele der pädagogischen Arbeit für die Zielgruppe der Geflüchteten	26
4 Motivationale Orientierungen (insg.: 46)		46
5 Selbstregulative Fähigkeiten (insg.: 89)	5.1 Beziehung zwischen Pädagogen und Geflüchteten	39
	5.2 Reflexion	25
	5.3 Verbindlichkeit bzw. Verantwortung	25

Tab.1: Im deduktiv-induktiven Auswertungsprozess; Quelle: eigene Darstellung

zum Verständnis in der pädagogischen Arbeit (Bsp.: „Rücksicht, Toleranz und Akzeptanz“, BA t1; „Empathie. Der Grundsatz, der jeder pädagogischen Tätigkeit zu Grunde liegen sollte“, LA t2).

Zielorientierung

Dem Bereich des Berufsethos sind auch Zielbeschreibungen für die pädagogische Arbeit zuzuordnen. Ziele werden basierend auf individuellen Normen und Werten formuliert und sind damit auch Ausdruck der Werthaltungen von Pädagog/inn/en. In der Auswertung ließen sich zweierlei Arten von ‚Zielorientierungen‘ beschreiben, die sich hinsichtlich ihrer Reichweite unterscheiden.

Ziele der pädagogischen Arbeit für die Gesellschaft: Einerseits benannten die Studierenden Ziele mit Bezug der pädagogischen Arbeit auf die gesellschaftliche Funktion von Bildung, bspw. zur Integration bzw. Inklusion der Geflüchteten in die Gesellschaft (Bsp.: „Alle Kinder für die Integration von Flüchtlingen sensibilisieren“, LA t1). Unter diese Subkategorie wurden auch Aussagen eingeordnet, die als Ziele der pädagogischen Arbeit die strukturelle Veränderung bspw. den Stellenausbau in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit nennen (Bsp.: „Aufmerksamkeit erregen → Wie viele Stellen müssten noch besetzt werden → Bezug zur Politik + Gesellschaft (Aufklärung!)“, BA t1; „gute Organisation (auch von Sprachkursen,...) & Betreuung von Ehrenamtlichen (ohne die Ehrenamtlichen u. deren Engagement ist es nicht zu bewältigen)“, BA t2).

Ziele der pädagogischen Arbeit für die Zielgruppe der Geflüchteten: Diese Unterkategorie umfasst alle Aussagen zu pädagogischen Zielen, die einen spezifischen Bezug auf die Zielgruppe der Geflüchteten aufweisen (Bsp.: „Den Geflüchteten ein Gefühl zu geben, nicht alleine gelassen zu werden (hinsichtlich von Sprachbarrieren, Behördengänge etc.)“, BA t1; „(allein) angereiste Kinder empfangen, versorgen, betreuen“, BA t1; „Hilfe & Unterstützung für die Familie“, LA t2).

Motivationale Orientierungen

Die Kategorie zu ‚Motivationalen Orientierungen‘ umfasst Studierendenaussagen, die den subjektiven Antrieb und Enthusiasmus für das ehrenamtliche Engagement und auch allgemeiner für die Arbeit von Pädagog/inn/en mit Geflüchteten thematisieren (Bsp.: „Einbindung eines wichtigen politischen Themas in meinen Alltag; mehr darüber erfahren“, BA t1; „meinen Horizont zu erweitern und in diesem Bereich dazulernen“, BA t1; „Interesse an Arbeit mit Flüchtlingsfamilien (Offenheit, zuhören, Kommunikation ...)“, LA t2).

Selbstregulative Fähigkeiten

Unter die Oberkategorie ‚Selbstregulative Fähigkeiten‘ werden Aussagen gefasst, die sich auf Fähigkeiten beziehen, die pädagogischen Aufgaben zielgerichtet, bewusst und effektiv zu bewältigen (Mattern 2014). Im Auswertungsprozess konnten zu dieser Oberkategorie drei Unterkategorien generiert werden: die Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion sowie die Ebene der Verbindlichkeit bzw. Verantwortung.

Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten: Diese Unterkategorie umfasst Aussagen, die die Beschaffenheit einer professionellen Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten beschreiben (Bsp.: „Beziehung auf Augenhöhe zwischen Flüchtlingen und Pädagogen“, BA t2; „Liebenswerte &

vertrauenswürdige Ausstrahlung, sodass die Kinder eine Vertrauensperson in der Schule haben“, LA t1). Dazu gehört die Bedeutung von reflexiver Distanz in der professionellen Beziehung sowie Rollenklarheit im Umgang mit pädagogischen Antinomien wie bspw. dem Bewusstsein der pädagogischen Antinomie ‚Nähe und Distanz‘ (Bsp.: „Nähe vs. Distanz (gerade aufgrund d. Tatsache, dass viele Flüchtlinge Männer sind)“, BA t1).

Reflexion: Die Kategorie Reflexion umfasst Aussagen, die auf die metakognitive Bedeutung der Reflexion verweisen. Dabei geht es sowohl um die Reflexionsfähigkeit, wie auch um die Bereitschaft, Reflexion als Teil der eigenen professionellen Haltung anzuerkennen. Unter Reflexion wird das vernetzte Denken sowie der kollegiale Austausch als Bestandteil der eigenen Professionalisierung gefasst (Bsp.: „Reflexion der eigenen Rolle & Handlungen“, BA t2; „angemessene Emotionsregulierung der päd. Fachkräfte“, BA t2; „Austausch zwischen Pädagogen“, LA t1).

Verbindlichkeit bzw. Verantwortung: Diese Kategorie umfasst Textstellen, die auf ein Bewusstsein für die Verantwortung von Pädagog/inn/en sowie auf die Übernahme von Verantwortung hinweisen. Hierzu gehören auch Verbindlichkeiten hinsichtlich der Arbeitsorganisation, der Zeitplanung und der eigenen professionellen Weiterentwicklung – Aspekte, die sich durch die spezifische Situation der Studierenden, die ehrenamtlich mit Geflüchteten arbeiten, als bedeutsam zeigten (Bsp.: „Verantwortung“, BA t1; „Erfahrungen sammeln, daraus lernen und seine Arbeit verbessern“, BA t2; „Kontakt mit Flüchtlingen am Ende nicht abrupt abbrechen“, BA t2; „Gute Vorbereitung ist das A und O – trotzdem flexibel bleiben“, BA t2).

Verteilung der kategorisierten Aussagen

Die Verteilung der Studierendenaussagen zu den Professionalisierungsfacetten hinsichtlich der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird folgend mit Blick auf die zwei Studierendengruppen – Bachelorpädagogik und Studierende des Lehramts an Grundschulen – (Abbildung 3) und hinsichtlich der Veränderungen zwischen t1 und t2 (Tabelle 2) analysiert.

Vergleich der Studierendengruppen: Es zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Aussagen der Studierenden der beiden Studiengänge auf die Hauptkategorien. Die Lehramtsstudierenden benennen ein Drittel mehr Aussagen zum Professionswissen für Pädagog/inn/en in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit als die Bachelorstudierenden. Mit doppelt so viel Aussagen legen die Lehramtsstudierenden großen Wert auf Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten. Die Bachelorstudierenden benennen im Unterschied zu den Lehramtsstudierenden doppelt so häufig Aussagen, die pädagogische Ziele beschreiben, die motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zuzuordnen sind.

Vergleich zwischen t1 und t2: Im Vergleich der Aussagen der Studierenden zwischen t1 und t2 sind zum Professionswissen gegenläufige Tendenzen zu beschreiben: zu t2 finden sich unter den Aussagen der Bachelorstudierenden nur noch halb so viel Aussagen zum Professionswissen wie zu t1. Die Aussagen der Lehramtsstudierenden zeigen zu t1 und zu t2 eine gleichbleibend hohe Bedeutung des Professionswissens. Bei beiden Gruppen ist eine deutliche Zunahme der Bedeutung hin zu t2 hinsichtlich der Kategorie ‚Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale‘ zu beobachten. Auch bei beiden Gruppen ist eine deutliche Abnahme im Vergleich von t1 zu t2 zur Bedeutung der Zielorientierung und der

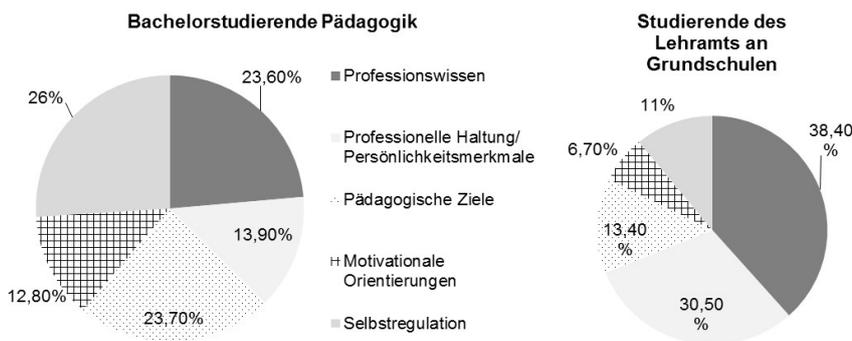


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der Studierendenaussagen auf die Hauptkategorien nach Studierendengruppe; Quelle: eigene Darstellung

Motivationalen Orientierungen sichtbar. Die Anzahl der Aussagen zur Selbstregulation sind bei den Bachelorstudierenden hin zu t2 gestiegen und bei den Lehramtsstudierenden gesunken.

Fazit: Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten unter Beachtung der unterschiedlichen Stichprobengrößen die Lehramtsstudierenden deutliche Schwerpunkte auf ‚Professionswissen‘, die ‚Werthaltungen‘ sowie die ‚Persönlichkeitsmerkmale‘ legen. Die Aussagen der Bachelorstudierenden verteilen sich hingegen insgesamt relativ ausgewogen auf alle Oberkategorien. Nach dem Seminar und der – auch praktischen – Auseinandersetzung in ihrem Engagement sind sich die Studierenden beider Studiengänge einig, dass die Bedeutung des Merkmals ‚Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale‘ über den Zeitraum steigt. Der Fokus der Lehramtsstudierenden auf Professionswissen ist unabhängig vom Messzeitpunkt.

