

Schroeder, Joachim

Recht auf Bildung - auch für Flüchtlinge. Aktuelle Regelungen, konzeptionelle Überlegungen und bildungspolitische Folgerungen

Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 224-241



Quellenangabe/ Reference:

Schroeder, Joachim: Recht auf Bildung - auch für Flüchtlinge. Aktuelle Regelungen, konzeptionelle Überlegungen und bildungspolitische Folgerungen - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 2, S. 224-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272968 - DOI: 10.25656/01:27296

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272968>

<https://doi.org/10.25656/01:27296>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Joachim Schroeder

Recht auf Bildung – auch für Flüchtlinge

Aktuelle Regelungen, konzeptionelle Überlegungen und bildungspolitische Folgerungen

Nach Angaben des Ausländerzentralregisters lebten im Dezember 2004 rund 250.000 junge Flüchtlinge in Deutschland, darunter etwas mehr als 186.000 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter zwischen 6 und 18 Jahren (vgl. BAMF 2005). Von diesen befanden sich rund 21.000 im Asylverfahren und 55.600 waren im Besitz einer Duldung. Hoffnungen, mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes würden sich die Chancen dieser Kinder und Jugendlichen auf schulische Bildung und eine berufliche Qualifizierung merklich verbessern, haben sich nicht erfüllt. Gleichwohl erleichterten in den letzten Jahren einige bildungspolitische und schulrechtliche Entwicklungen die Möglichkeiten vor allem zum Schulbesuch, auch wenn der Zugang zu beruflichen Qualifizierungsangeboten weiterhin erschwert ist. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick zum Ist-Stand der schulischen und beruflichen Integration (Ausbildung, Qualifizierung) von jungen Flüchtlingen gegeben werden, im Anschluss werden Bedarfe zur Verbesserung der sprachlichen, schulischen und beruflichen Bildung für Kinder und Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltstatus aufgezeigt.

1. Zum „Ist-Stand“ der schulischen und beruflichen Integration junger Flüchtlinge

Die Möglichkeiten für eine berufliche Integration hängen davon ab, ob (1) ein Schulabschluss erworben werden kann, (2) Praktika und berufsvorbereitende Maßnahmen absolviert bzw. Ausbildungen angetreten werden dürfen und (3) flankierende finanzielle und pädagogische Maßnahmen die erfolgreiche berufliche Qualifizierung absichern.

Der Zugang zu solchen Bildungsangeboten ist zudem für die verschiedenen Flüchtlingsgruppen sehr unterschiedlich geregelt. Das deutsche Asylrecht unterscheidet unter anderem *Konventions- und Kontingentflüchtlinge* (die im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen ohne ein besonderes Anerkennungsverfahren durch eine Übernahmeerklärung in Deutschland aufgenommen werden), *Asylbewerber* (über deren Asylantrag noch nicht entschieden ist), *Geduldete* (deren Asylantrag abgelehnt wurde, denen aber aus humanitären oder juristischen Gründen zumindest ein vorübergehendes Bleiberecht zugestanden wird) und *Flüchtlinge ‚ohne Papiere‘*, deren Staatszugehörigkeit sich nicht klären lässt oder die ‚untergetaucht‘ sind und ohne einen legalen Aufenthaltstitel in Deutschland leben.

1.1 Möglichkeiten zum Erwerb eines Schulabschlusses

Für den Zugang zur beruflichen Erstqualifizierung ist in Ausbildungsberufen in der Regel der Nachweis eines *Schulabschlusses* erforderlich. Die wenigsten jungen Flüchtlinge haben einen solchen in ihrem Herkunftsland erworben, in Deutschland kann er prinzipiell durch den erfolgreichen Besuch einer allgemeinbildenden Regel- bzw. Sonderschule oder eines Berufsvorbereitungs- bzw. -grundbildungsjahres erlangt werden. Die Regelung des Zugangs zu diesen abschlussrelevanten Bildungsgängen obliegt aufgrund des föderalen Systems der Bundesrepublik den einzelnen Bundesländern und ist nicht einheitlich gefasst.

In die neun- bis zehnjährige *Vollzeitschulpflicht* werden lediglich Konventionsflüchtlinge (§60 Abs.1 AufenthG im ZuwG) bzw. Kontingentflüchtlinge (§23 AufenthG im ZuwG) ohne Einschränkungen einbezogen, diese Kinder und Jugendlichen können somit einen ihren Möglichkeiten entsprechenden Schulabschluss erwerben, der ihnen einen Zugang zur beruflichen Qualifizierung eröffnet. Gab es in den meisten Bundesländern für junge Asylbewerber (§10 AufenthG im ZuwG) und Geduldete (§60a AufenthG im ZuwG) jahrelang allenfalls ein *Schulbesuchsrecht*, sofern die sächlichen, finanziellen und personellen Bedingungen der Schule bzw. des Schulamtsbezirks dies zuließen, so zeichnet sich gegenwärtig eine Entwicklung ab, dass in immer mehr Bundesländern die Kinder und Jugendlichen ohne gesicherten Aufenthaltstatus zumindest bis zum vollendeten 16. Lebensjahr in die Schulpflicht einbezogen werden. Nur noch in drei Bundesländern finden sich andere Bestimmungen: In Baden-Württemberg und im Saarland besteht keine Schulpflicht während des laufenden Asylverfahrens, aber für längerfristig Geduldete, wenngleich die Schulpflicht für mindestens 14-Jährige aufgrund einer Ermessensregelung eingeschränkt werden kann. In Hessen besteht keine Schulpflicht bei geduldeten Kindern, jedoch für solche im laufenden Asylverfahren (vgl. Harmening 2005).

Sehr prekär ist die Situation von Heranwachsenden ‚ohne Papiere‘, die nur in Bayern, Bremen und Nordrhein-Westfalen in die Schulpflicht einbezogen sind, in den anderen Bundesländern ihnen noch nicht einmal ein Schulbesuchsrecht zugestanden wird. Verschärfend kommt hinzu, dass etwa bei der Einschulung die jeweiligen Einrichtungen verpflichtet sind, die als „illegal“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen ohne aufenthaltsrechtlichen Status der Ausländerbehörde zu melden (§87f. AufenthG im ZuwG). So hat das hessische Kultusministerium die Schulämter per Erlass angewiesen, dieser Anzeigepflicht umgehend und sorgfältig nachzukommen (vgl. Frankfurter Neue Presse vom 30.04.2006). In Hamburg wurden die Voraussetzungen hierzu durch die Einführung eines zentralen Schulregisters (ZSR) geschaffen (Hamburger Abendblatt vom 29.09.2006). Kaum eine gesetzliche Regelung widerspricht jedoch so fundamental dem Grundgedanken der ‚pädagogischen Freiheit‘ für das Lernen. Mag sein, dass die Meldung in Schulen selten wirklich vollzogen wird, ebenso gibt es viele pädagogische Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche ohne aufenthaltsrechtlichen Status stillschweigend versorgt, betreut und unterrichtet werden, ohne sie behördlich anzuzeigen. Und einige Kommunen (Bonn, Freiburg, München) verzichten auf die Erfassung des Aufenthaltstatus bei der Aufnahme in eine Bildungseinrichtung (vgl. Alt 2006). Aber dennoch: Die Denunziationspflicht von Pädagoginnen und Pädagogen ist mit ihrem pädagogischen Auftrag nicht in Einklang zu bringen. Darüber hinaus

werden durch diese Bestimmung nicht nur die Flüchtlinge, sondern auch jene kriminalisiert, die sie versorgen und unterrichten.

1.2 Möglichkeiten zur Berufsvorbereitung und -qualifizierung

Zeichnet sich somit ein politischer Trend ab, die Bildungsangebote in der *Primar- und Sekundarstufe I* für alle Flüchtlingsgruppen zu öffnen, sind entsprechende Entwicklungen für die *Sekundarstufe II* (und dem damit verbundenen Zugang zu einem Studium) und für die *Berufliche Bildung* dagegen allenfalls punktuell feststellbar.

