

13

Annette Korntheuer

Bildung in Umbruchgesellschaften

» **Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge**

Faktoren von Inklusion und Exklusion in
München und Toronto «

W A X M A N N

Bildung in Umbruchgesellschaften

*herausgegeben von
Ursula Neumann und Wolfram Weiße*

Band 13

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Rainer Kokemohr
Prof. Dr. Hans-Christoph Koller
Prof. Dr. Gordon Mitchell
Prof. Dr. Renate Nestvogel
Prof. Dr. Lutz Reuter
Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Annette Korntheuer

Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge

Faktoren von Inklusion und Exklusion
in München und Toronto



Waxmann 2016
Münster • New York

Diese Arbeit wurde 2016 von der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.

Die Promotion wurde durch ein Stipendium des Cusanuswerkes, Bonn, und die Publikation durch einen Druckkostenzuschuss der Martha Muchow Stiftung, Ottrau, finanziell unterstützt.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bildung in Umbruchgesellschaften, Band 13

ISSN 1619-9561

Print-ISBN 978-3-8309-3541-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8541-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbek, Münster

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die Autorin geht davon aus, dass Bildungsteilhabe ein wichtiger Faktor und Indikator für gelingende Integration ist. Dabei sind München und Toronto multikulturelle Ballungszentren, die jeweils einen hohen Anteil der Bevölkerung mit Flüchtlingshintergrund haben. Besonders jüngere Bevölkerungsgruppen, also Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, sind sowohl in München als auch in Toronto stark in der zu berücksichtigenden Bevölkerungsgruppe vertreten. Zutreffend hält Annette Korntheuer fest, dass die Situation von Flüchtlingsjugendlichen bisher nicht hinreichend analytisch in den Blick genommen wurde. Stattdessen gibt es durchaus Informationen zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was allerdings nicht identisch gesetzt werden kann. Frau Korntheuer gelingt es in ihrer sehr aktuellen und spannenden Forschungsarbeit, die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge sowie die Bildungsstrukturen für diese Bevölkerungsgruppen genauer zu beschreiben. Im Kulturvergleich erweisen sich München und Toronto als different, weil sich die Gesellschafts- und Bildungssysteme deutlich unterscheiden.

Die vorliegende Dissertation strebt wichtige theoretische Erkenntnisse zu strukturellen und biografischen Faktoren der Bildungsteilhabe junger Geflüchteter an, um dann Hinweise für praktische Interventionen formulieren zu können. Im Ergebnis werden drei wichtige Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe sichtbar. Erstens werden Verlusterfahrungen und traumatische Erlebnisse sowie erschwerte Akkulturationsbedingungen in den Aufnahmestaaten erläutert. Es wird aber auch auf den Aspekt der Resilienz und der unerwarteten Bildungsmotivation auf biografisch-analytischer Basis hingewiesen. Zweitens wird strukturell die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge dargelegt, die durch Einschränkungen von institutionellen Aspekten gekennzeichnet ist. Man kann durchaus von institutioneller, struktureller Diskriminierung sprechen. Drittens werden im Zuge der Fallanalysen von München und Toronto die übergreifenden, gesellschaftlichen Integrationsvisionen deutlich, die als Differenzierung von Assimilation versus Multikulturalismus gekennzeichnet werden. Annette Korntheuer erläutert in einem Prolog die enormen Veränderungen im Forschungsfeld seit 2015, denn der Zuzug von Asylbewerbern und Flüchtlingen – insbesondere nach Deutschland – war in dieser Form zu Beginn der Bearbeitung der Thematik nicht voraussehbar.

Der theoretische Bezugspunkt wird zunächst auf den Bildungsbegriff gelegt, der in einer kritischen Fassung nach Klafki und nach Freire erläutert wird, und dann speziell auf die besonderen Dimensionen von Bildung junger Flüchtlinge übertragen wird. Dieser Anfang, die Erläuterung des Bildungsbegriffs, ist einerseits wichtig, weil er die Breite der Analyse verdeutlicht, andererseits auch innovativ, weil diese Übertragung eines kritischen Bildungsbegriffs bislang auf die Flüchtlingssituation so nicht ausformuliert wurde. Es wird dann auf der Basis gut recherchierter Daten die Teilhabe im Bildungssystem sowohl im amerikanischen, kanadischen, wie auch im deutschen und europäischen Bildungsraum erläutert. Die Exklusion junger Flüchtlinge durch institutionelle und strukturelle Diskriminierung bildet hier einen besonderen Schwerpunkt. Interessant ist die Abwägung von systemtheoretischen Perspektiven auf der einen Seite und biografischer Analyse auf der anderen Seite, die dann letztlich auch die Arbeit in dieser Spannung durchzieht.