Diskussion: Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

Folgend werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie kompetenztheoretisch verortet. Die kognitive Kompetenzfacette des *Professionswissens* zeigte sich hinsichtlich der quantitativen Verteilung aller Studierendenäußerungen als bedeutsamste Kategorie. Die Rolle des Wissens ist insbesondere aus Sicht der Lehramtsstudierenden zu beiden Messzeitpunkten mit knapp 40 % aller Aussagen von hoher Bedeutung für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Im induktiven Generieren der Unterkategorien zeichneten sich zum Professionswissen drei Unterkategorien ab, die der Differenzierung nach Shulman (1987) in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen entsprechen. Dabei bezieht sich die Fachspezifität

des fachwissenschaftlichen Wissens auf ‚fluchtspezifisches Fachwissen‘. Das ‚didaktische Wissen‘ bezieht sich dabei auf allgemein-didaktisches sowie auf sprachdidaktisches Wissen.

Hinsichtlich der affektiv-motivationalen Kompetenzfaktoren dominieren Studierendenaussagen zur Kompetenzfacette ‚Ziele/Werthaltungen‘. Hierzu konnten im Zuge des zirkulären Auswertungsprozesses zwei Hauptkategorien herausgearbeitet werden: *Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale* und *Zielorientierung*. Zu den Persönlichkeitsmerkmalen, die aus Sicht der Studierenden

für die professionelle pädagogische Arbeit mit Geflüchteten unterstützend sein können, dominieren Aussagen zur Offenheit für Erfahrungen. Aufgeschlossenheit oder Offenheit für Erfahrungen ist einer der fünf Faktoren der ‚Big Five‘-Persönlichkeitsfaktoren (McCrae & Costa, 2008) – dem dominierenden Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Beruf von Lehrkräften. In diesem Kontext ist der starke Zusammenhang von Offenheit als allgemeines Persönlichkeitsmerkmal auf Seiten der Pädagog/inn/en und pädagogischer Handlungskompetenz empirisch gut belegt (Mayr, 2011, S. 134).

Neben Textstellen zur Offenheit für Erfahrungen, fanden sich unter den Studierendenaussagen häufig Verweise auf Empathie und Toleranz. Diese Aspekte wurden im Zuge der Auswertung als Werthaltungen in der Arbeit mit Geflüchteten zusammengefasst. Empathie und Toleranz können als unterstützend für die Arbeit mit besonders Schutzbedürftigen angesehen werden. Jedoch birgt die Annahme, dass Toleranz notwendig ist für die Arbeit mit Geflüchteten, die Gefahr der ‚Viktimisierung‘. Die Anforderung an Pädagog/inn/en, tolerant zu sein, birgt nach Gültekin (2005, S. 376–378) die Gefahr, implizite Machtasymmetrien zu bestärken. Solche Asymmetrien können auch durch den primären oder ausschließlichen Blick auf Geflüchtete in einer Opferrolle durch das Label ‚Flüchtling‘ konstruiert werden (Krause, 2016).

Auch die *Zielorientierung* konnte als Kompetenzanforderung für professionelles, pädagogisches Handeln mit Geflüchteten herausgearbeitet werden. Besonders die Studierenden für Bachelor Pädagogik betonen in ihren Aussagen, dass der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit eine gesellschaftliche Funktion zukommt. In den Ergebnissen ist deutlich geworden, dass gerade die pädagogische Arbeit in einem solch hoch politisierten und normativ aufgeladenen Kontext wie in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten immer auch eine gesellschaftliche Funktion einnimmt.

Aus Studierendensicht zeigt sich die *motivationale Orientierung* für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit als bedeutsam. Dieses Interesse an einer spezifischen Beschäftigung – mit den Inhalten und der Tätigkeit – ist nach Krapp (2006) in Verbindung mit subjektiven Wertvorstellungen zu sehen. Im untersuchten empirischen Material dominieren Studierendenaussagen, die der Interessensrichtung ‚Soziale Orientierung‘ für die Tätigkeit des Unterrichtens, Lehrens, Versorgens zugeordnet werden können (Mayr, 2011, S. 135). Die abnehmende Tendenz im Vergleich der Erhebungszeitpunkte beider Studieren-

	BA t1	BA t2	BA insg. (100%) =274 Aussagen	LA t1	LA t2	LA insg. (100%) =164 Aussagen
Professionswissen	14,9%	8,7%	23,6%	18,9%	19,5%	38,4%
Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale	4,7%	9,2%	13,9%	11,6%	18,9%	30,5%
Zielorientierung	14,6%	9,1%	23,7%	9,8%	3,6%	13,4%
Motivationale Orientierungen	7,3%	5,5%	12,8%	4,9%	1,8%	6,7%
Selbstregulative Fähigkeiten	10%	16%	26%	7,3%	3,7%	11%

Tab. 2: Prozentuale Verteilung der Studierendenaussagen auf die Hauptkategorien nach Studierendengruppe (BA: N=61; LA: N=34) und nach Messzeitpunkt (t1, t2); Quelle: eigene Darstellung

den Gruppen zur motivationalen Orientierung kann vorsichtig als eine Art ‚Praxischock‘ interpretiert werden, der im Zuge der praktischen Tätigkeit einsetzte. Das ist nicht zwingend negativ zu werten. Im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren, deren Ziel der Theorie-Praxis-Transfer ist, kann die praktische Auseinandersetzung im ehrenamtlichen Engagement die Chance bieten, sich realitätsnah mit einem spezifischen Berufsfeld bzw. mit einer spezifischen Zielgruppe auseinanderzusetzen. Dies mag unter anderem zur Relativierung von Erwartungshaltungen führen.

Im Auswertungsprozess konnten zur Oberkategorie *Selbstregulation* drei Unterkategorien generiert werden. Dieses Ergebnis lässt, allein aufgrund des Differenzierungsgrades in drei verschiedene Facetten eine hohe Relevanz von metakognitiven Fähigkeiten für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten vermuten. Die quantitative Verteilung variiert zwischen Studierendengruppen und Messzeitpunkten – mit 26 % sind Aussagen zur Selbstregulation für die Bachelorstudierenden von höchster Bedeutung im Vergleich zu den anderen Oberkategorien mit einer deutlich steigenden Tendenz im Vergleich der zwei Messzeitpunkte.

Fazit: Die Frage der Zielgruppenspezifität und Implikationen für die Ausbildung von Pädagog/inn/en

Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Kompetenzanforderungen, die aus Studierendensicht für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit von Bedeutung sind, konnten mit den vorliegenden empirischen Daten vier deduktiv zugrunde gelegte Kompetenzbereiche nach Baumert & Kunter in fünf Bereiche (*Professionswissen, Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale, Zielorientierung, Motivationale Orientierungen, Selbstregulative Fähigkeiten*) ausdifferenziert werden. Im deduktiv-induktiven Auswertungsprozess wurden Unterkategorien spezifiziert, die aufzeigen, welche Anforderungen die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus Studierendensicht an Pädagog/inn/en stellen. Die Verteilung und die Herausbildung der Unterkategorien zeigen neben allgemeinpädagogischen Kompetenzen auch zielgruppenspezifische Inhalte und Kompetenzanforderungen, die aus Sicht der Studierenden bedeutsam sind. Beispielsweise nannten die Studierenden für den Bereich des *Professionswissens* spezifisches Wissen (Ablauf eines Asylverfahrens, Umgang mit Traumata, Wissen zu Fluchtursachen), das aus ihrer Sicht zur Professionalisierung in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten beiträgt. Die Ergebnisse sprechen für die explizite Thematisierung und die curriculare Verankerung des Themas Fluchtmigration in der pädagogischen Ausbildung. Bislang sind vereinzelt Lehraktivitäten zum Thema Flucht in der Hochschulausbildung von angehenden Lehrkräften und Pädagog/inn/en anzutreffen. Eine systematische Integration des Themas steht noch aus. Bezüglich der pädagogischen Praxis lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen auch Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Pädagog/inn/en ableiten. Neben Ausbildungsangeboten können Universitäten auch durch die Organisation und das Angebot von Fort- und Weiterbildungen zu Grundlagen- und Hintergrundwissen zum Themenfeld Fluchtmigration einen substantiellen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit beitragen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Forderung des Bildungsberichts 2016 „eine langfristige tragfähige Infrastruktur für die Integration der Menschen in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu schaffen. Den Bildungseinrich-

tungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu (...)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 192).

Anmerkungen

1 BA=Studierende des Studiengangs Bachelor Pädagogik; LA=Studierende des Lehramts an Grundschulen; t1=erster Messzeitpunkt; t2=zweiter Messzeitpunkt).

Literaturverzeichnis

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. In K. Altenschmidt (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?: Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. (S. 11–15). Weinheim, Basel: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Gültekin, N. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch*. (S. 367–38). Schönbuch/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. (S. 280–290) Weinheim u.a.: Beltz PVU.
- Krause, U. (2016). Das Label „Flüchtling“: Homogenisierung und Viktimisierung durch eine globale Labelkonstruktion: zib-Blog, 19 Mai 2016. *zib (Zeitschrift für Internationale Beziehungen) [Stand 2017-02-28]*.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarbeitete Auflage. s.l.: Beltz Juventa.
- Mattern, J. (2014). *Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung?: Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*. Dissertation an der TUM School of Education. Zugriff am 28.02.2017 <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1209593/1209593.pdf>
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- McCrae, R. R. & Costa, P.T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robin & L. A. Pervin (Hg.), *Handbook of personality*. (S. 159–181). New York: Guilford Press.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(4), 531–547.
- Reinders, H. & Wittek, R. (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten: Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. In K. Altenschmidt (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?: Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. (S. 128–143). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmidt, C. (2015). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. (S. 447–455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement an Schulen – mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I + II*. 1., neue Ausg. Weinheim, Bergstr.: Beltz, J. (Pädagogik-Praxis).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–23.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 202–224.