Tabelle 1: Möglichkeiten zur Berufsvorbereitung und -qualifizierung

Maßnahme	Kontingent- und Konventionsflüchtlinge	Geduldete	Asylbewerber
Arbeitsgenehmigung	Ja	1 Jahr Wartefrist, dann Beschäftigungserlaubnis (§18 AufenthG im ZuwG)	1 Jahr Wartefrist, dann Beschäftigungserlaubnis (§18 AufenthG im ZuwG)
Freiwilliges Soziales Jahr	Ja	Ja	Nein
Berufsvorbereitendes Praktikum	Teilnahme an max. sechsmonatigen betrieblichen Praktika möglich (§2 BeschV). Manche Arbeitsämter verlangen für Praktika eine Aufhebung des Arbeitsverbots. Eine Aufenthaltszusage ist zumeist nicht damit verbunden		
Berufsvorbereitende Kurse	Ja	Möglich, aber kein Förderanspruch	Möglich, aber kein Förderanspruch
Regelausbildungen	Ja	Eine Ausbildungserlaubnis wird in der Regel nicht erteilt. In beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen, die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds im Programm EQUAL gefördert werden, können Geduldete und Asylbewerber unter bestimmten Bedingungen eine Ausbildung absolvieren.	
Überbetriebliche Ausbildungen	Ja		
Sonderausbildungen	Ja	Schwierig	Schwierig
Studium	Ja	Schwierig (abhängig vom Bundesland)	Schwierig (abhängig vom Bundesland)

Um eine berufliche Ausbildung beginnen zu können, ist eine *Arbeitsgenehmigung* erforderlich. Mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes ist für Ausländer eine „Beschäftigungserlaubnis“ (§18 AufenthG im ZuwG) eingeführt worden, deren Erteilung abhängig ist vom individuellen Aufenthaltstitel. In Deutschland war mit dem Stichtag 15.05.1997 ein pauschales Arbeitsverbot für Flüchtlinge erteilt worden. Später wurde diese Regelung dahingehend geändert, dass Flüchtlinge, die seit dem 01.01.2001 nach Deutschland einreisen, eine einjährige Wartefrist haben und dann – zu bestimmten Bedingungen – eine Beschäftigungserlaubnis erhalten können. Für Geduldete gilt Gleiches: Nach der einjährigen Wartefrist ist nach einer Prüfung des Arbeitsmarktes unter Umständen die Erteilung einer Beschäftigungserlaubnis möglich, jedoch können ein-

schränkende Auflagen der Ausländerbehörde damit verbunden sein; häufig bleibt es bei einem pauschalen Verbot. Wird eine Beschäftigungserlaubnis nicht erteilt, kann weder ein Ausbildungs- noch ein Arbeitsvertrag abgeschlossen werden.

Das Absolvieren eines *Freiwilliges Soziales Jahres* ist zumindest für junge Geduldete zustimmungsfrei (§9 BeschVerfV – Beschäftigungsverfahrensverordnung) und ermöglicht somit manchen Jugendlichen eine anschlussfähige Überbrückung von Wartezeiten. Rechtlich unstrittig ist auch, dass Flüchtlinge ein *berufsvorbereitendes Praktikum* absolvieren dürfen. Denn ein Betriebspraktikum ist nach §2 der Beschäftigungsverordnung (BeschV) bis zu einer Dauer von sechs Monaten arbeitserlaubnisfrei – auch für Asylbewerber und Geduldete. Trotz dieser eindeutigen Rechtslage weichen manche Ämter dahingehend von den Bestimmungen ab, dass für junge Flüchtlinge eine zusätzliche individuelle ausländerrechtliche Prüfung gefordert wird, worin eine unangemessen massive Einschränkung für den Zugang zu den Maßnahmen zu sehen ist. So behaupten einige Ausländerbehörden, dass ein Praktikum zwar arbeitserlaubnisfrei sei, jedoch müsse zuvor ein bestehendes Arbeitsverbot aufgehoben werden. Eine Aufenthaltzusage ist für den Zeitraum der Maßnahme ohnehin nicht damit verbunden.

Der Besuch *berufsvorbereitender Kurse* ist auch Asylbewerbern und Geduldeten erlaubt, sofern diese Angebote nicht aus Mitteln der Arbeitsverwaltung gefördert werden. Es ist somit zumeist den Flüchtlingen überlassen, ob sie die anfallenden Kursgebühren und die Kosten für Unterrichtsmaterial aufbringen können. In vielen Bundesländern ist die „räumliche Beschränkung“ auf das Gebiet des Bundeslandes vorgesehen (§61 Abs. 1 AufenthG im ZuwG). Allerdings ist es den Ausländerbehörden erlaubt, weitere Auflagen an die Duldung zu knüpfen. Die Praxis, die „räumliche Beschränkung“ auf das Stadt-/Kreisgebiet einzuengen, wird oftmals ohne weitere Begründungen umgesetzt. Bei Zugang zu Bildung und Beruf kann die Residenzpflicht eine unüberwindbare Hürde sein. Ohne Besuchserlaubnis ist ein Sprachkurs in einem Nachbarkreis legal nicht erreichbar, dadurch wird die Teilnahmebescheinigung bzw. eine abgelegte Prüfung ungültig, weil sie einen Verstoß belegen würde. Jedes Vorstellungsgespräch außerhalb des zugewiesenen Kreises muss langfristig geplant werden, da Anträge auf eine Reiseerlaubnis nur während der Öffnungszeiten der Ausländerbehörden gestellt werden können.

Hartnäckigen Widerstand leisten das Innenministerium, das Arbeitsministerium und die Bundesagentur für Arbeit gegen das Ansinnen, Asylbewerbern und Geduldeten *Berufsausbildungen* im dualen System zu ermöglichen. Selbst in aus EU-Mitteln geförderten Qualifizierungsprogrammen, in die – wie z.B. bei der Gemeinschaftsinitiative EQUAL – Flüchtlinge explizit einbezogen sind, wird die für eine Ausbildung im Rahmen des dualen Systems erforderliche Beschäftigungserlaubnis zumeist verwehrt. Zudem können Asylbewerber und Geduldete häufig selbst dann, wenn sie einen Betrieb finden, keine Ausbildung machen, wenn ihr Bleiberecht nicht gesichert ist. Oft haben auch Arbeitgeber Vorbehalte, Asylbewerber auszubilden, weil ihnen das Antragsverfahren zur Erteilung einer Beschäftigungserlaubnis zu kompliziert erscheint und nicht alle für die Dauer der Arbeitsmarktpflicht mit der Einstellung warten können; andere haben Bedenken wegen des befristeten Aufenthalts der Bewerberinnen und Bewerber.

Im Rahmen der „Rückführungsangelegenheiten“ bezüglich der Flüchtlinge aus Afghanistan haben die Innenminister beschlossen, dass es diesen Kindern und Jugendlichen in bestimmten Fällen gestattet wird, eine begonnene Ausbildung oder ein Schuljahr zu Ende zu führen, bevor sie abgeschoben werden:

„Bei Schülern und Auszubildenden kann im Einzelfall nach Ermessen die Durchsetzung der Ausreiseverpflichtung vorübergehend ausgesetzt werden, sofern sich der Schüler oder der Auszubildende bereits im letzten Schul- bzw. Ausbildungsjahr befindet, oder wenn ein sonstiges Schuljahr nur noch wenige Wochen dauert. Bei den Ermessenserwägungen ist zu berücksichtigen, ob der Lebensunterhalt des Ausländers im Sinne des §2 Abs. 3 AufenthG gesichert ist. Ein Anspruch anderer Familienmitglieder auf die vorübergehende Aussetzung der Abschiebung (Duldung) kann hieraus nicht abgeleitet werden“ (Beschlussniederschrift über die 175. Sitzung der Ständigen Konferenz der Innenminister und -senatoren der Länder am 18./19. November in Lübeck).