In weiteren Teilkapiteln kommen die heterogenen Prozesse von Flucht und Migration zur Sprache und es wird die besondere Bedeutung der Fluchterlebnisse in der Jugendpha-

se herausgearbeitet. Die Darlegung der Kontexte der Bildungsteilhabe von Flüchtlingen in Toronto und in München gewinnt dadurch, dass die Migrationsgeschichte und der Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen dargelegt werden und es wird auf gesellschaftliche Diversität und Teilhabe als Anspruch eingegangen. Assimilation und Segregation, Multikulturalismus oder Marginalisierung sind letztlich die theoretischen, aber auch die empirischen Pole einer kritischen, kulturell geprägten, theoretischen Debatte. Auch werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Lebenssituation junger Flüchtlinge in Kanada und Deutschland kontrastiert. Es kommen Statistiken zu jungen Flüchtlingen in Kanada und Deutschland zur Sprache und es werden die formalen Bildungssysteme genauer dargelegt: Gesamtschulsystem versus frühe Trennung von Schultypen, Ganztagschulbetrieb versus Halbtagschule, Möglichkeiten der tertiären Bildung und der Berufsausbildung und auch die ethnokulturelle Diversität der Bildungssysteme werden theoretisch und vor dem Hintergrund zahlreicher Dokumente gut illustriert. Das Fazit mündet in die Überlegung, ob es sich jeweils um segregierte Schulsysteme oder um inklusive Beschulung handelt, wobei die Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in den beiden Metropolen München und Toronto sehr genau dargelegt sind. Die internationale Forschungslage ist sehr gut zusammengefasst und es werden vor allem die Gelingens- und Risikofaktoren der Bildungsteilhabe als Herausforderungen der Bildungsforschung dargestellt.

Methodologisch basiert die Studie einerseits auf Experteninterviews, andererseits direkt auf Interviews mit betroffenen Flüchtlingen.

Hervorzuheben ist, dass Formen der informellen Bildung – dann aber auch der formalen und non-formalen Bildung – genau erläutert werden. Besonders interessant ist dann die anschließende, vergleichende Strukturanalyse, in der die Aspekte der Segregation und Inklusion und des *empowerments* sowie auch die besondere Rolle von Kommunen und Schulbehörden an den jeweiligen Standorten herausgearbeitet werden. Der andere empirische Zugang konzentriert sich auf die Rekonstruktion der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge, indem psychische Bewältigungsprozesse, die Freizeitgestaltung, soziale Prozesse im Klassenzimmer, Peerkontakte sowie die Prozesse institutioneller und struktureller Diskriminierung in der Schule jeweils vergleichend erläutert werden. Insgesamt wird die große Diversität der Gruppe junger Flüchtlinge sichtbar und es wird auf die Entwicklung von Resilienz hingewiesen. Die Diskussion mündet in Überlegungen, inwieweit Assimilation und Separation einem Multikulturalismus entgegengehalten werden können, der gleichzeitig wiederum kontrastiert wird durch Marginalisierung bestimmter Flüchtlingsgruppen. Die Implikationen pädagogischer Praxis verweisen insbesondere auf einen kanadischen Multikulturalismus und den Abbau restriktiver Asylregelungen für junge Flüchtlinge in ihrer Bedeutung für eine erfolgreiche Integration.

Der Arbeit gelingt es, Handlungsansätze zur Unterstützung gelingender Identitätsarbeit und den Aufbau von Bildungsmotivation herauszuarbeiten. Insgesamt gesehen liegt eine sehr eigenständige, in ihrer Bedeutung hoch einzuschätzende Forschungsarbeit vor, die auch praktische Handlungsmöglichkeiten für Träger, aber auch für die politische Praxis aufzeigt.

München, im August 2016
Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Danksagung

Ohne die Bereitschaft und die Offenheit meiner InterviewpartnerInnen wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu verfassen. Besonderen Dank möchte ich den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aussprechen, die mir von ihrer eigenen Geschichte und ihren Erfahrungen in Toronto und München erzählt haben. Auch jenseits dieser Arbeit habe ich sehr viel von Euch gelernt – Danke!