Dr. Sarah Lange

ist Akademische Rätin a.Z. an der Professur für Didaktik der Grundschule an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Aktuell fokussiert ihre Forschung Fluchtmigration als Kontext und als Thema in Grundschulen sowie Forschung zur Lehrendenprofessionalisierung und zu Unterrichtsqualität – vorwiegend aus international und vergleichender Perspektive.

HINSEHEN, NACHFRAGEN, WEITERDENKEN, AUSPROBIEREN¹: Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik

Migration und die damit zusammenhängenden Veränderungsprozesse sind seit jeher konstituierende Faktoren für Gesellschaften in nationalen wie in internationalen Zusammenhängen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Spielarten von Migration gehört damit zu den Kernfragen einer offenen und kritischen Debattenkultur, die notwendig ist, um ein gelingendes Miteinander gestalten zu können, in der Gegenwart wie in der Zukunft. Seit dem äußerst zuzugsstarken Jahr 2015 bewegt die BRD in diesem Zusammenhang in besonderem Maße die Frage um das Thema Fluchtmigration, auch in der Bildungslandschaft. Ende 2015 lebten allein in Bayern etwa 57.000 Geflüchtete im schulpflichtigen Alter, davon der größere Teil, ca. 36.000 Personen, im berufsschulpflichtigen Alter.² Die vergangenen beiden Jahre ermöglichten ein längst überfälliges Aufhorchen, so dass bestehende Praxen im Umgang mit dem Thema (Flucht-)Migration großflächig hinterfragt und überdacht werden konnten und können. Neue Impulse setzen möchte vor diesem Hintergrund auch die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik. Im engen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis wird das Ziel verfolgt „mehr Bildungsgerechtigkeit für junge geflüchtete Personen (...) schaffen und Zugangsbarrieren ab(...)bauen. [Ziel der Arbeit ist es,] in der unmittelbaren pädagogischen Praxis [zu] wirken, die LehrerInnenausbildung ebenso wie die sozialpädagogische und psychologische Ausbildung [zu] bereichern und den wissenschaftlichen Diskurs [zu] schärfen.“³

SchlaU als Akronym steht für „Schulanaloger Unterricht“ und hat seinen Ursprung in der Gründungs- und Entstehungsgeschichte der SchlaU-Schule, die unter dem Dach des Trägerkreises Junge Flüchtlinge e. V. seit inzwischen 17 Jahren jungen Geflüchteten im Alter von 16 bis 25 Jahren ein Bildungsangebot macht, das vom anfänglichen Alphabetisierungs- und Deutsch-als-Zweitsprach-Unterricht bis hin zum Mittelschulabschluss und Mittleren Schulabschluss reicht. Mit der SchlaU-Schule schuf der Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V. als freier Bildungsträger einen geregelten Bildungszugang für jugendliche Geflüchtete unabhängig von ihrem rechtlichen Status und identifizierte so eine bislang meist übersehene und daher hochprekäre Gruppe von Bildungsaspiranten – weit vor der Rücknahme des deutschen Vorbehalts gegen die Kinderrechtskonvention im Jahr 2010 und weit vor der Einführung der bayerischen Berufsschulpflicht für junge Geflüchtete im Alter von 16 bis 21 Jahren und in Ausnahmefällen bis 25 Jahren im Jahr 2012. Als aktivistisches Schulprojekt mit wenigen Deutschkursen in beengten räumlichen Verhältnissen gestar-

tet, ist es dem Projekt „SchlaU“ gelungen, eine funktionierende Schulorganisation aufzubauen, die heute bis zu 320 Schüler/-innen in einem durchlässigen Klassenstufensystem analog zum Kernfächerkanon der bayerischen Mittelschulen in bis zu 20 Klassen unterrichtet. Die Schulbesuchsdauer hängt damit von den individuellen Lernfortschritten der einzelnen Schüler/-innen ab. Im Durchschnitt liegt sie zwischen zwei und drei Jahren. Im Anschluss an den Besuch der SchlaU-Schule bietet SchlaU – Übergang Schule-Beruf auf freiwilliger Basis weiterführende pädagogische wie sozialpädagogische Begleitung in gewählten Ausbildungsgängen oder für den Besuch weiterführender Schulen an. Lehrkräfte und Ehrenamtliche unterstützen die Jugendlichen in Fachinhalten, bereiten sie auf bevorstehende (Abschluss-)Prüfungen vor und Sozialpädagoge/innen bieten eine Anlaufstelle für Problemstellungen des außerschulischen Alltags.

Die SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik als Institut für Schulentwicklung, Forschung, Lehrmaterial und Weiterbildung wurde zu Beginn 2016 als dritte SchlaU-Tochter gegründet. Ihre Ziele sind Wissensgenerierung, Wissensvermittlung und Wissenssicherung. Die Idee der Werkstattarbeit ist aber schon weitaus älter. In ihren Grundzügen angelegt ist sie bereits seit sieben Jahren. Lange Zeit wurde sie im Rahmen der Schularbeit an der SchlaU-Schule umgesetzt. So begann die Arbeit der SchlaU-Werkstatt an einem kleinen Schreibtisch im Lehrerzimmer der SchlaU-Schule mit dem Auftrag, das pädagogische Konzept der Schule zu verschriftlichen und Lehrmaterialien so aufzubereiten, damit sie mit anderen Pädagoge/innen geteilt werden können, um so gemeinsam an der qualitativen Entwicklung dieses Bildungszweiges arbeiten zu können. Schritt für Schritt wurde so die sogenannte „Abteilung für Schulentwicklung und Qualitätsmanagement“ aufgebaut, die sich außerdem um Fragen der Schulentwicklung kümmerte. Im Laufe der Zeit bot die Abteilung darüber hinaus auch Weiterbildungen für externe Pädagoge/innen und Ehrenamtliche an und entwickelte ein modulares Fortbildungsangebot, das bis heute die Möglichkeit bietet, die berufsbegleitende Zusatzqualifikation „Lehre und psychosoziale Praxis nach dem SchlaU-Modell“ zu erwerben. Heute werden die Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften und Ehrenamtlichen aus ganz Deutschland besucht. Mit Gründung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik und zusätzlichen personellen Ressourcen konnten diese Arbeitsbereiche weiter ausgebaut werden und um die Arbeitsbereiche „Lehrmaterial“ und „Forschung“ erweitert werden. Derzeit besteht das Team der SchlaU-Werkstatt

für Migrationspädagogik aus einer pädagogischen Referentin und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die sich die Leitung teilen, sowie aus einem Referenten für Soziale Arbeit, einer Referentin für Weiterbildung, einer Referentin für Unterrichtsmaterial, einer redaktionellen Mitarbeiterin, einer Teamassistentin und einer studentischen Hilfskraft. Ergänzt wird das Team um Lehrkräfte aus der SchlaU-Schule, die als Dozent/inn/en in der Weiterbildungen tätig sind. Während die SchlaU-Materialreihe⁴ auf Seiten der pädagogischen Praxis Unterstützung anbietet, ist es dem Arbeitsbereich Forschung mit seinen Schwerpunkten „Leben in der Migrationsgesellschaft“, „Unterrichtsforschung und Erwachsenenbildung“ und „Psychologie und Soziale Arbeit“ ein Anliegen, forschungstheoretische Fragestellungen zu bearbeiten und sie mit Anliegen aus der praktischen Bildungsarbeit mit jungen Geflüchteten zu verknüpfen. Forschungsprojekte finden in Kooperation mit universitären Lehrstühlen statt, beispielsweise an der Ludwig-Maximilians-Universität München oder an der Ruhr Universität Bochum. Inhaltlich bezieht sich die Arbeit der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik auf das Konzept der Migrationspädagogik nach dem Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril. Entgegen in den Wissenschaften überholter integrationstheoretischer Konzepte, die das Moment der Assimilation ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen und weiterführend zu ebenfalls kritisch zu konstatierenden interkulturellen Ansätzen, die einen Verstehensprozess des kulturell Anderen anstreben, setzt die Idee der Migrationspädagogik darauf, eben diejenigen Prozesse kritisch zu hinterfragen, die zu einem Entstehen des Anderen beitragen, um so soziale Schiefen identifizieren, ansprechen und verändern zu können. Empowerment, Subjektorientierung und Partizipation stehen daher im Mittelpunkt migrationspädagogischer Praxis. Dies entspricht auch den Zielen des Trägerkreises *Junge Flüchtlinge e. V.*:

Inklusion statt Exklusion.

Unsere Vision ist es, in Deutschland angekommene jugendliche Flüchtlinge die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. Um dies zu erreichen, möchten wir unser Konzept des schul-analoges Unterrichts an möglichst vielen Standorten deutschlandweit als erfolgreiches und nachahmbares Modell für gelebte nationale Bildungspolitik und internationale Entwicklungspolitik weitergeben. Schule verstehen wir dabei als Raum des gemeinsamen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung fördert und Zukunftschancen eröffnet. (Vision des Trägerkreises Junge Flüchtlinge e. V.)⁵