Jungen Flüchtlingen ist auch die Teilnahme an fast allen *Sonderausbildungen* verwehrt: Lediglich einige Angebote der Berufsfachschulen (BFS) kommen in Frage. Die vollqualifizierenden Bildungsgänge – in denen also ein Beruf ausschließlich in der BFS erlernt wird – sind zumeist verschlossen, da hierfür eine Beschäftigungserlaubnis benötigt wird. In beschränktem Umfang ist Flüchtlingen dagegen der Zugang zu den ein- oder zweijährigen teilqualifizierenden Berufsfachschulen möglich, doch selbst bei diesen wird eine individuelle Nachrangigkeitsprüfung durchgeführt. *Überbetriebliche Ausbildungen* sind – da nach SGB III gefördert – ausgeschlossen, auch die Sonderausbildungen nach §48 des Bundesbildungsgesetzes (BbiG) bzw. §42 der Handwerksordnung (Hwo) sind nicht zugänglich, wenngleich es in manchen Bezirken der Kammern und Innungen für einzelne Berufe Ausnahmeregelungen geben mag.

In vielen Bundesländern erteilen die Ausländerbehörden Asylbewerbern und Geduldeten keine Erlaubnis, um ein *Studium* aufzunehmen; mancherorts, so beispielsweise in Berlin, wird dies genehmigt, wenn verschiedene Bedingungen erfüllt werden: So muss das Asylverfahren noch anhängig und ein Ende noch nicht absehbar sein, die Zulassung einer Berliner Hochschule vorliegen, der Nachweis erbracht werden, dass für die Dauer des Studiums der Lebensunterhalt gesichert ist (die entsprechende Zustimmung eines Sponsors bzw. eine förmliche Verpflichtungserklärung wird jedoch nicht verlangt), es muss eine Erklärung erfolgen, dass für die Dauer des Studiums auf Sozialhilfe und auf Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz verzichtet wird. Mit Streichung des Studierverbots wird zugleich die für ausländische Studierende übliche Beschäftigungserlaubnis in die Aufenthaltsgestattung eingetragen (90 Tage im Jahr). Wird der Asylantrag im weiteren Verlauf abgelehnt und ist das Studium noch nicht beendet, kann eine Aufenthaltsbewilligung erteilt werden, um den Abschluss des Studiums zu ermöglichen.

1.3 Berufliche Qualifizierung sichernde Maßnahmen

Selbst wenn einzelne Flüchtlinge einen Ausbildungsvertrag erhalten, sind die zum erfolgreichen Abschluss der Berufsbildung erforderlichen finanziellen Rahmenbedingungen zumeist nicht gegeben, ebenso wenig werden flankierende pädagogische Maßnahmen bewilligt:

Tabelle 2: Finanzielle Absicherung und pädagogische Begleitmaßnahmen

Fördermaßnahme	Konventions-/ Kontingent- flüchtlinge	Geduldete	Asylbewerber
SGB III (Benachteiligten- programm)	Ja	Nein (§ 63 SGB III)	Nein (§ 63 SGB III)
SGB IX (Behindertenförderung und Rehabilitation)	Ja	Nein	Nein
Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)	Ja	Nein	Nein
Bundesausbildungs- beihilfe (BAB)	Ja	Nein (aber Härtefallregel)	Nein
Ausbildungsförderung (BaföG)	Ja	Nein (aber Härtefallregel)	Nein
Sozialleistungen	Ja	Nein (aber Härtefallregel)	Nein (aber Härtefallregel)
Stipendien	Ja	Nein	Nein

Asylbewerber und Geduldete sind von den Förderinstrumenten der Arbeitsverwaltung (SGB III, Benachteiligtenprogramm) weitgehendst ausgeschlossen und in das SGB IX (Behindertenförderung und Rehabilitation) nicht einbezogen. Dies bedeutet, dass beispielsweise *ausbildungsbegleitende Hilfen* (abH) nicht in Anspruch genommen werden können, die jedoch für viele Migrantenjugendlichen und insbesondere auch für junge Flüchtlinge unabdingbar sind, sollen die fachtheoretischen und allgemein bildenden Prüfungen erfolgreich bestanden werden. Ebenso sind junge Flüchtlinge nicht in die Förderinstrumente der *Ausbildungsbeihilfen* (BAB oder BaföG) einbezogen. Zusätzliche *Sozialleistungen* (Unterhalt, Wohngeld, Büchergeld, Kosten für Berufskleidung oder für die erforderlichen Werkzeuge) können zumindest in Härtefällen und nach Einzelfallprüfung gewährt werden. Die Inanspruchnahme von *Stipendien*, die jungen Benachteiligten von Industrie- oder Bürgerstiftungen angeboten werden, um ein Studium oder eine Ausbildung zu ermöglichen, ist Flüchtlingen zumeist verwehrt, weil ein sicherer Aufenthaltstitel an die Förderung geknüpft wird.

Der „Ist-Stand“ lässt sich somit dahingehend zusammenfassen, dass Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltstatus von den Angeboten der beruflichen Vorbereitung, Qualifizierung und Ausbildung einem *dreifachen Ausschluss* unterliegen: Eine Beschäftigungserlaubnis wird nicht oder nur nach Wartefristen und Nachrangigkeit erteilt, sie werden nicht dem förderungsfähigen Personenkreis nach SGB III zugeordnet und sie dürfen an keinem zum BaföG-Bezug berechtigenden Bildungsgang teilnehmen. Die minimalen Verbesserungen für langjährig in Deutschland lebende junge Geduldete, denen inzwischen unter bestimmten Bedingungen erlaubt wird, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, können nicht darüber hinweg täuschen, dass für die meisten Jugend-

lichen weiterhin kein Bleiberecht während des Asylverfahrens zum Zwecke des Besuchs einer Schule oder zur Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung – außer für Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer in EQUAL – gewährt wird.

2. Auswirkungen und bildungspolitische Folgerungen

Für Flüchtlinge gibt es drei Szenarien, wo sie ihr künftiges Leben gestalten dürfen oder können: Sehr wahrscheinlich ist die *Rückkehr* in das Herkunftsland, ein Weg, der zumeist von den deutschen Behörden erzwungen und durch Abschiebung eingeleitet wird. Für manche – gerade junge Flüchtlinge – ist die Rückkehr zur Herkunftsfamilie aber auch ein dringendes persönliches Bedürfnis. Eine andere Option ist der *Verbleib* im Exilland, viele Flüchtlinge durchlaufen das Asylverfahren mit diesem Ziel. Je länger sie in Deutschland leben, desto ausgeprägter wird zumeist der Bleibewunsch, denn die Distanz zum Herkunftsland wächst und Ideen, wie man sich in Deutschland eine Existenz aufbauen möchte, nehmen konkrete Gestalt an. Es gibt aber auch etliche Jugendliche und junge Erwachsene, die von einer *Weiterwanderung* träumen, die also weder in die Heimat zurückkehren noch in Deutschland bleiben wollen, sondern die ihre Zukunft in anderen europäischen oder transatlantischen Ländern sehen, weil dort Familienmitglieder leben, sie die lokale Verkehrssprache bereits beherrschen (vor allem Englisch, Französisch, Portugiesisch) oder anderswo für sich bessere berufliche Möglichkeiten sehen.

Nicht selten sind diese Muster miteinander vermischt – in den Sozialwissenschaften wird dies dann als *Transmigration* bezeichnet. Belegbar ist, dass sich immer mehr Bildungsbiografien und Erwerbskarrieren von Migrantinnen und Migranten potenziell transnational vollziehen (vgl. Pries 1997, ZfE 2004). So ist beispielsweise über Flüchtlinge aus Afghanistan bekannt, dass sie in weltweiten sozialen Netzwerken leben, die sich aufspannen zwischen dem Herkunftsland über die Transitländer, dem Exilland sowie den Ländern der Weiterwanderung. In diesen sozialen Verflechtungszusammenhängen agieren sie äußerst geschickt und ertragreich, sie leben ‚global‘, mal hier, mal da, mal anderswo.