Herrn Prof. Dr. Rudolf Tippelt herzlichen Dank dafür, dass er es mir durch seine Betreuung ermöglicht hat, diese Arbeit durchzuführen. Auch bei Prof. Dr. Thomas Eckert und Prof. Dr. Hella von Unger möchte ich mich für die Begleitung auf diesem letzten Stück des Weges bedanken.

Vielen Dank meinen Kooperationspartnerinnen an der York University in Toronto und am Centre for Refugee Studies. Die Zusammenarbeit hat diese Arbeit durch viele wertvolle Impulse bereichert. Gleiches gilt für die Kooperation mit Prof. Dr. Philip Anderson von der OTH in Regensburg und für die Unterstützung durch das Promotionskolloquium der KSFH in München.

Ohne die finanzielle und motivationelle Unterstützung des Cusanuswerkes wäre diese Arbeit sicherlich nicht zustande gekommen. Meinen herzlichsten Dank für die Ermöglichung von vier Jahren konzentrierter Arbeit sowie von Forschungsaufenthalten und Teilnahmen an Tagungen und Konferenzen. Ich habe mich im Kontakt mit ReferentInnen und anderen StipendiatInnen stets als Nachwuchswissenschaftlerin ernst genommen und geschätzt gefühlt, was mir ermöglichte, an einen guten Abschluss dieser Arbeit zu glauben. Der Martha Muchow Stiftung möchte ich vielmals für die finanzielle Unterstützung der Publikation danken.

Einen herzlichen Dank allen, die sich Zeit für die kritische Textdurchsicht genommen haben, und meiner Familie für ihr Verständnis, ihren Zuspruch und ihre Geduld.

Inhalt

Prolog: Veränderungen im Forschungsfeld	15
Einführung	20
I. Theoretische Bezugspunkte	25
1. Der Bildungsbegriff: eine Annäherung	26
1.1 Der Bildungsbegriff im Kontext der Forschungsorte München und Toronto	26
1.1.1 Bildung zwischen Selbstbestimmung und ökonomischer Verwertbarkeit	26
1.1.2 Der kritische Bildungsbegriff	28
1.2 Bildungsorte und Bildungsmodalitäten	31
1.3 Dimensionen von Bildungsbegriffen junger Flüchtlinge	33
2. Teilhabe im Bildungssystem	38
2.1 Inklusion und Exklusion im Bildungssystem	39
2.1.1 Das Bildungssystem als funktional differenziertes System	40
2.1.2 Inklusion und Exklusion in Funktionssystemen	41
2.2 Institutionelle Diskriminierung	44
2.2.1 Theoretische Grundlegung des Konzeptes	45
2.2.2 Zur anglo-amerikanischen Debatte des institutionellen Rassismus	46
2.2.3 Mechanismen der institutionellen Diskriminierung	47
2.3 Exklusion junger Flüchtlinge durch strukturelle und institutionelle Diskriminierung	50
2.4 Komplexe Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe und Berufsentscheidung	52
3. Fluchtmigration im Jugendalter	58
3.1 Aktuelle globale Entwicklung von Fluchtmigration	59
3.2 Definitionsaspekte des Fluchtbegriffes	64
3.2.1 Freiwillige versus erzwungene Migration und „mixed migration flows“ ..	64
3.2.2 Flüchtlinge und schutzbedürftige Personen: die Abgrenzung durch rechtliche Grundlagen	66
3.3 Heterogenität der Prozesse von Fluchtmigration	67
3.3.1 Prozesscharakter von Flucht	68
3.3.2 Multikausale Ursachenkomplexe von Fluchtmigration	68
3.3.3 Gruppenspezifische Lebenslagen	71
3.4 Jugendphase und Fluchtmigration	73
3.4.1 Jugend als Lebensphase	74
3.4.2 Zentrale Sozialisations- und Entwicklungsorte junger Flüchtlinge	74
3.4.3 Identitätskonstruktion und Fluchtmigration	76