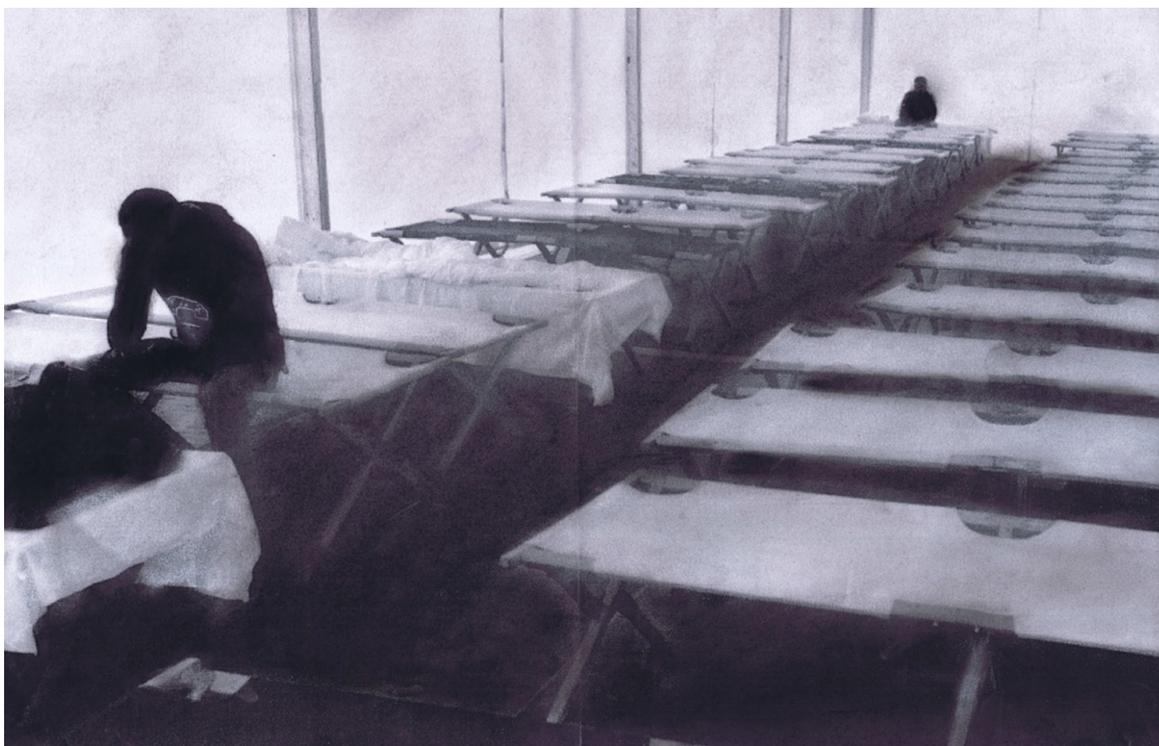
Eine Diskussion, Reflexion und Multiplikation von pädagogischen Konzepten, das Weiterentwickeln der differenzsensiblen, rassistischen- und diskriminierungsfreien Schule ist notwendig, um „Denkmuster auf[z]ubrechen, kritisch [zu] hinterfragen und neu[z]udenken.“⁶

Anmerkungen

- 1 <http://www.schlau-werkstatt.de/weiterbildung.php> (17.01.2017).
- 2 Denneborg, G. (2016): Berufsintegrationsklassen für Asylbewerber und Flüchtlinge in Bayern. Ein Beitrag zur Tagung: Hohenheimer Tage zum Migrationsrecht 2016. Verfügbar unter: http://downloads.akademie-rs.de/migration/20160129_denneborg_berufsintegrationsklassen-bayern.pdf (17.01.2017).
- 3 <http://www.schlau-werkstatt.de/ueber-uns.php> (16.01.2017).
- 4 Im Dezember 2016 wurde das erste Produkt der SchlaU-Materialreihe veröffentlicht, der SchlaU-Lernordner „Deutsch als Zweitsprache – Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene“. Zu beziehen unter: www.schlau-werkstatt.de.
- 5 Jahres- und Wirkungsbericht Trägerkreis Junge Flüchtlinge e. V. (2015), S. 6. Verfügbar unter: <http://www.schlau-schule.de/uploads/SRS%202015.pdf> (17.01.2017).
- 6 <http://www.schlau-werkstatt.de/forschung.php> (17.01.2017).

Anja Kittlitz

info@schlau-werkstatt.de



Niklas Stieglitz, Jahrgangsstufe 11 (E1), 2015 (S.97)

„Meiner Meinung nach verleihen diese Szene und dieses Bild einen ganz besonderen Ausdruck von Verlust. (...) Ich habe für dieses Bild Pastellkreide benutzt, damit es verschwommen und dunkel aussieht, wie ein Albtraum.“

BMZ-Wirkungsstudie in der Inlandsarbeit und VENRO-Begleitprojekt

Seit Mai letzten Jahres läuft die BMZ-finanzierte wissenschaftliche Studie zu Wirkungen in der entwicklungspolitischen Bildungs-, Informations- und Kampagnenarbeit (Inlandsarbeit). Das Forschungsvorhaben läuft insgesamt über zwei Jahre bis Juni 2018. Zielsetzung ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Wirkungen in der Inlandsarbeit realistisch erwartet werden können und zu überprüfen, welche Methoden und Instrumente für die Erfassung von Wirkungen in diesem Bereich geeignet sind. Damit soll geklärt werden, welches Wirkungsverständnis bei Inlandsprojekten angemessen ist und welche Rahmenbedingungen eine wirksame Inlandsarbeit befördern können.

Flankiert wird die Studie vom VENRO-Begleitprojekt, mit Maßnahmen, die sich in erster Linie an Praktiker/-innen in der Inlandsarbeit richten. Um Nichtregierungsorganisationen (NRO) die Möglichkeit eines „Mit-Lernens“ an der Wirkungsstudie zu geben, bietet VENRO u.a. begleitende Praxisworkshops zur Studie an. Auf diesen Workshops wird zum einen die Ausgestaltung der Studie reflektiert und gleichzeitig der Rahmen für ein Lernen an Praxisbeispielen geschaffen. Dabei gibt es einen Austausch zu konkreten Methoden der Wirkungsorientierung, um diese im NRO-Alltag einfach anwenden zu können.

Im November und im Januar haben die ersten beiden Praxisworkshops des Begleitprojekts in Berlin und Frankfurt a.M. stattgefunden. Die Workshops richteten sich daher in erster Linie an Mitarbeitende entwicklungspolitischer NRO in der Inlandsarbeit, die sich für die praxisbezogene Umsetzung eines wirkungsorientierten Ansatzes in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit interessieren

Auf den beiden bisherigen Workshops konnten die Teilnehmenden einen Einblick in den Stand der Wirkungsstudie bekommen und zudem am praktischen Beispiel lernen. Auf den Workshops wurden die Desk Studie und die Wirkungsmodellierung der Studie vorgestellt. Gleichzeitig wurde anhand von Beispielen aus der Studie (und an Fallbeispielen aus dem Kreis der Workshop-Teilnehmenden) Wirkungsannahmen und Wirkungsmodellierungen erprobt. Die Teilnehmenden konnten zu Methoden der Wirkungsbeobachtung erlernen und sich zu Erfahrungen aus der praktischen Arbeit austauschen.

Der nächste Praxisworkshop wird am 29. Juni 2017 im Raum Köln stattfinden. Im weiteren Verlauf des Projektes werden Praxishandreichungen sowie eine Toolbox für Praktiker/-innen erarbeitet. Die Ergebnisse der Wirkungsstudie werden im Sommer 2018 auf einer Abschlusskonferenz präsentiert.

Weitere Informationen unter: www.venro.org.

Sarah Louis Montgomery



Abb. 1: Workshop Wirkungsorientierung in der Inlandsarbeit, im „Ka eins im Ökohaus“ Frankfurt a.M., Januar 2017; Quelle: VENRO

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

**Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige
Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und
empirische Perspektiven“, 27. und 28. Oktober
2017 an der Universität Hildesheim**

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) lädt in Kooperation mit der Universität Hildesheim zur Einreichung von Beiträgen für die Interdisziplinäre Nachwuchstagung „Bildung für nachhal-

tige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ am 27. und 28. Oktober 2017 an der Universität Hildesheim ein. Weitere Informationen und der Call for Papers finden sich auf der Homepage der Kommission. <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/aktuelle-informationen.html>

Marcelo Parreira do Amaral



Jens Becker, Jahrgangsstufe 12 (Q1) „Der durch die Farbe Weiß betonte syrische Junge soll das darstellen, was einer im Krieg aufgewachsenen Generation zwischen tausend Verlusten bleibt: die Hoffnung in sich selbst.“ Wasserfarben auf Kopie, 2015 (S. 31)

Global Facilitator – Qualifizierung für Multiplikator/inn/en im Globalen Lernen

Beim Blick auf die Qualifizierung von Multiplikator/inn/en im Globalen Lernen fällt auf, dass bisher im deutschsprachigen Raum wenige (räumlich und zeitlich) breit angelegte Bildungsangebote existieren, in denen im Globalen Lernen Aktive ihre Kompetenzen vertiefen und erweitern können. Die meisten Bildungsveranstaltungen von Nichtregierungsorganisationen (NRO) in diesem Bereich werden von ehrenamtlich und hauptamtlich tätigen Mitarbeiter/innen durchgeführt, die – wenn überhaupt – an kurzen einführenden Fortbildungen oder Netzwerktreffen zum Erfahrungsaustausch teilgenommen haben.¹

Ein Angebot, das dem Bedarf nach Qualifizierung im Globalen Lernen nachkommt, ist der Kurs „Global Facilitator“. Das Konzept für diesen Kurs basiert auf den Ergebnissen aus dem internationalen Projekt „Facilitating Global Learning“, dessen Kernelement die Entwicklung und Erprobung eines modellhaften Konzepts für ein Qualifizierungsangebot des Globalen Lernens für unterschiedliche nationale Kontexte war.² Nach erfolgreicher Durchführung des Pilotkurses führt das EPIZ Reutlingen in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung und weiteren Kooperationspartnern nun bereits zum zweiten Mal den Folgekurs „Global Facilitator“ durch und bietet so interessierten Multiplikator/inn/en die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Globalen Lernen zu entwickeln und zu schärfen.

In vier Präsenzmodulen werden theoretische Grundlagen, zentrale Dimensionen und Debatten im Globalen Lernen sowie methodische Zugänge für die Bildungsarbeit erarbeitet. Darüber hinaus sind auch die Themenbereiche Wirkungsorientierung und Selbstevaluation sowie Vernetzung und Finanzierung wichtige Elemente der Präsenzmodule. Bei der Aus-

wahl der themenbasierten Inhalte werden die Teilnehmenden direkt einbezogen, um eine größtmögliche Relevanz für ihre pädagogische Praxis zu sichern. Das Führen eines Lerntagebuchs nach jedem Modul und die Kommentierung des Tagebuchs durch die Kursleitung erlauben eine vertiefte Reflexion und Weiterentwicklung des Gelernten auf individueller Ebene.