Für jeden dieser subjektiv gewünschten oder behördlich erzwungenen Wege (Rückkehr, Verbleib, Weiterwanderung/Transmigration) ist der Erwerb schulischer Bildung und beruflicher Qualifizierung von entscheidender Bedeutung. Kennzeichnend für die deutsche Flüchtlingspolitik ist jedoch, dass sie diese Tatsache schlichtweg ignoriert – die Dauer des Asylverfahrens oder der Duldung, die zumeist mehrere Jahre umfasst, wird nicht als *Bildungszeit* verstanden, in denen die Flüchtlinge in Deutschland eine Bildungskarriere beginnen, eine bereits in anderen Ländern begonnene vervollständigen sowie formale schulische und berufsqualifizierende Abschlüsse erwerben dürften. Vielmehr ist das System so gestaltet, dass es den jungen Flüchtlingen möglichst schwer gemacht wird, Bildung nachzufragen.

Kennzeichnend für viele Bildungssysteme – und so auch für das deutsche – ist zudem, dass davon ausgegangen wird, ein Individuum habe seine Bildungszeit vornehmlich in ein und demselben *Bildungsraum* zu absolvieren, verstanden als dem nationalen Territorium, dem das Individuum staatsrechtlich zugehört. Unter Bedingungen von Flucht, wie auch bei anderen Formen der Migration, können jedoch Bildungszeit und Bildungsraum in dieser Weise nicht miteinander zur Deckung gebracht werden, sondern sie sind entkoppelt.

Eine auf Flüchtlinge bezogene Schulpolitik hat diese strukturell verursachte Entkoppelung von Raum, Zeit und Bildung zu berücksichtigen. Unabhängig von ihrem Aufenthaltstitel ist somit allen Flüchtlingen die Inanspruchnahme einer angemessenen individuellen Bildungszeit zuzugestehen und die Vervollständigung einer in anderen Ländern begonnenen Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Das Recht auf Bildung ist Flüchtlingen unabhängig von ihrem biologischen Alter zu gewähren. Der Anspruch auf Bildungszeit muss sich nach der bislang im jeweiligen individuellen biografischen Verlauf erworbenen Bildung und daraus ableitbaren Bedarfen richten, nicht nach willkürlich festgesetzten Altersgrenzen. Inhaltlich sind die Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie anschlussfähig werden, an die verschiedenen ‚Wanderungsmuster‘ und somit in ihrer Gesamtheit dazu beitragen, dass die jungen Flüchtlinge jene für eine Rückkehr, den Verbleib oder die Weiterwanderung erforderlichen schulischen und beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen erwerben können, die ihnen den Aufbau einer Existenz sichern helfen. Im Folgenden möchte ich hierzu einige Bildungsinhalte umreißen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Wichtige Bildungsangebote für junge Flüchtlinge

Bildungsdimension	Rückkehr ins Herkunftsland	Verbleib in Deutschland	Weiterwanderung/ Transmigration
Sprachliche Bildung	Förderung der Herkunftssprache(n), der im Heimatland wichtigen Verkehrssprache(n) und Schriftsysteme	Förderung der Herkunftssprache(n), Förderung des Deutscherwerbs, gezielte Förderung von Fachsprachen	Förderung der Familiensprache(n) und der Verkehrssprache des Wanderungslandes, Vermittlung metasprachlicher Kompetenzen
Schulische Bildung	Anschlussfähige Grundbildung, Kompetenzen im Sinne einer ‚Überlebenskunst‘ (life skills)	Abschlussorientierte, formale Schulbildung, möglichst viele Zusatzzertifikate (Führerschein, Praktika etc.)	Abschlussorientierte, formale Schulbildung, möglichst viele Zusatzzertifikate (Führerschein, Praktika etc.)
Berufliche Bildung	Entweder allgemeine ökonomisch verwertbare Kompetenzen oder hochspezialisierte berufliche Qualifikationen, die anschlussfähig sind	Formale Berufsausbildung bzw. Studium oder modularisierte Qualifizierung (Teilzertifikate), um spätere Ausbildung zu sichern	Formale Berufsqualifizierung (Ausbildung, Studium), möglichst viele Zusatzzertifikate, Nachweis vielfältiger Praxiserfahrungen
Flankierende Maßnahmen der Existenzsicherung	Frühzeitige Einbindung in Rückkehrprogramme und -organisationen, Sicherung der ersten Phase des Existenzaufbaus (Kredite, Kontakte)	Frühzeitige Beziehungen zu Vereinen, Vormündern, Alltagsbegleitern aufbauen, familienersetzende Maßnahmen zum Existenzaufbau (Geld, Know-how)	Frühzeitige Einbindung in transnationale Netze, Schaffung transnationaler Bildungs- und Beschäftigungsräume

2.1 Bildung für die Rückkehr in das Herkunftsland

Das Thema „Rückkehr“ ist politisch brisant und wird pädagogisch zumeist tabuisiert. Weil es gegenwärtig Hauptziel der deutschen aber auch europäischen Flüchtlingspolitik ist, Asylsuchende und Geduldete rasch und umfassend in ihre Herkunftsländer rückzuführen, und weil die dafür eingesetzten Methoden (Abschiebungen, Transitlager an Flughäfen, Ausreiseeinrichtungen, Abschiebehaft) zurecht als menschenverachtend kritisiert werden, da sie die Flüchtlinge in eine durch permanente Angst und Bedrohung gekennzeichnete Lebenssituation zwingen, wird von Lehrkräften, Sozialpädagogen und Beratern die Rückkehr gar nicht erst thematisiert, geschweige durch entsprechende Bildungsangebote vorbereitet. Die gerade in Deutschland überaus repressive politische Praxis im Umgang mit Flüchtlingen führt dazu, pädagogisch zweckmäßige und wichtige Überlegungen zum „heiklen Thema: Rückkehr“ (vgl. Hähnlein u.a. 1999, 27) gar nicht erst zu führen.

Es ist aber auch inhuman, die Jugendlichen lediglich ihrem behördlich verordneten ‚Schicksal‘ zu überlassen, ohne entsprechende Vorkehrungen zu treffen, dass ihnen der Aufbau einer neuen Existenz im Herkunftsland möglich wird – hierzu wurden inzwischen von verschiedenen Wohlfahrtsverbänden wichtige Vorschläge unterbreitet (vgl. BAGFW 2006, BAMF 2006, DRK 2006). Wird Flüchtlingen in einem fairen, transparenten und rechtsstaatlichen Verfahren keine Schutzwürdigkeit festgestellt, so ist entscheidend, dass mit der Rückführung auch eine dauerhafte Perspektive im Herkunftsland eröffnet wird. Die Rückkehr hat freiwillig zu erfolgen, die persönliche, rechtliche und materielle Sicherheit muss gewährleistet sein, dies gilt insbesondere für besonders schutzbedürftige Personen, wie etwa traumatisierte Flüchtlinge, unbegleitete Minderjährige, Behinderte oder allein stehende Frauen.

2.1.1 Sprachliche Bildung

Nicht nur für eine Rückkehrvorbereitung ist es unabdingbar, durch entsprechende Bildungsangebote bei den jungen Flüchtlingen die Kompetenzen in den Familiensprache(n) sowie der im Herkunftsland vorherrschende Verkehrssprache(n) und Schriftsysteme zu sichern und weiterzuentwickeln. Es ist unverständlich, dass in Deutschland deren Muttersprachen zumeist nicht gefördert werden, bilden diese nicht nur eine wesentliche Voraussetzung, um den Kontakt zum Heimatland halten zu können, sondern stellen zudem das entscheidende „Startkapital“ bei einer Rückkehr dar. Das heißt, auch die von Flüchtlingsjugendlichen gesprochenen außer-europäischen Sprachen sollten im deutschen Schulsystem einen Platz haben. So werden Feststellungsprüfungen für Schülerinnen und Schüler afrikanischer oder asiatischer Herkunftssprache in aller Regel von Lehrkräften und Schulverwaltungen überhaupt nicht in Erwägung gezogen. Hinzu kommt allerdings die Schwierigkeit, für alle unter Flüchtlingskindern und -jugendlichen vertretenen Sprachen auch einen Prüfer oder eine Prüferin zu finden. Dies ist jedoch in erster Linie ein organisatorisches Problem, denn es gibt in Deutschland zahlreiche Universitätsinstitute, die sich mit dem Studium solcher außer-europäischen Sprachen befassen. Ausgehend von den jeweiligen Sprachenschwerpunkten könnten die Bundesländer arbeitsteilig Prüfungen für bestimmte Sprachen durchführen.