4.	Akkulturation und Integration von Flüchtlingen	79
4.1	Das Akkulturationsmodell nach Berry	80
4.2	Integration von Flüchtlingen als Zielperspektive	83
4.3	Akkulturation und Integration junger Flüchtlinge	85
II.	Vergleich der kontextuellen Bedingungen von Bildungsteilhabe in Toronto und München	88
1.	Migrationsgeschichte und Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen	89
1.1	Migrationsgeschichte und Integrationsphilosophien	89
1.1.1	Kanadische Migrationsgeschichte als Ursprung des Multikulturalismus	89
1.1.2	Migrationsgeschichte in Deutschland: Tendenzen der Segregation und Assimilation	92
1.2	Gesellschaftliche Diversität und Teilhabe	96
1.2.1	Gesellschaftliche Teilhabe versus Diskriminierung	96
1.2.2	Die gesellschaftliche Bedeutung von Migrantenorganisationen	99
1.3	Gesellschaftsmodelle und deren Auswirkungen auf interkulturelle Konzepte in den Bildungssystemen	100
2.	Asylsysteme als rechtliche Rahmenbedingungen der Lebenssituation junger Flüchtlinge	102
2.1	Historische Entwicklung des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland	103
2.2	Aktuelle Entwicklungen des Asylrechtes in beiden Ländern	106
2.3	Grundstruktur des Flüchtlingsschutzes in Kanada und Deutschland ...	108
2.4	Statistiken zu jungen Flüchtlingen in Deutschland und Kanada	110
2.5	Ablauf des Asylprozesses und Schutzmechanismen	112
2.5.1	Prozesse des kanadischen Flüchtlingsschutzes	112
2.5.2	Prozesse und rechtliche Grundlagen des Flüchtlingsschutzes in Deutschland	115
2.6	Rechtlicher Zugang zu Arbeit, Bildung, Wohnraum, Gesundheitswesen und staatlicher Unterstützung	117
3.	Bildungssysteme als Rahmenbedingungen für Bildungswege junger Flüchtlinge	123
3.1	Grundzüge der formalen Bildungssysteme	123
3.1.1	Gesamtschulsystem versus frühe Trennung in Schultypen	126
3.1.2	Ganztagesschulbetrieb in Ontario: Einbeziehung der Eltern und des Gemeinwesens	128
3.1.3	Möglichkeiten der tertiären Bildung und Berufsausbildung	128
3.2	Ethnokulturelle Diversität in den Bildungssystemen	130
3.2.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem und ihre Bildungsergebnisse	131

3.2.2	Bildungspolitische und pädagogische Antworten auf ethnokulturelle Diversität	137
4.	Toronto und München als urbane Lebenswelten junger Flüchtlinge	141
4.1	Toronto und München: multikulturelle urbane Zentren	142
4.2	Angebotsstruktur in Toronto und München	145
4.3	Bildungsangebote für junge Flüchtlinge in Toronto und München	147
III.	Zwischenfazit: Die mangelnde internationale Forschungslage zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge	155
1.	Funktionen und Definitionen von Bildung für junge Flüchtlinge	155
2.	Trauma und Verlust: widersprüchliche Ergebnisse der Auswirkungen auf Bildungsteilhabe	157
3.	Gelingens- und Risikofaktoren der Bildungsteilhabe	161
4.	Internationale Perspektive: Die strukturellen Rahmenbedingungen in verschiedenen Aufnahmeländern	163
IV.	Methodologie	166
1.	Forschungsdesign	166
1.1	Überblick zum Forschungsdesign	166
1.2	Umsetzung des GTM-Ansatzes	167
1.3	Wissenschaftstheoretisch geleitete und gegenstandsangemessene Kombination von Forschungsmethoden	177
2.	Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 1	178
2.1	Leitfadengestützte Experteninterviews als Erhebungsmethode	179
2.2	Zugang zum Feld und Sample des empirischen Zugangs 1	180
2.3	Die strukturelle Inhaltsanalyse nach Mayring als Analysemethode	183
3.	Methodisches Vorgehen im empirischen Zugang 2	184
3.1	Responsive Interviews als Erhebungsmethode	184
3.2	Sample des empirischen Zuganges 2	186
3.3	Analyse der Daten durch Fallzusammenstellungen und theoretisches Kodieren	189
4.	Geltungsprobleme: Gütekriterien und Validierungsstrategien	193
5.	Kulturvergleich und Forschung im Bereich von Fluchtmigration	196
6.	Resümierende Methodenreflexion	200