Um einen bestmöglichen Transfer der in den Präsenzphasen angeeigneten Kompetenzen auf die jeweiligen Praxiskontexte der Teilnehmenden zu ermöglichen, werden die Module von einer schriftlichen Vertiefungsaufgabe sowie Praxisphasen begleitet. Dabei werden die Teilnehmenden von den Kursreferent/inn/en individuell und intensiv gecoacht. Gerade diese Phasen der begleiteten und auch in den Modulen mit der Gruppe reflektierten pädagogischen Praxis wurden in den vergangenen Kursen von den Teilnehmenden als besonders wertvolle Lernerfahrung bewertet.

Dem Kurskonzept liegt ein im Projekt „Facilitating Global Learning“ entwickeltes Kompetenzmodell mit den fünf Kompetenzbereichen „Wissen lernen“, „Lernen lernen“, „Handeln lernen“, „Sein lernen“ und „Zusammenleben lernen“ zugrunde,³ das bereits für weitere Qualifizierungsangebote (z. B. in der Lehrkräftefortbildung) des Globalen Lernens angepasst wurde. Das Kompetenzmodell wird derzeit in einer bundesweiten Interessensgruppe diskutiert, um im Sinne einer Qualitätsentwicklung gemeinsame Kriterien und Standards für Fortbildungsangebote des Globalen Lernens zu erarbeiten.



Abb. 2: Logo Global Facilitator;
Quelle: EPIZ Reutlingen

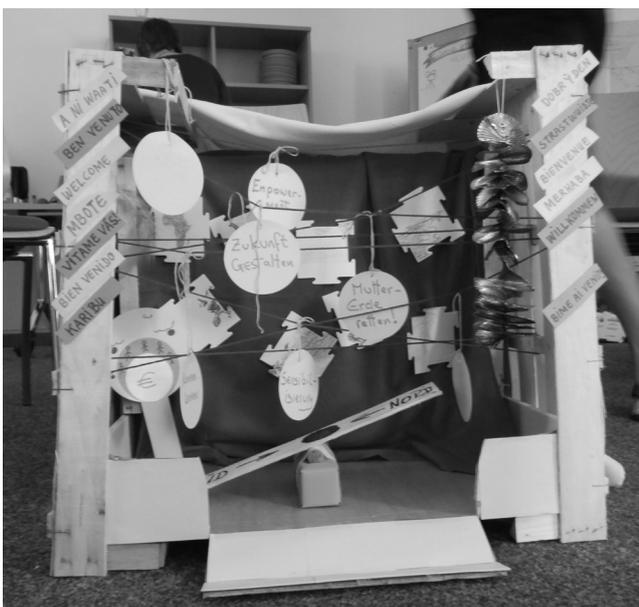


Abb. 1: Global Facilitator Haus; Quelle: EPIZ Reutlingen

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg et al. (2014). Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania. Zugriff in 02.2017 http://www.dachverband-entwicklungspolitik-bw.de/web/cms/upload/pdf/publikationen/deab_etal_2014_global_what.pdf
- 2 Die Ergebnisse des Projekts „Facilitating Global Learning“ sind zusammengefasst in der Publikation Global How? Facilitating Global Learning – Handreichung zur Qualifizierung von Multiplikator/innen des Globalen Lernens Zugriff in 02.2017 <http://www.deab.de/publikationen/detail/global-how-handreichung-zur-qualifizierung-von-multiplikatorinnen-des-globalen-lernens/>
- 3 Angelehnt an das „Vier-Säulen-Modell“ des lebenslangen Lernens aus: UNESCO (1996): Learning – The treasure within. Zugriff in 02.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Gundula Büker und Sigrid Schell-Straub
sigrid.schell-straub@epiz.de

Rezensionen

Der Neue Fischer Weltalmanach (Hg.) (2017). *Zahlen, Daten, Fakten 2017: Schwerpunkt Sicherheit*, 735 S., Frankfurt am Main: S. Fischer, 22,00€.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) (Hg.) (2016). *Bericht 2016: 10 Wie unsere Zukunft von Mädchen in diesem Alter abhängt*, Hannover, 72 S. zum Download unter: <https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2016/10/SWOP-2016-web-final.pdf> / Englisch UNFPA (2016) (Hg.). 10 How our future depends on a girl at this decisive age 136 S., New York, zum Download unter: http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/The_State_of_World_Population_2016_-_English.pdf

Edition Le Monde diplomatique (Hg.) (2017). *Warmzeit: Klima. Mensch und Erde*, 111 S., taz, Berlin, 8,50€.

Heynen, C. (2016). *Jeder dritte Deutsche bügelt seine Unterwäsche*, Reinbek: rororo 176 S., 9,99€.

OECD (Hg.) (2015–2016). *OECD Factbook 2015 – 2016. Economic, Environmental and Social Statistics*, 223 S., Paris, 50,00€.

OECD (Hg.) (2016). *Bildung auf einen Blick 2016*, 637 S., Bielefeld, 69,00€.

OECD (Hg.) (2016). *International Migration Outlook 2016*, 427 S., Paris, 85,00€.

UNESCO (Hg.) (2016). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet*, Paris, 535 S., zum Download unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

UNHCR (Hg.) (2016). *Global Trends 2015*, Genf 2016, 68 S. Zum Download unter: <http://www.unhcr.org/576408cd7.pdf>

UNU/EHS (Hg.) (2016). *Weltrisikobericht 2016*, Berlin/Bonn, 68 S., , zum Download unter: https://i.unu.edu/media/ehs.unu.edu/news/11125/WRB_2015_dt_online.pdf / Englisch: UN-U/EHS (Hg.) (2015). *Inadequate infrastructure pushes up the risk of disaster*. Berlin/Bonn, 68 S., zum Download unter; <https://ehs.unu.edu/media/press-releases/inadequate-infrastructure-pushes-up-the-risk-of-disaster.html>

Welthungerhilfe (DWHH)/IFPRI/Concern (Hg.) (2016). *Welthunger-Index 2016*, Bonn-Washington. D.C.- Dublin, 42 S., zum Download unter: http://www.welthungerhilfe.de/fileadmin/user_upload/Themen/Welthungerindex/WHI_2016/Welthunger-Index-2016-Hunger-beenden-Welthungerhilfe.pdf

DWHH/tdh (Hg.) (2016). *Die Wirklichkeit der Entwicklungspolitik 2015*, Bonn Os-nabrück, 27 S., zum Download unter: http://www.welthungerhilfe.de/fileadmin/user_upload/Themen/Entwicklungszusammenarbeit/Sha-dow_dac_2015/Bericht_Wirklichkeit_der_Entwicklungspolitik_2015_Welthungerhilfe_tdh.pdf

World Bank (Hg.) (2016). *World Development Report 2016: Digital Dividends*, Washington D.C., 596 S., zum Download unter: <http://documents.worldbank.org/curated/en/896971468194972881/pdf/102725-PUB-Replacement-PUBLIC.pdf>

World Bank (Hg.) (2016). *World development Indicators 2016*, Washington D.C., 180 S., zum Download unter: <http://databank.worldbank.org/data/download/WDI-2013-ebook.pdf>

Worldwatch Institute (Hg.) (2016). *State of the World 2016: Can a City be Sustainable?*, 414 S., Island Washington D.C. \$16,99

WWF (Hg.) (2015). *Living Blue Planet Report 2015: Risk and Resilience in a new Era*, Gland/CH, 74 S., zum Download unter: <https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/Living-Blue-Planet-Report-2015.pdf>

Lohnt es sich überhaupt noch im Jahr 2017, im postfaktischen Zeitalter oder in der Zeit von alternativen Fakten, sich mit Zahlen, Daten und Fakten zu beschäftigen? Haben Fake News nicht schon längst die Herrschaft über die reale Welt der Fakten übernommen? Haben nicht soziale Netzwerke – wie Facebook, Twitter, Instagram – Nachrichten der Funk, Fernsehen und Printmedien verdrängt? Glauben nicht – besonders von der derzeitigen Politik enttäuschte, unzufriedene – Menschen alles, was den Aussagen der Journalisten, Wissenschaftler und Politiker widerspricht? wenn Donald Trump beispielsweise behauptet, der Klimawandel sei eine Erfindung der Chinesen, glauben dies offenbar seine Anhänger sofort, obwohl 97 % aller Wissenschaftler den weltweiten Klimawandel als Existenz deklarieren und ohne Gegenmaßnahme als unausweichlich bezeichnen. Wobei die Glaubwürdigkeit einer falschen Aussage gemindert wird, wenn die Aussage einer bestimmten Quelle zugeordnet werden kann, meinen die Psychologen der Cambridge University, die das Fake-News-Erreger-Virus untersucht haben (Impfungen gegen

Unsinn, in: *Süddeutsche Zeitung (SZ)* vom 24.01.2017). Populistische Zweiteilung zwischen Volk und Elite kann überwunden werden, wenn Wissenschaftler ihre Erkenntnisse nicht nur bereitstellen, sondern zugleich Methoden offenlegen, mit welchen sie zu ihren Ergebnissen gelangt sind. Die Stärke von Forschung liegt darin, alles mit Abstand betrachteten, meint Peter Strohschneider (DFG-Präsident und Mediävist). Wissenschaften können die Komplexität der Welt nicht vereinfachen, könne aber versuchen, ihre Wege und Instrumente zu erklären (Für eine rationalen Streitkultur, in: *SZ* vom 23.01.2017).

In unserem beschränkten Gebiet von statistischen Jahrbüchern ist der Sachverhalt nicht viel anders. Viele Jahrbücher behandeln nur einen Sektor wie Hunger, Migration oder Bildung, andere berichten sehr allgemein über viele verschiedene Gebiete. Sie sind nicht einheitlich aufgebaut, haben eine eigene Struktur und Methode. Um ein Gesamtbild zu bekommen müsste man u.E. den Fischer Weltalmanach, die Jahrbücher des UNDPs, das OECD Factbook und der Weltbank (WB) miteinander vergleichen.