2.1.2 Schulische Bildung

Ein erfolgreicher deutscher Schulabschluss ist sicherlich auch im Herkunftsland verwertbar, vor allem um dort einen begonnenen Bildungs- oder Ausbildungsverlauf fortzusetzen. Andererseits ist bekannt, dass formalen Abschlüssen außerhalb Deutschlands oftmals nur eine geringe Bedeutung zukommt, vielmehr neben einer fundierten Grundbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) Kompetenzen erworben werden müssen, um im informellen Arbeitsmarkt bestehen zu können, also im Sinne einer ‚Überlebenskunst‘ über Fähigkeiten zu verfügen, die in die Lage versetzen, lebenswichtige Probleme zu lösen (Seukwa 2005). In vielen Ländern Afrikas oder Asiens wurde in den Schulen beispielsweise das Unterrichtsfach „Life skills“ eingeführt, in dem es darum geht, vielfältige Kompetenzen der Gesundheitsvorsorge, der Familienökonomie, der Selbstverteidigung bei Gewalt u.ä. zu vermitteln. Orientiert an solchen Lehrplänen könnten entsprechende Bildungsangebote kontextbezogen auch in Deutschland konzipiert und realisiert werden.

2.1.3 Berufliche Bildung

Entgegen der verbreiteten Annahme, die dort benötigten Kompetenzen beruhten auf wenigen und einfachen Schlüsselqualifikationen, zeigen Untersuchungen zu unterschiedlichen ökonomischen Tätigkeitsfeldern in verschiedenen Regionen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas, dass diese durch hohe Anforderungen charakterisiert sind. Es ist in der Regel nicht realistisch anzunehmen, dass Personen – in der Regel Jugendliche – nach Abschluss einer formellen oder informellen Lehre in der Lage sind, selbst einen, wenn auch kleinen Betrieb zu gründen. Vielmehr sind langfristige Arbeits- und Lernerfahrungen erforderlich, um die für eine erfolgreiche Betriebsgründung erforderliche komplexe Einschätzungsfähigkeit in Bezug auf Betriebsabläufe, Kostenkalkulation, Personalführung usw. zu erwerben. Beim Kompetenzerwerb für eine kleinunternehmerische Tätigkeit kommt es auf eine jeweils spezifische Kombination von in der Sozialisation erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und allgemeinen Kompetenzen mit schulischer und non-formaler Bildung sowie betrieblichen Formen der Ausbildung und Arbeitserfahrung an (vgl. Karcher/Overwien 1998, 12).

Solche im ökonomischen Sektor der Südländer gewonnenen Einsichten machen skeptisch gegenüber Bildungsprogrammen, in denen Flüchtlinge in Deutschland oder anderswo in Europa mittels einiger niedrigschwelliger und kurzzeitiger Kurse qualifiziert und beschäftigungswirksam auf die Rückkehr vorbereitet werden sollen. Vielmehr müssten effektive Projekte längerfristig angelegt sein und formale, non-formale sowie informelle Elemente verknüpfen, wenn sie den jungen Flüchtlingen aussichtsreiche Chancen auf eine Existenzgründung in den Herkunftsländern eröffnen sollen. Sofern Qualifizierungsmaßnahmen die Reintegrationschancen verbessern, sollte Rückkehrern die Möglichkeit der Teilnahme eröffnet und ggf. der Aufenthalt entsprechend verlängert werden. Qualifizierungs- und Beratungselemente sollten ebenfalls zur Vorbereitung von Existenzgründungen im Herkunftsland in die berufliche Förderung integriert werden.

2.1.4 Existenzsicherung

Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit der Aufenthaltssituation und den Perspektiven der Rückkehr bedeutet, den Flüchtlingen mit gesicherten und ak-

tuellen Informationen sowie einer objektiven Bewertung der dortigen Lebenssituation (Sicherheitslage, Wohnsituation, gesundheitliche Versorgung, Arbeitsmarkt, soziale Sicherung, Bildung/Ausbildung) eine Entscheidungshilfe zu geben. Auch Orientierungsreisen ins Herkunftsland haben sich als erfolgreiches Instrument zur Förderung der freiwilligen Rückkehr erwiesen (DRK 2006, 6). Besonders Menschen, die lange in Deutschland gelebt haben sowie junge Flüchtlinge, die das Heimatland womöglich kaum kennen, sollten eine Wiederkehroption erhalten. Unterstützung sollte gewährt werden in der Beschaffung der Reisepapiere und anderer notwendiger Unterlagen, zur Organisation des Umzugs und insbesondere in Form einer materiellen Rückkehrunterstützung (Überbrückungshilfen, Kredite, Existenzgründungen). In Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Anlaufstellen im Rückkehrland lassen sich sowohl Familienkontakte wieder herstellen, als auch Qualifizierungsmöglichkeiten und Existenzgründungen organisieren. Hierfür können Mittel aus deutschen oder europäischen Rückkehrerfonds genutzt werden oder aus entwicklungspolitischen Programmen, die vor Ort arbeiten. Nicht zuletzt haben die Selbstorganisationen von Migranten in Deutschland sehr wirksame Unterstützungssysteme entwickelt, um ihren Landsleuten bei einer Rückkehr zu helfen. Wichtig ist die Sicherung eines Monitoring, um zu überprüfen, ob tatsächlich eine sichere und dauerhafte Reintegration stattfindet.

2.2 Bildung für den Verbleib in Deutschland

Ausbildungs-, Berufsvorbereitungs-, Qualifizierungs- und Umschulungsprojekte, die auf eine zügige und nachhaltige Integration in den deutschen Arbeitsmarkt zielen, müssen konsequent in einem *lebenslagenorientierten Konzept beruflicher Förderung* entfaltet werden: Wurde in Deutschland jahrzehntelang in der beruflichen Benachteiligtenförderung unterstellt, dass durch die Fokussierung der pädagogischen Arbeit auf Qualifizierung und Ausbildung die Bedingungen für eine erfolgreiche berufliche Integration geschaffen werden, so setzt sich langsam die Einsicht durch, dass die berufliche Eingliederung dann am ehesten erfolgreich verläuft, wenn der gesamte Lebenszusammenhang der Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch entsprechende pädagogische Interventionen stabilisiert wird.

Um den Arbeitsmarkt für Flüchtlinge zugänglich zu machen, ist insbesondere die Öffnung des Gesundheitssystems erforderlich. Aufgrund ihrer besonderen biografischen und aktuellen Situation sind die kassenärztlichen Leistungen abzusichern, um die Beschäftigungsfähigkeit von Flüchtlingen zu unterstützen. Insbesondere therapeutische Angebote, bislang gar nicht, zu kurz oder mit immensen bürokratischem Aufwand möglich, müssen bereitgestellt werden. Aber auch die besondere Bedeutung der Herstellung körperlicher und seelischer Gesundheit für ein erfolgreiches Absolvieren von Maßnahmen ist zu beachten. Die Verknüpfung beruflicher mit gesundheitlicher Förderung ist ein ganz wesentlicher Ansatz zur Überwindung von Benachteiligungen, denen Flüchtlinge unterliegen (Albrecht u.a. 2005). Dies verweist ebenso auf die Erfordernis zur ‚interkulturellen Öffnung‘ des Gesundheitssystems, im Sinne der Erleichterung von Zugängen für Menschen mit Migrationshintergrund. Und dies gibt Hinweise auf eine defizitäre Sichtweise im Berufsbildungssystem, in dem Gesundheit, Bildung und Qualifizierung, wenn überhaupt, in einer Logik aufeinander folgender Stufen, nicht jedoch im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes bedacht werden.