V.	Ergebnisse und Diskussion	203
VI	Empirie 1: Rekonstruktion der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge	203
1.	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in Toronto	203
1.1	Bildungsorte junger Flüchtlinge in Toronto	203
1.1.1	Überblick der Strukturen von Bildung für junge Flüchtlinge in Toronto	204
1.1.2	Orte informeller Bildungsprozesse und institutionalisierte soziale Netzwerke	205
1.1.3	Orte formaler Bildung in Toronto	209
1.1.3.1	Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen	209
1.1.3.2	Institutionelle Strukturen von Bildung	213
1.1.3.3	Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten	218
1.2	Strukturelle Ressourcen und Barrieren in Toronto	221
1.2.1	Strukturelle Ressourcen	222
1.2.2	Strukturelle Barrieren	226
1.3	Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in Toronto	229
1.3.1	Inklusives Schulsystem und kritische multikulturelle Konzepte	229
1.3.2	Kumulative Inklusion	231
1.3.3	Exklusionsrisiken aufgrund von Verschränkung von Asylsystem und Bildungsbiografien	231
1.3.4	Exklusionsrisiken aufgrund direkter und indirekter Diskriminierung ..	232
2.	Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München	235
2.1	Bildungsorte junger Flüchtlinge in München	235
2.1.1	Überblick der Bildungsstrukturen für junge Flüchtlinge in München ...	235
2.1.2	Orte informeller Bildung und institutionalisierte soziale Netzwerke ...	237
2.1.3	Orte non-formaler und formaler Bildung in München	242
2.1.3.1	Akteure und ihre Interaktionen mit jungen Flüchtlingen	242
2.1.3.2	Institutionelle Strukturen von Bildung	245
2.1.3.3	Rolle der Funktionssysteme und lokalen Gegebenheiten	251
2.2	Strukturelle Barrieren und Ressourcen in München	256
2.2.1	Strukturelle Ressourcen	256
2.2.2	Strukturelle Barrieren	261
2.3	Formen und Prozesse von Inklusion und Exklusion in München	265
2.3.1	Kumulative Prozesse der Inklusion	265
2.3.2	Inklusion in spezialisierten Bildungsangeboten	266
2.3.3	Exklusionsrisiken durch Verschränkungen von Asylprozess und Bildungsbiografie	267
2.3.4	Exklusionsrisiken durch institutionelle und strukturelle Diskriminierung	268
3.	Fazit und Diskussion Empirie 1: Vergleichende Strukturanalyse	274
3.1	Wertung und Umgang mit ethnokultureller Diversität	274

3.2	Systemreferenzen und Marginalisierung	276
3.3	Zwischen Spezialisierung, Segregation und Inklusion	279
3.4	Power und Empowerment	284
3.5	Die progressiven Rollen der Kommunen und Schulbehörden	285
V.II	Empirie 2: Rekonstruktion der Bildungserfahrungen	
	junger Flüchtlinge	287
1.	Bildungsverläufe junger Flüchtlinge in Toronto und München	287
1.1	Übersicht zu den Bildungsverläufen der InterviewpartnerInnen	287
1.2	Erfolgreiche Bildungsverläufe	292
2.	Bildungsprozesse junger Flüchtlinge in München und Toronto	299
2.1	Prozesse der Entwicklung und Stabilisierung von Bildungsmotivation und hohen Bildungsaspirationen: „we come with the spirit of going to school“	300
2.2	Prozesse der Fremdkontrolle und Einflüsse des rechtlichen Status: „seitdem ich hab negativ, ich hab viel Angst“	307
2.3	Psychische Bewältigungsprozesse: Trauma, psychosomatische Symptome und Akkulturationsstress: „I’m reading, I’m looking at my paper but I’m not reading“	314
2.4	Zentrale Momente außerhalb der Schule: Die Schutz- und Unterstützungsfunktion sozialer Netzwerke und non-formaler Bildungsprozesse	320
2.5	Soziale Prozesse im Klassenzimmer: Peers, Schulatmosphäre und Rolle der LehrerInnen und SozialarbeiterInnen	329
2.6	Prozesse der institutionellen und strukturellen Diskriminierung aus Sicht der Jugendlichen: „the system keeps pushing me back“	341
3.	Fazit und Diskussion Empirie 2	348
3.1	Die Diversität der Gruppe junge Flüchtlinge	349
3.2	Der Vergleich München – Toronto	356
3.3	Die zentrale Bedeutung der Entwicklung und Stabilisierung von Resilienz und Bildungsmotivation	357
V.III	Theoretisches Faktorenmodell und praktische Implikationen	364
1.	Der Bildungsbegriff für junge Flüchtlinge: funktionelle, humanistische und kritische Bedeutungsräume	364
2.	Theoretisches Faktorenmodell der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge	369
2.1	Gruppenspezifische biografische Faktoren: Resilienz, Bildungsmotivation und Fluchterfahrungen	371
2.2	Strukturelle Faktoren: Institutionelle und strukturelle Barrieren im Bildungs- und Asylsystem	374