Dies vorausgesetzt, seien hier unsere üblichen Vorwarnungen noch einmal erwähnt:

- Wir gehen nicht nach der Reihenfolge der hier aufgelisteten Bücher, sondern thematisch vor.
- Auch aus Platzgründen werden nicht alle Bücher jedes Mal besprochen. Manche nicht, weil wir mehrmals darüber berichtet haben. Dies schmälert nicht deren Relevanz.
- Nicht alle Staaten haben ein unabhängiges eigenes statistisches Amt. Deshalb werden ausgehend von der letzten Volkszählung (Zensusbericht), die Zahlen jährlich extrapoliert. Die Volkszählung findet nach Anordnung der UNO alle zehn Jahre weltweit statt. Wenn sich die Zuwachsrate ändert, stimmen die Zahlen nicht mehr. Dies kann man nur beim nächsten Zensusbericht feststellen. Die letzte Volkszählung fand 2011 statt.
- Zahlen sind insofern nicht sakrosankt, aber unerlässlich für die Planung der Regierungen, für das ökonomische, politische und gesellschaftliche Handeln.
- Dafür werden Zahlen interpretiert. Diese Interpretation ist von Interesse geleitet. Deshalb noch einmal das Zitat von Mario Ferraris These: Es gibt nicht Zahlen, sondern nur Interpretationen.
- Viele Zahlen ändern sich in einem Jahr nicht wesentlich. Aber die aktuellen Themen verschieben sich. Daran orientieren sich die Jahrbücher bei ihrem Schwerpunkt.
- Zahlen ergeben dann einen Sinn, wenn sie in Relation gesetzt werden. Um Zusammenhänge zu erkennen ist es häufig notwendig, zwei Zahlen in Verbindung zu bringen.

Die großen Themen sind ähnlich wie im letzten Jahr Flucht, Vertreibung und Sicherheit. Da das Thema Flucht und Vertreibung in den letzten zwei Jahren an Brisanz gewonnen hat, müssen wir die Zahlen genau ansehen. Es werden auch Zahlen vermengt, z.B. zwischen Flüchtlingen und Asylsuchenden. 65,3 Mio. Menschen waren 2015 auf der Flucht, 40,8 Mio. davon aber waren Binnenflüchtlinge. Einen wesentlichen Teil der Er-

klärung erfährt man, wenn man die Zahl der Kriege und Bürgerkriege, 19 auf der Welt im Jahre 2016 damit in Verbindung bringt. 86 % aller Flüchtlinge werden von armen Ländern aufgenommen. Die ersten sechs Länder die zahlenmäßig die meisten Flüchtlinge aufgenommen haben, sind: Türkei (2,5 Mio.), Pakistan (1,6 Mio.), Libanon (1,1 Mio.), Iran (knapp 1 Mio.) Äthiopien (726.000) und Jordanien (664.000). Wenn man die Zahl im Verhältnis zur eigenen Bevölkerung setzt, dann erhält man diese Reihenfolge: Libanon (183 pro 1.000 Ew.), Jordanien (87 pro 1.000), Nauru (50 pro 1.000 Ew.). Von den 21,3 Mio. Flüchtlingen, die ihre Heimat verlassen haben, waren nur 3,2 Mio. Asylsuchende. Davon hat Deutschland mit 441.900 bei 82 Mio. Ew. In absoluten Zahlen am meisten aufgenommen (.), während Schweden 156.000 bei 9,8 Mio. Ew. aufgenommen hat (UNHCR, S. 2f.). Das OECD Buch über Migration berücksichtigt die Zahlen der Migranten, die in die 34 OECD Länder gekommen sind.

Wenn man den Eindruck hat, dass die ganze Welt Europa anstrebt, sollte man die Zahl der Migranten in Relation zur Weltbevölkerung setzen. So weist Guido Mingels in einem Artikel nach, dass zwischen 2010 und 2015 nur 0,5 % der Weltbevölkerung überhaupt migriert ist darunter sind u.a. Asylsuchende, Flüchtlinge, Studenten, Facharbeiter, Diplomaten, Handlungsreisende (Die Welt bleibt zu Hause, in: Der SPIEGEL 18/2016, 52–56).

Fangen wir mit dem allseits anerkannten Standard Jahrbuch im deutschsprachigen Raum an: Der Neue Fischer Weltalmanach 2016 mit Zahlen, Daten, Fakten aller Länder und internationaler Organisationen. Wer kurz und bündig über irgendein Land der Welt oder über eine internationale Organisation etwas wissen möchte, für den eignet sich dieses Jahrbuch optimal. Der Schwerpunkt diesmal (dieses Jahr) ist das Thema Sicherheit. Die SZ bezeichnet den Almanach als das beste Kompaktkompendium, wenn es um Deutschland, seine sechszehn Länder und die restlichen 195 Staaten der Erde geht (SZ vom 21.11.2016). Daneben gibt es wie immer Rubriken über EU, Wirtschaft, Umwelt, internationale Organisationen. Spezielle Themen die gesondert behandelt werden, sind diesmal: Flüchtlinge, Kriege, Pressefreiheit, Bevölkerung, Naturkatastrophen und Raumfahrt.

Wie wir mehrmals berichtet haben, ist das OECD Factbook eine sinnvolle Ergänzung zum Fischer Weltalmanach. Das Factbook ist anders strukturiert, bündelt Zahlen zu den Bereichen Population and Migration, Production, Household Income, Globalisation, Energy and Transport, Labour, Environment and Science, Education, Governmen , Health. Gerade wenn man Zahlen miteinander vergleichen möchte, ist das Factbook eine große Hilfe. Auf der rechten Seite gibt es Vergleichszahlen, auf der Linken Erklärungen. Allerdings berücksichtigt das Factbook nur Zahlen der 34 Mitgliedsländer, allenfalls werden die Zahlen der BRICS-Staaten gelegentlich herangezogen.

Wenn es um weltweite Zahlen geht, dann sind die Jahrbücher der Weltbank (WB) und des UNDPs unverzichtbar. Wobei das Letztere diesmal etwas später erscheint.

Die Mehrzahl der WB- Mitarbeiter sind Ökonomen. Die Berichte der WB waren auf neoliberale Makroökonomie fixiert. Seit Jim Yong Kim, US-Amerikaner koreanischer Herkunft und Mediziner mit Erfahrung im Entwicklungsdienst, die Präsidentschaft der WB 2012 übernahm, hat sich zwar der Blick-

winkel ein wenig geändert, aber offenbar nicht sehr viel. Der Schwerpunkt diesmal ist Digital Dividends. Untersucht wird, wie die digitalen Technologien Entwicklung fördern und Risiken vermeiden können. Schlussfolgerung: Je schneller digitale Verbindungen geschaffen werden können, desto größer ist die Aussicht auf höheren Wachstum, Jobs und Dienstleistungen.

Interessanter scheint uns das andere WB-Buch: World Development Indicators 2016. Hier werden sechs Bereiche menschlicher Entwicklung bemessen: World View, People, Environment, Economy, States and Markets, Global Links. Die ersten drei Bereiche sind durchaus mit dem UNDP-Jahrbuch vergleichbar. In World View werden Fortschritte auf dem Weg zur Erreichung der 17 Ziele der SDGs (Sustainable development Goals, die bis 2030 erreicht werden sollen) bemessen. Beim zweiten Indikator-People werden Unterernährung, Sterblichkeitsrate der Kinder unter 5 Jahren, Müttersterblichkeit, Lebenserwartung, Bildung, Arbeitslosenzahl u.a. als Entwicklungsfaktoren aufgelistet. Beim dritten Indikator – Umwelt – werden Zugang zum Strom, Wasser, Elektrizitätsproduktion, Energieverbrauch, CO₂-Emission u.a. festgehalten. Die Zahlen der restlichen drei Indikatoren sind eher mit dem anderen WB-Jahrbuch vergleichbar.

Welthunger Index (WHI) berichtet über den Fortschritt im Kampf gegen Hunger und Armut (SDG Ziel 1). Die Zahl der Hungernden ist zwar seit 1990 weltweit von 35,4 % auf 21,3 % 2016 erheblich zurückgegangen, jedoch ist die Entwicklung regional aber sehr unterschiedlich. In Afrika südlich der Sahara ist der Anteil der Hungernden mit 30,1 % und in Südasien mit 29,0 % immer noch sehr hoch. Die Bekämpfung des Hungers ist gerade in Gebieten, wo Kriege und Konflikte herrschen, besonders schwierig. Die meisten der 19 Kriege in der Welt finden in Afrika südlich der Sahara statt. Die 7 Mio. Menschen, die z.Z. vom Hungertod bedroht sind, leben im Dreieck zwischen Nigeria, Niger und Tschad, wo Boko Haram sein Unwesen treibt.

Die UNFPA und die DSW haben sich diesmal das Beispiel der 10-jährigen Mädchen vorgenommen. Der Bericht versucht die Perspektiven dieser jungen Menschen im Jahre 2030, dem Zieljahr der SDGs, vorzustellen. Mehr als die Hälfte aller Zehnjährigen lebt in Asien und dem pazifischen Raum, in Ländern mit hoher geschlechtsspezifischer Ungleichheit. Der Bericht stellt nach Analysen von Hindernissen 10 unverzichtbare Maßnahmen vor im Bereich der Politik, Gesetze, Dienstleistungen, Investitionen, Daten und Normen.

Mit der Frage, ob Bildung dazu verhelfen kann, die Geschlechterungleichheit aufzuheben, setzt sich UNESCO/ Global Education Monitoring Report (GEMR) 2016 auseinander. GEMR ist der Nachfolger von EFA-GMR. Der Bericht zeigt zugleich, welche Rolle Bildung bei der Verwirklichung aller 17 Ziele der SDGs überhaupt spielt. Der Fokus liegt naturgemäß auf Ziel 4 (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunity for all). Der Bericht meint zwar, man habe beachtliche Erfolge erzielt, der Weg zum Ziel 4 ist aber noch weit. Demnach haben nur 33 % der 190 untersuchten Länder die Pflicht einer neunjährigen Grundschulbildung eingeführt. Nur 50 Länder haben eine einjährige Einrichtung für Vorschule, darunter nur 38 Länder eine einjährige Verpflichtung. Überall ergeben sich Differenzen zwischen Jugendlichen aus reichen oder armen Familien, da tertiäre Bildung

oft auch einen kostspieliger Faktor darstellt. Je ärmer ein Land ist, desto größer ist die Geschlechterungleichheit. Am größten ist sie in Afrika südlich der Sahara. Auch dort gibt es Unterschiede zwischen armen und reichen Familien. 50 % aller Flüchtlingskinder besuchen keine Grund- und 75 % keine Sekundarschule.