2.2.1 Sprachliche Bildung

Die jungen Flüchtlinge sind in der Regel zwei- bzw. mehrsprachig. Mit der Schulpflicht bzw. mit dem Bildungsrecht ist nicht das Angebot verbunden, die Familiensprachen in der Schule lernen zu dürfen. Manche Bundesländer bieten einen solchen Unterricht auf freiwilliger Basis an, in anderen Bundesländern gibt es Vereinbarungen mit Konsulaten, die Zuschüsse erhalten, wenn sie einen solchen Unterricht für die Kinder ihrer Staaten organisieren. Junge Asylbewerber können aber nicht am muttersprachlichen Unterricht der konsularischen Vertretungen der Länder teilnehmen, aus denen sie geflohen sind. Und so ist festzustellen, dass Kinder oder Jugendliche, beispielsweise aus dem Iran, bald nicht mehr in der Lage sind, Briefkontakte zu ihren Eltern zu halten, weil sie die arabische Schrift verlernen.

Kennzeichnend für das deutsche Schul- und Berufsbildungswesen ist die hartnäckige Weigerung, das muttersprachliche Kapital ausländischer Jugendlicher als solches überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn es zu fördern. Englisch und Französisch, Türkisch und Arabisch, Spanisch und Russisch sind Sprachen, die in Deutschland einen hohen Marktwert haben, weil sie in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen wie auch für den Binnenmarkt bedeutsam sind: Mehrsprachige Mechaniker und LKW-Fahrer sind ebenso gesucht wie Verkaufs- und Pflegepersonal, das andere Sprachen kann als lediglich Deutsch. Jugendliche, die eine, gar mehrere dieser Sprachen beherrschen, werden in Deutschland in der Regel jedoch entweder im Fremdsprachenunterricht mit Lernanfängern zusammen beschult und somit völlig unterfordert, oder sie werden überhaupt nicht gefördert. Selten können sie ihr sprachliches Vermögen in den schulischen Raum einbringen oder es gar erweitern.

Nicht anders als in allgemein bildenden Unterrichtsangeboten sind auch in berufsvorbereitenden und -qualifizierenden Bildungsgängen am Leitbild ‚Mehrsprachigkeit‘ orientierte Sprachbildungskonzepte erforderlich. Gleichwohl ist anzuerkennen, dass junge Flüchtlinge offensichtlich zunächst am Erwerb differenzierter Kompetenzen in der deutschen Schriftsprache interessiert sind, weitere Fremdsprachen dagegen für sie eine untergeordnete Bedeutung haben. Ein aus sprachpädagogischer Sicht innovativer Ansatz – Förderung des Deutschen durch das Anknüpfen an die herkunftssprachlichen Kenntnisse – scheint viele Jugendliche zu überfordern. Als tragfähig und zukunftsweisend haben sich dagegen jene Konzepte erwiesen, in denen der Deutschunterricht stark auf die Vermittlung berufsbezogener Fachsprachen orientiert und unter Nutzung der Neuen Medien durchgeführt wird (vgl. Deutschmann 1998).

2.2.2 Schulische Bildung

Das Angebot von Vorbereitungsklassen ist pädagogisch zweckmäßig, inklusionsorientiert ist dies jedoch erst, wenn eine Vorbereitung auf *alle* Bildungsgänge und Schulformen stattfindet: Es ist kein Grund erkennbar, dass bei Kindern und Jugendlichen ohne gesicherten Aufenthaltstatus die Begabungspotenziale anders verteilt sind als bei solchen mit verfestigten Aufenthalten. Es muss somit unterstellt werden, dass dort, wo jungen Flüchtlingen keine Vorbereitungsklassen zum Übertritt in die Realschule oder in das Gymnasium angeboten werden, es am bildungspolitischen Willen fehlt, diese Kinder und Jugendlichen ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend zu fördern.

Inklusionsorientierte Maßnahmen wären auch solche, die es zulassen, dass junge Flüchtlinge in Deutschland in anderen EU-Sprachen unterrichtete Bildungsgänge besuchen oder in diesen Sprachen Schulabschlüsse erwerben können. Für viele afrikanische Jugendliche wäre es leichter, eine Abschlussprüfung in englischer oder französischer Sprache abzulegen – die bildungspolitischen Möglichkeiten, die sich durch den europäischen Einigungsprozess eröffnen, sind für Asylbewerber und Flüchtlinge noch nicht einmal in Ansätzen ausgeschöpft.

Wichtig sind jedoch nicht nur abschlussorientierte Bildungsangebote, sondern es wären auch Möglichkeiten zu schaffen, dass die Jugendlichen verwertbare Zusatzqualifikationen erwerben können: Den Führerschein, das Erste-Hilfe-Zertifikat, den ‚Maschinenschein‘ zur Bedienung und sachgerechten Wartung technischer Geräte, Nachweise über betriebliche, soziale, kulturelle und ökologische Praktika, den ‚Computer-Führerschein‘, das Sportabzeichen usw. Gerade für Jugendliche, die aufgrund ihrer rechtlichen Ausgrenzung erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in einen beruflichen Anschluss haben werden, ist es wichtig, möglichst reichhaltige Portfolios vorweisen zu können, in denen detailliert die erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen dokumentiert sind.

2.2.3 Berufliche Bildung

Ein wichtiges Ergebnis der in EQUAL durchgeführten Entwicklungspartnerschaften im Themenbereich „Asyl“ ist es, erstmalig in Deutschland den Beweis erbracht zu haben, dass auch Asylbewerberinnen und Geduldete trotz (oder gerade wegen) ihrer erschwerten Lebensbedingungen eine berufliche Ausbildung sehr erfolgreich absolvieren können (vgl. Schroeder/ Seukwa 2005). Weitverbreitete Vorurteile, Flüchtlinge seien aufgrund mangelhafter Grundbildung, Sprachproblemen, traumatischer Erfahrungen, psychischer Instabilität, unzureichender Motivation und fehlendem Durchhaltevermögen ungeeignet für eine Ausbildung, können mit den Projektergebnissen eindeutig widerlegt werden. Aus der Anerkennung ihrer Ausbildungsfähigkeit folgt jedoch zwingend, dass sich die vorhandenen Qualifizierungsangebote zielgruppenadäquat öffnen müssen und entsprechende Begleitangebote (sozialpädagogische Betreuung, Stützunterricht, Deutsch als Zweitsprache) unterbreitet werden, weil bislang die curricularen und konzeptionellen Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems ausschließlich auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind. Zudem muss zur beruflichen Integration von ‚Seiteneinsteigern‘ das Berufsbildungssystem durchlässiger gestaltet werden, indem Anpassungsqualifizierungen als Brückenschlag zum Regelsystem fungieren, um die Lern- und Arbeitserfahrungen der Flüchtlinge aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Aufgrund der geschilderten Hindernisse im Zugang zur beruflichen Erstausbildung ist es ratsam, solche Bildungsgänge in modularisierter Form zu organisieren, d.h. durch Verhandlungen mit Innungen und Kammern die Teilzertifizierung anerkannter Ausbildungsberufe zu erreichen, damit den Jugendlichen im Falle aufenthaltsrechtlich bedingten Ausscheidens aus der Maßnahme dennoch Qualifizierungserfolge bescheinigt werden können. Dies wiederum kann sich auf die Motivation zur Teilnahme und zum Verbleib in den Maßnahmen auswirken. Positive Erfahrungen konnten diesbezüglich in den bereits er-

wählten EQUAL-Projekten gewonnen werden (ebd., 116ff.): So haben sich Handwerkskammern bereit erklärt, Ausbildungsverträge in die Lehrlingsrollen auch dann einzutragen, wenn nur für wenige Monate nach Vertragsschließung ein gesicherter Aufenthalt vorhanden ist. Ebenso wurden beispielsweise für den Ausbildungsberuf „Tischler“ Teilzertifizierungen möglich gemacht und durch die Kammern bescheinigt. Die Innungsinhalte der drei Ausbildungsjahre sind auf drei Einzelzertifikate verteilt worden. Diese werden dann von den Handwerkskammern abgestempelt und besiegelt, so dass den Jugendlichen im Falle eines abschiebungsbedingten vorzeitigen Abbruchs zumindest eine Teilzertifizierung ausgehändigt werden kann.

2.2.4 Existenzsicherung

Aufgrund der für Asylbewerberinnen und Geduldete sehr eingeschränkten Möglichkeiten, Beratungs-, Betreuungs- und Bildungsangebote des öffentlichen Hilfs- und Sozialsystems in Anspruch zu nehmen, sind zur Kompensation solcher institutioneller Benachteiligungen Ausgleichsmaßnahmen vonnöten. Junge Flüchtlinge sind deshalb in besonderer Weise darauf angewiesen, sich das für ihr Leben in Deutschland erforderliche „soziale Kapital“ im Sinne tragfähiger, unterstützender sozialer Beziehungen zu solchen Menschen zu verschaffen, die sich im deutschen System auskennen und sie in den alltäglichen Erschwernissen kompetent beraten und begleiten können. Viele Projektergebnisse belegen, dass sich selbst für diejenigen, die einen prekären Aufenthaltstatus haben, die Chancen deutlich erhöhen, erfolgreich in den Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu sein, wenn sie durch engagierte Betreuung gefördert werden: dies können Schülerinnen, Studierende oder ehrenamtlich Tätige sein. Coaching ist vor allem auch zur Bewältigung der fehlenden Anschlussperspektiven wichtig. Zur Vorbereitung auf die Begleitungsaufgaben sind entsprechende Schulungs- und Reflexionsangebote zu machen (vgl. Duhnkrack-Hey u.a. 2002).

Trotz widrigster Umstände zeigen junge Flüchtlinge jene Leistungs- und Integrationsbereitschaft, die anderen Zugewanderten für die Einbürgerung abverlangt wird: Hierzu zählen der zügige Erwerb des Deutschen, durch eine Prüfung nachgewiesene Kenntnisse in Staatsbürgerkunde, Bemühen um ausreichenden Wohnraum, erfolgreiche Suche eines Arbeitsplatzes usw. (§9 AufenthG im ZuwG). Somit sind Initiativen sehr zu begrüßen, um unabhängig vom Erfolg des Asylverfahrens denjenigen ein Bleiberecht zu gewähren, die die im Zuwanderungsgesetz geforderten Integrationsleistungen nachweislich erbringen. Dies würde den jungen Menschen signalisieren, dass sie bei entsprechend persönlichem Einsatz Chancen auf mittelfristige Lebensperspektiven für sich entwickeln und verwirklichen dürfen, statt Woche um Woche, Monat für Monat in unerträglicher Ungewissheit auszuhalten und dabei die Erfahrung machen zu müssen, dass ihnen trotz ihrer Anstrengungen jegliche Chance auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Integration versperrt bleibt. Und auch die Interessen der deutschen Gesellschaft würden befriedigt, weil relativ kostengünstig und entkriminalisiert jener leistungsfähige Nachwuchs herangebildet würde, der für die künftige Entwicklung des Landes erforderlich ist.

2.3 Weiterwanderung/Transmigration

Viele schulische und berufliche Qualifizierungsprogramme sind im Rahmen der „doppelten Option“ ausgelegt, pendeln also konzeptionell zwischen Rück-

kehrförderung und Integrationsangeboten. Empirische Untersuchungen zu in Deutschland lebenden jungen Flüchtlingen belegen jedoch (Niedrig/Schroeder 2004, Fürstenau 2004, Seukwa 2005), dass etliche der jungen Leute ihr Leben „pluri-lokal“ gestalten: Ihre Zukunft können sie sich an vielen Orten vorstellen, je nach Bildungszweck und Lebensphase denken sie über längere oder begrenzte Aufenthalte in London, Moskau oder Accra nach, ihre Biografien und ihr transnationales familiäres Netzwerk scheinen ihnen ein Leben und eine Ausbildung an und zwischen verschiedenen Orten nahezulegen. Durch Besuche bei Verwandten in den USA oder Skandinavien werden frühzeitig verschiedene Orte auf ihre Qualität als künftige Lebens- und Bildungsräume geprüft. Nichts deutet zudem darauf hin, dass sie Lebensortwechsel – auch über nationale Grenzen hinweg – als biografische Brüche erleben, vielmehr sehen sie es als Bildungschancen.

2.3.1 Sprachliche Bildung

Mündlich und schriftlich wird im transnationalen sozialen Netzwerk zumeist in der Familiensprache kommuniziert: Telefonate und persönliche Kontakte mit Verwandten in USA, in England, Italien, Frankreich und Schweden werden, so sagten uns übereinstimmend verschiedene Jugendliche aus Ghana, in Twi sprachlich gepflegt – und nicht in Englisch (Niedrig/Schroeder 2004, 86). Neben der Verkehrssprache des Wanderungslandes sind für „Transmigranten“ vor allem metasprachliche Kompetenzen wichtig, um rasch und situationsadäquat neue Sprachen erlernen zu können – je nachdem, welche am jeweiligen Aufenthaltsort wichtig werden: Wie gehe ich vor, um die sprachlichen Informationen zu erhalten, die ich benötige? Wie erprobe ich die sprachlichen Mittel in der Praxis? Wie übe ich sie ein? Welche Sprachlernstrategien haben sich bewährt oder waren nicht erfolgreich? Solch eine Sprachbildung kombiniert die Aneignung von sprachpraktischen Kompetenzen mit der Förderung metasprachlicher Reflexionsfähigkeit (vgl. Gogolin 1992, 192f.)

2.3.2 Schulische Bildung

Für die Erhöhung der Beschäftigungschancen in einem Land der Weiterwanderung ist ein möglichst qualifizierter formaler Schulabschluss anzustreben. Von Bedeutung ist aber auch der zertifizierte Nachweis des Erwerbs beruflicher Kompetenzen (Praktika in unterschiedlichen Berufsfeldern, Sprachdiplome, Tätigkeit in verschiedenen Jobs, Kurse usw.). Die Teilnahme an internationalen Schüleraustauschprogrammen – wenigstens innerhalb der Schengen-Länder – ist den jungen Flüchtlingen ebenso zu ermöglichen wie ihnen erlaubt werden sollte, an akademischen Summer-schools, begegnungspädagogischen Workcamps und anderen Formen des sozialen, kulturellen, politischen und sportlichen Jugendaustausches teilzunehmen. Es geht nicht an, dass Stiftungen kulturpädagogische Ferienprogramme, theaterpädagogische Sprachkurse, jugendpolitische Reiseprojekte oder entwicklungspolitische Planspiele anbieten, um junge Migranten zu fördern, davon aber Flüchtlinge ausgeschlossen werden müssen, weil sie nicht einmal innerhalb Deutschlands eine Reisegenehmigung erhalten.