Was Erwachsenenbildung (lifelong learning) angeht, fehlen offenbar Daten aus allen armen Ländern. Zum Überfluss ist die Entwicklungshilfe für Bildung von 14,2 Mrd. US\$ auf 13,1 Mrd. US\$ im Jahre 2014 zurückgegangen.

Die zwei Großereignisse im Jahre 2015 waren die Verabschiedung der SDGs am 25.09.2015 in der UN-Vollversammlung in NEW York und die Beschlüsse der UN-Klimakonferenz im Dezember 2015 in Paris. Der dort durch 197 Staaten unterzeichnete Vertrag ist am 05.10.2016 in Kraft getreten, nachdem 55 Staaten – einschließlich der USA, VR China, Indien und Brasilien – mit einem Anteil von 55 % der weltweiten CO₂-Emission den Vertrag ratifiziert haben. So ist es nicht verwunderlich, dass viele Jahresberichte diesmal den Schwerpunkt Klima gewählt haben. Besonders empfehlenswert ist das Sonderheft der Edition *le monde diplomatique* Warmzeit. In drei Teilen – Wissenschaft, Politik und Perspektiven – mit 28 Aufsätzen und sechs Infografiken erklären die Autorinnen und Autoren, warum die Situation jetzt schon so bedrohlich ist, welche Regionen von welchen Risiken betroffen sind und wie jetzt gehandelt werden müsse. Nicht nur Holland, Bangladesch und die Südseeinseln werden vom steigenden Meeresspiegel überflutet, sondern auch Süd Louisiana und andere Teile der USA. In der Rangliste der bedrohten Staaten liegen die USA an der 11. Stelle. Andererseits heizt die Erderwärmung neue Konflikte im Sudan, in der Arktis und in Syrien an. Für einen anschaulichen Überblick ist die Grafik auf S. 72–73 sehr gut geeignet. Dort werden physikalische, biologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Risiken aufgelistet und regionale und kontinentale Bedrohung differenziert grafisch dargestellt.

Wenn es um Klimawandel geht, ist auf den WWF Bericht *Living Planet Index (LPI)* immer Verlass. Der diesjährige Bericht stellt fest, dass weltweit der Ressourcenverbrauch weiterhin zugenommen hat. Der globale LPI ist von 1970 bis 2012 um 58 % zurückgegangen. Der Naturverbrauch wird mit dem ökologischen Fußabdruck gemessen. Wir verbrauchen jetzt schon 1,6-mal so viel wie unsere Erde uns zur Verfügung stellt. Wobei dieser Verbrauch von Land zu Land sehr unterschiedlich ist. China z.B. beansprucht 2,2-, Indien 1,9-, Deutschland 2,5-, USA 1,9-, Großbritannien 3,3-, Italien 4,3-, Japan 7- und Vereinigte Arabische Emirate 12,3-mal mehr Ressourcen als die jeweilige Länder zur Verfügung haben.

Die zunehmende und rasante Verstädterung der Welt ist eine große Herausforderung für eine nachhaltige Entwicklung. Dies ist das Thema des World Watch Instituts (WWI). Um 1910 lag nur eine einzige Großstadt (damals mit mehr als eine Mio. Ew.) außerhalb Europas, der USA oder Japans (an erster Stelle lag London mit 7,6 Mio. Ew.). 1950 gab es nur zwei Megastädte (mit mehr als 10 Mio. Ew.) auf der Welt, 2015 gibt es schon 29 solcher Megastädte, bis 2030 wird diese Zahl auf 41 anwachsen. Von den 29 Megastädten liegen heute nur drei in Europa oder in den USA (New York City mit 18,6 an 10., Paris mit 10,8 an 25. und London mit 10,3 Mio. Ew. an 27. Stelle). Die ersten drei Plätze belegen z.B. Tokyo mit 38,0 Mio., Delhi 25,7 Mio. und Shanghai mit 23,7 Mio. Ew.). Mehr als 90 % der Zunahme

wird in den Städten der Entwicklungsländer beobachtet.

Die Städte sind Synonym für Zivilisation, schreibt Eduardo da Costa Paes, OB von Rio de Janeiro und Vorsitzender für Städtepartnerschaft für Klima, im Vorwort. Sie sind Entwicklungsmotor und Hauptverursacher für den Klimawandel, schreibt Gary Gardner, einer der Projektleiter des WWI.

Die Städte sind die größten Energieverbraucher und verantwortlich für die meisten CO₂-Emissionen. Obgleich es sehr große Unterschiede zwischen höchstem und niedrigstem Verbrauch in Energie, Wasser und Müll bei den Megastädten gibt, verbrauchen Megastädte auch in den armen Ländern vielmehr als in den ländlichen Gebieten.

Die Wirtschaft ist in allen Regionen stadtzentriert, dennoch lebt jeder siebte Stadtbewohner unter der Armutsgrenze in den Entwicklungsländern. 863 Mio. Menschen leben in Slums, 65 % der Städte haben keine Kläranlage. 170 Mio. Menschen haben keinen Zugang zu sanitären Anlagen, 500 Mio. Menschen müssen diese mit anderen Haushalten teilen. Luftverschmutzung, verantwortlich für jeden 8. Todesfall, ist das Problem der Megastädte in den armen Ländern: 1,5 Mrd. Menschen leiden chronisch darunter.

Wenn man etwas über die Chancen und Risiken, über die ökonomische Entwicklung, das Wachstum und den Klimawandel der Städte wissen möchte, ist das WWI-Jahrbuch unentbehrlich. 28 Autorinnen und Autoren erklären in drei Teilen – *Politics, Equity and Livability* – was die Städte leisten, woran sie kränkeln und was getan werden muss, um in Zukunft das Leben in den Städten ein wenig erträglicher und den Klimawandel resilienter zu machen.

Zum Schluss etwas zum Erheitern: Zahlen können auch Spaß machen. Christian Heynen hat kuriose Statistiken über den Durchschnittsbürger gesammelt. Jeder dritte Deutsche bügelt z. B. seine Unterwäsche (so der Titel), 22 % der Kinder haben noch nie ein Reh in freier Natur gesehen. 22 % der Deutschen singen im und jeder 5. spricht mit seinem Auto. Am beliebtesten ist Deutschland bei Briten, Franzosen, US-Amerikanern, Kanadiern usw., aber Italiener halten die Deutschen für arrogant und 57 % aller britischen Schulkinder empfinden Deutschland als das langweiligste Land in Europa. 95 % der Deutschen halten Umweltschutz für wichtig, gleichzeitig halten 31 % die Sorge um die Umwelt für übertrieben.

In diesem Sinne wünsche ich ihnen neue Erkenntnisse und viel Spaß bei der Lektüre der Jahrbücher.

Asit Datta

Lange, Sarah (2016). *Achieving teaching quality in sub-Saharan Africa. Empirical results from cascade training.* Wiesbaden: Springer VS. 251 S., 49,99€.

Bei der hier vorgestellten Publikation handelt es sich um einen eindrucksvollen Beitrag zum Diskurs der Lehrerprofessionalisierung und Unterrichtsqualität in Ländern Afrikas südlich der Sahara. Die Autorin, Sarah Lange, geht in dieser erziehungswissenschaftlichen Dissertationsschrift der Forschungsfrage nach, inwieweit Multiplikatorentrainings (im Englischen: *Cascade training*) in der Lehrerfortbildung einen substanzi-

ellen Beitrag zur Unterrichtsqualität liefern können (S. 17). In einer empirischen Erhebung im anglophonen Teil Kameruns im ersten Halbjahr des Jahres 2010, erforschte sie hierzu eine dort bereits seit 20 Jahren bestehende Intervention von „Brot für die Welt/EED“, die Multiplikatorentrainings als Maßnahme in der Lehrerfortbildung einsetzt (S. 96).

Kaskadentrainings werden aufgrund ihrer kostensparenden und „grass root-group“ orientierten Umsetzung als gängige Maßnahme in der Entwicklungszusammenarbeit eingesetzt. Die Vermittlung von Wissen erfolgt durch die intensive Weiterbildung von Einzelpersonen, also Multiplikatoren. Im hiesigen Fall sind es Lehrkräfte, die innerhalb ihres Kollegiums das erworbene Wissen in Fortbildungen weitervermitteln. Dieses Modell birgt jedoch ein gewisses Risiko, indem sich das zu vermittelnde Wissen mit zunehmender Stufe „verwässern“ kann. Damit greift die Autorin einen bisher unerforschten wissenschaftlichen Aspekt der Entwicklungszusammenarbeit auf. Denn obwohl Kaskadentrainings in dieser Branche üblich sind, ist deren Evaluation bisher ein Forschungsdesiderat (S. 22).

Somit richten sich die drei Hauptfragestellungen der Forschungsarbeit

- a. auf die Lehrenden und fragen nach ihrer Wahrnehmung von den Effekten des Multiplikatorentrainings in ihrer Lehrtätigkeit;
- b. auf die tatsächlichen Unterrichtsabläufe im Hinblick auf die Effekte des Multiplikatorentrainings;
- c. untersuchen die Effekte des Multiplikatorentrainings auf die Schülerleistungen (S. 23).

Die Erhebungsmethoden umfassen standardisierte Fragebögen, die von Lehrkräften ($N = 292$), Schulleitenden ($N = 13$) und Schülerinnen und Schülern ($N = 1.095$) ausgefüllt wurden. Diese umfassen Informationen zum Unterricht sowie zu sozio-demographischen Daten. Zudem wurde eine Videostudie ($N = 15$) und ein Schülerleistungstest ($N = 1.095$ Schülerinnen und Schüler) durchgeführt. Untersuchungsraum sind insgesamt 13 Sekundarschulen im anglophonen Teil Kameruns von denen acht sogenannte Programmschulen sind, die seit längerer Zeit an der Intervention teilnehmen und fünf Kontrollschulen, an denen die Maßnahme nicht durchgeführt wurde.