2.3.3 Berufliche Bildung

Die Entfaltung transnationaler Erwerbsbiografien kann vielfältig unterstützt werden: Durch die Vermittlung von Kontakten zu internationalen Konzernen,

die mehrsprachige, mobile und leistungsorientierte Nachwuchskräfte suchen; durch die frühzeitige Einbindung der jungen Leute in entwicklungspolitische Organisationen; durch eine gezielte Berufsberatung, ein entsprechendes Profiling und eine passgenaue Karriereplanung. Erforderlich ist ebenso, bei Personalchefs, Unternehmerinnen und Verbandsvertretern das Bewusstsein zu schärfen, dass zu einem sich an „Diversity“ orientiertem Firmenleitbild auch die Einbeziehung von Flüchtlingen gehört. Als recht erfolgreich hat sich das in einem Projekt in Lyon entwickelte Instrument der „Parrainage“ erwiesen, in der jeweils ein Unternehmer und ein junger Asylsuchender in einer „Paten-schaft“ zusammengebracht und begleitet werden (vgl. DASRIE 2005, 46). In der direkten Begegnung mit den Asylsuchenden in den Betrieben haben viele Unternehmer erstmalig etwas über die Arbeitsmarktprobleme von Flüchtlingen erfahren, und konnten konkrete und differenzierte Einsichten in deren Schwierigkeiten gewinnen; manch eine/r setzt sich erstmalig mit Flüchtlingsproblemen auseinander. Informationsdefizite, interkulturelle Kommunikationsprobleme und verfestigte Stereotype konnten auf diesem Wege gut bearbeitet werden, etliche Flüchtlinge wurden in Beschäftigungsverhältnisse übernommen.

2.3.4 Existenzsicherung

Gegen eine vorwiegend optimistische Sicht auf das Phänomen der Transnationalisierung von sozialen Bezügen, die tendenziell Kreativität und Selbstbestimmtheit betont, wenden andere ein, dass „Transnationale Soziale Räume“ von Dominanz und Herrschaft durchdrungen sind (Mecheril/Plöber 2001). Dramatische Belege für diesen Einwand liefert die pädagogische Flüchtlingsarbeit. Ob Migrantinnen und Migranten die transnationale Dimension ihrer Biografien tatsächlich produktiv für den Aufbau einer tragfähigen Existenz nutzen können, hängt vor allem von den politisch-legalen Rahmenbedingungen ab – die in Deutschland, wie gezeigt, für Asylsuchende besonders restriktiv sind. Gleichwohl muss eine Zukunftschancen eröffnende Bildungspolitik für junge Flüchtlinge im Spannungsverhältnis zwischen transnationaler Dimension und rechtlicher Begrenzung gedacht werden, d.h. Wanderung findet in einem potenziell grenzüberschreitenden Raum statt, der entsprechende ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen bietet, der andererseits aber ein begrenzter, kontrollierter und teilweise repressiv strukturierter Sozialraum ist. Während aus der Sicht der Subjekte die Räume, in denen Bildung erworben, Arbeit gefunden sowie soziale Beziehungen geknüpft werden, sich schon lange ausdifferenziert haben und transnational geworden sind, bleiben diese sozialen Räume in ihren politischen Grenzziehungen, in der Gesetzgebung und in ihren kulturellen Markierungen dagegen immer noch in hohem Maße nationalstaatlich verfasst. Eine das Entfaltungsrecht von Flüchtlingen respektierende Bildungspolitik ist deshalb nicht nur als ein schleswig-holsteinischer, deutscher oder europäischer, sondern zuvörderst als ein transnationaler Bildungsraum zu denken.

Zusammenfassung

Sieht man sich die auf Flüchtlinge bezogene Gesetzgebung in der deutschen Bildungsgeschichte an, so zeigt sich, dass es bislang in Deutschland *nie* eine Bildungspolitik für Flüchtlinge gegeben hat: Wir finden zwar eine auf diese

Gruppe bezogene Bevölkerungs-, Wirtschafts- oder Außenpolitik, doch Flüchtlinge sind bislang keine bildungspolitisch relevante Gruppe gewesen (vgl. Hansen 2002).

Eine Bildungspolitik für Flüchtlinge würde Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus als *Bildungssubjekte* anerkennen und ihnen somit das Recht auf Bildung zugestehen. Hierzu wäre jedoch eine radikale Umkehrung der zurzeit vorherrschenden Logik zu vollziehen, demzufolge das verfassungsrechtlich garantierte Selbstentfaltungsrecht und die damit verbundenen Rechte auf Bildung, Ausbildung und Arbeit, auf Jugendschutz und Jugendhilfe der absoluten Vorrangstellung des Ausländer- und Asylrechts untergeordnet sind. Statt dessen würden bildungspolitische Maßnahmen ergriffen, um auch Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ohne gesicherten Aufenthaltstatus den ungehinderten Zugang zum Bildungssystem zu ermöglichen.

Die Formulierung einer Bildungspolitik für Flüchtlinge ist überfällig, denn Asylsuchende und Geduldete bilden die einzige soziale Gruppe, die im deutschen Bildungssystem noch allumfassend rechtlich benachteiligt wird.

Literatur

- Albrecht, Niels-Jens u.a. (Hg.) 2005: Sprach- und Kulturvermittlung. Ein neuer Weg zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung von Flüchtlingen und MigrantInnen. Göttingen: Cuvillier
- Alt, Jörg 2006: Asylrecht in den Bundesländern. Berlin (www.joerg-alt.de)
- BAGFW – Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege 2006: Positionspapier zu Bedingungen von freiwilliger Rückkehr von Flüchtlingen. Berlin
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005: Teilstatistik „Asyl“ 2004. Nürnberg
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) 2006: Expertentreffen „Erfahrungsaustausch freiwillige Rückkehr“. Dokumentation. Nürnberg
- DASRIE – Developing Asylum Seekers and Refugee Integration into Europe 2005: Final Report. Rome
- DRK – Deutsches Rotes Kreuz 2006: Perspektivenberatung und Rückkehrunterstützung. Berlin
- Deutschmann, Rolf 1998: Berufsbezogenes Sprachenlernen. In: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Berufsschule. Hamburg, 11-16
- Duhnkrack-Hey, Evelyn u.a. 2002: Fit für Flüchtlinge. Ein Seminarkonzept zur Qualifizierung von Freiwilligen für die Alltagsbegleitung von Flüchtlingen. Hamburg: Diakonisches Werk
- Fürstenau, Sara 2004: Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid 1992: Interkulturelles sprachliches Lernen. In: Deutsch lernen, 17, 1992, 2, 183-197
- Hänlein, Rüdiger u.a. 1999: Soziale Arbeit zwischen Welten. In: Woge e.V. u.a. (Hg.): Handbuch der sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster: Votum, 14-35
- Hansen, Georg 2002: Traditionslinien der Schulpolitik für Flüchtlingskinder. In: Neumann, Ursula u.a. (Hrsg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Münster: Waxmann, 57-72
- Harmening, Björn 2005: Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. Juristische Expertise im Auftrag von terre des hommes Deutschland e.V. Osnabrück

- Karcher Wolfgang; Bernd Overwien 1998: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 21, 1998, 1, 8-14
- Mecheril, Paul; Melanie Plößer 2001: Semantiken räumlicher Positionierung. Selbstverständnisse Migrationsgezeichneter. In: Bukow, Wolf-Dieter u.a. (Hg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen Neuorientierung und Restauration. Opladen: Leske & Budrich, 127-144
- Niedrig, Heike; Joachim Schroeder 2004: Bildungsperspektiven jugendlicher Transmigranten. In: Oßenbrügge, Jürgen; Mechthild, Reh (Eds.): Social Spaces of African Societies. Applications and Critique of Concepts about „Transnational Social Spaces“. Münster: Lit, 77-110
- Pries, Ludger 1997: Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos, 15-44
- Schroeder, Joachim; Louis Henri Seukwa 2005: Was bleibt? Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge. Evaluationsbericht. Hamburg: Passage
- Seukwa, Louis Henri 2005: Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 2004, 1. Schwerpunktthema: Transnationale Bildungsräume

Joachim Schroeder, geb. 1961, Dr. rer. soc., Universitätsprofessor am Institut für Sonderpädagogik der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main. Arbeitsschwerpunkte: Bildung unter Bedingungen von Armut und Migration;
 Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Senckenberganlage 15, D-60054 Frankfurt am Main;
 Email: j.schroeder@em.uni-frankfurt.de