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt in schlüssiger Strukturierung in den sieben Kapiteln des Buches. Der Einleitung (Kapitel 1) folgt eine theoretische Einordnung des Konzepts der Unterrichtsqualität und der Lehrerprofessionalisierung (Kapitel 2). Im dritten Kapitel wird das Kaskadentraining als Implementierungsmaßnahme zur Lernerorientierung dargelegt. Das vierte Kapitel erläutert das methodische Vorgehen der Studie, dem im fünften Kapitel die Beschreibung

der Befunde folgt, mit anschließender Ergebnisdiskussion (Kapitel 6) und einem Fazit (Kapitel 7). Im Anhang des Buches befinden sich die von der Autorin eingesetzten Fragebögen.

Mit den Hauptergebnissen der Studie wird belegt, dass das implementierte Multiplikatorentraining als Modell der Lehrerfortbildung tatsächlich zur Verbesserung didaktischer Kompetenzen in naturwissenschaftlichen Fächern beiträgt. Mit steigender Kaskadenstufe verliert es dabei aber nicht an Wirkung (S. 161). Diese Ergebnisse werden von mehreren differenzierenden Forschungshypothesen gestützt: Lehrkräfte, die von Multiplikatoren trainiert worden sind so wie trainierte Lehrkräfte, die an Programmschulen unterrichten, sind in der Lage, die im Kaskadentraining erworbenen Kompetenzen mit Erfolg und effizient umzusetzen (S. 139ff.). Hingegen konnte dies an Lehrkräften an Kontrollschulen nicht nachgewiesen werden. Des Weiteren weisen Schüler und Schülerinnen, die an Programmschulen von trainiertem Lehrpersonal unterrichtet werden, verbesserte Schulleistungen auf (S. 156f.). Eine maßgebliche Bedingung für diesen Erfolg der Maßnahme, ist die trainierte Lerngemeinschaft an Programmschulen. So folgt man der Autorin in der logischen Begründung, dass es die gesamte Schulkultur ist, die essentiell zum Erfolg der Maßnahme beiträgt. Im Gegensatz zu den Kontrollschulen bestehen an Programmschulen professionelle Lerngemeinschaften, bestehend aus Lehrkräften sowie den Schulleitungen. Diese wurden im Rahmen der Kaskadentrainings gebildet und unterstützen konstruktiv und professionell die Umsetzung der gelernten didaktischen Kompetenzen (S. 162ff.). So wird auch der nachhaltige Erfolg dieser Maßnahmen gewährleistet (S. 168).

Im anschließenden Diskussionsteil ordnet Lange ihre Forschungsergebnisse in Bezug auf aktuelle Diskurse in der Unterrichts- und Schulforschung ein. Hier werden Bedingungs- und Risikofaktoren für die Implementierung von Multiplikatorentrainings formuliert. Es wäre an dieser Stelle allerdings wünschenswert, die Ergebnisse auch im Kontext von Maßnahmen zur Verbesserung von Lehr- bzw. Unterrichtsqualität international vergleichend zu diskutieren.

Insgesamt jedoch, gelingt es Sarah Lange, ihre Forschungsfragen schlüssig und präzise zu beantworten und überzeugt insbesondere mit dem hier angewendeten multiperspektivischen Untersuchungsdesign. Ferner weist sie einen hohen (selbst)reflektiven Umgang mit den Forschungsmethoden auf, angesichts der Tatsache, dass dieses Forschungsprojekt im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit angesiedelt ist.

Damit ordnet sich diese Arbeit an der Schnittstelle von Forschung über Erziehung und Entwicklung ein (S. 23) und ist nachdrücklich einer Leserschaft im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung und im Bereich der international vergleichenden Erziehungswissenschaft zu empfehlen.

Ina Gankam Tambo

Medien

(red.): Radiosendung über die Agenda 2030: Die Radioreihe „Geborgte Zukunft – die Agenda 2030“ stellt in 18 Sendungen die 17 Ziele der Agenda 2030 mit Hilfe von Interviews und wissenschaftlichen Beiträgen globaler und internationaler Akteure vor. Die Sendung ist jeden 3. Sonntag im Monat um 15 Uhr zu empfangen und kann kostenlos unter www.radio-frei.de

nachgehört werden. Bereits gesendet wurde eine Einführung in die Thematik, sowie die „Armutsbekämpfung“, „Hungersnot“, „Gesundheit und Wohlergehen“ und „Bildung für alle“. Diese fünf Sendungen stehen als Podcast unter <https://mediathek-al-thueringen.jimdo.com/geborgte-zukunft> zur Verfügung. Weitere Sendungen folgen am 16.04.2017 und 21.05.2017.

Veranstaltungen

(red.): Flucht und Migration als Thema in der Bildungsarbeit: Vom 12.05.2017 bis zum 14.05.2017 bietet die Bildungsstelle Nord von Brot für die Welt in Ammersbeck ein Seminar zum Erlernen verschiedener Vorgehensweisen und Möglichkeiten in der Jugendarbeit ab 14 Jahren und in der Erwachsenenarbeit zum Thema Flucht und Migration an. Im Mittelpunkt des Wochenendes stehen die Themen erzwungene Migration und Fluchtursachen. Dazu wird unter anderem ein mobiler Parcours

vorgestellt mit interaktiven Stationen zum Thema Fluchtursachen, der kostenlos zum Verleih angeboten wird. Die Teilnehmenden sollen sich dabei nicht nur mit dem Phänomen der Flucht auseinandersetzen, sondern auch versuchen, sich in die Lage der Betroffenen hineinzusetzen und Gründe finden, was sie selbst zur Flucht veranlassen würde. Weitere Informationen erhalten Sie unter bildungsstelle-nord@brot-fuer-die-welt.de, als Ansprechpartnerin kann Nicole Borgeest kontaktiert werden.

Sonstiges

(m.z.): Ein Überblick über Daten im weltweiten Fluchtzusammenhang. Das Thema „Flucht“ ist wie kaum ein anderes gesellschaftlich diskutiertes auch durch den Verweis auf – häufig dubiose – Zahlen bestimmt. Im Folgenden findet sich eine kurze Übersicht, in welcher auf der Basis amtlicher Statistik einige zentrale Zahlen und Fakten für den deutschen und den weltweiten Kontext zusammengestellt sind.

Ende 2015 waren weltweit 65,3 Millionen Menschen auf der Flucht vor Konflikten oder Verfolgung (UNHCR, 2016b); 40,8 Millionen Binnenvertriebenen und 24,5 Millionen Menschen, in andere Länder geflohenen sind. Es ist die höchste je erfasste Zahl an Flüchtenden (ebd.). Zum Vergleich waren zehn Jahre zuvor 37,5 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht (ebd.). In Deutschland suchten 2015 ca. 890.000 Menschen Asyl – auch die höchste je erfasste Zahl. Im Jahr 2016 waren es etwa 280.000 Menschen (BMI, 2017).

Ende 2015 waren 47 % der weltweit Flüchtenden Frauen und 50 % waren unter 18 Jahre alt (UNHCR, 2016a, S. 53). In Deutschland lassen sich die soziodemographischen Daten zuverlässig aus den Asylanträgen ermitteln. Dabei muss jedoch der Unterschied der Begriffe beachtet werden. Da Asylantragstellende nur eine – wenn auch sehr große – Teilgruppe der Flüchtenden sind und ihr Antrag oft erst im nächsten Jahr bearbeitet wird, verschiebt sich damit die Jahresstatistik. Demnach wurden viele Anträge der 2015 nach Deutschland Geflüchteten erst 2016 statistisch erfasst. Im Jahr 2016 waren ca. zwei Drittel (65,7 %) der 722.370 Erstantragssteller männlich. 36,2 % der Antragsstellenden waren unter 18 Jahre alt, 73,8 % unter dreißig (BAMF, 2016, S. 7).

Die meisten flüchtenden Menschen (86 %) hielten sich Ende 2015 in Entwicklungsländern auf (UNHCR, 2016b). Die Türkei nahm mit 2,5 Millionen die meisten Menschen weltweit auf (Pakistan 1,6 Mio., Libanon 1,1 Mio.) (ebd.). Gemessen an der eigenen Bevölkerung nahm

jedoch der Libanon mit 183 Flüchtenden auf 1000 Einwohner die meisten Menschen auf (Jordanien 87, Republik Nauru 50) (UNHCR, 2016a, S. 18). In Deutschland lag das Verhältnis 2015 bei ca. 6 Flüchtenden zu 1.000 Einwohnern (PRO ASYL, 2016).

Die hohen Zahlen der weltweit Flüchtenden gehen auf die steigende Zahl an Konflikten in der Welt zurück; aktuell vor allem in Syrien, Afghanistan, Somalia, Südsudan, Sudan und der Demokratischen Republik Kongo zutragen. Die Binnenflucht ist in Kolumbien mit 6,9 Millionen Vertriebenen am größten (UNHCR, 2016b). Die 2016 in Deutschland gesunkenen Zahlen an Asylsuchenden sind vor allem auf die Schließungen der Fluchtrouten in die Europäische Union über den Balkan, sowie über die Türkei, als auch innerhalb der EU zurückzuführen.

Literatur

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Zugriff am 12.01.2017 www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2016.pdf?__blob=publicationFile

BMI (Bundesministerium des Inneren) (2017). *280.000 Asylsuchende im Jahr 2016*. Zugriff am 12.01.2017 www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/01/asylantraege-2016.html

PRO ASYL (2016) *Fakten, Zahlen und Argumente*. Zugriff am 12.01.2017 www.proasyl.de/thema/fakten-zahlen-argumente

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) (2016a). *Global Trends. Forced Displacement in 2015*. Zugriff am 12.01.2017 www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/redaktion/Infomaterial/global_trends_2015.pdf

UNHCR (2016b). *Flüchtlinge weltweit. Zahlen & Fakten*. Zugriff am 12.01.2017 www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/zahlen-fakten.html

Markus Ziebarth

Asylsozialberatung, markus.ziebarth@caritas-bamberg.de