2.3	Gesellschaftsspezifische Faktoren: Assimilation und Separation, Multikulturalismus und Marginalisierung	378
3.	Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik	382
3.1	Kanadischer Multikulturalismus und das TDSB als mögliche Vorbilder für Deutschland und München	383
3.2	Abbau restriktiver Asylregelung und Integration als politische Zieldimension für junge Flüchtlinge	389
3.3	Handlungsansätze zur Unterstützung gelingender Identitätsarbeit und zum Erhalt der Bildungsmotivation	391
	Weiterer Forschungsbedarf	393
	Abkürzungsverzeichnis	395
	Abbildungsverzeichnis	396
	Tabellenverzeichnis	398
	Literaturverzeichnis	399
	Anhang	428
	Verwendete Transkriptionszeichen	428
	Interview Guide Experts	428
	Interview Guide Refugee Youth	429
	Kurzfassung	433

Prolog: Veränderungen im Forschungsfeld

Im Januar 2016, während des Abschließens dieser Arbeit sind der Zuzug von Flüchtlingen sowie die möglichen politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen die dominierenden Themen der öffentlichen Diskurse in Deutschland. Aber auch in Kanada löste die Ankündigung des neuen Premierministers Justin Trudeau Ende 2015, 25.000 syrische Flüchtlinge¹ aus den Lagern im Libanon und der Türkei durch Resettlement in das Land zu holen, gesellschaftliche Diskussionen aus (Liberal Party, 2015). 2011 hingegen als die Arbeit an dieser Studie begann war die Ausgangssituation gänzlich anders. Zu diesem Zeitpunkt waren weder FluchtmigrantInnen noch deren Bildungszugänge in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen stark vertreten.

Sozialwissenschaftliche Forschungsfelder befinden sich im stetigen Wandel. Für das Feld der Flüchtlingsforschung trifft dies im besonderen Maße zu, da sowohl Fluchtbewegungen, als auch rechtliche Grundlagen von Asylsystemen einem sukzessiven, ständigen Wandlungs- und Anpassungsprozess unterworfen sind. Der Zeitraum, in welchem diese Forschungsarbeit entstand, kann dennoch als von außergewöhnlichen globalen und gesellschaftlichen Umbrüchen geprägt gekennzeichnet werden. Dies beeinflusste sowohl den Forschungsprozess als auch die Qualität der Ergebnisse. Einerseits wurde es notwendig aktuelle Ereignisse in das Forschungsgeschehen zu integrieren, um die Aktualität der Daten und Ergebnisse zu erhalten, was unter anderem durch die kommunikative Validierung von Forschungsergebnissen geschah. Dennoch ist aufgrund des deutlichen Wandels des Forschungsfeldes davon auszugehen, dass sich Bildungsstrukturen der jungen Flüchtlinge in der Praxis bereits weiterentwickelt haben. Auf der anderen Seite verdeutlichen die momentanen Entwicklungen die enorme gesellschaftliche Relevanz des Forschungsprojektes. Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge zu ermöglichen, stellt sich nun als eine der dringlichsten gesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart dar.

Um die Lücke zwischen der Fertigstellung dieser Arbeit und ihrem Abgabezeitpunkt im Frühjahr 2016 zu schließen und um auf die ständig wachsende Relevanz der Forschungsfragen zu verweisen, sollen nun in Kürze die Veränderung der Untersuchungsfelder im Laufe des Forschungsprozesses sowie die neuesten Entwicklungen an beiden Forschungsorten dargestellt werden. Besondere Aufmerksamkeit erfährt hier der deutsche Kontext, der sich durch eine stärkere Dynamik und grundlegendere Betroffenheit durch das Thema Fluchtmigration auszeichnet.

Im Jahr 2011 waren sowohl Deutschland als auch Kanada Länder, die im internationalen Vergleich hohe Zahlen von Flüchtlingen aufwiesen. So befand sich Deutschland an dritter Stelle der Länder mit den meisten Asylbeantragungen und Kanada an fünfter (UNHCR, 2012, S. 9). Dennoch wird bei der Betrachtung der absoluten Zahlen deutlich, dass der Umfang der Bevölkerungsgruppe ein sehr viel geringerer als in der Aktualität war

1 In dieser Arbeit wird der Begriff Flüchtling verwendet. Aktuell kommt es in Fachkreisen zur kritischen Hinterfragung dieses Begriffes. So stellt Jöris (2015) zur Diskussion, ob die Endsilbe „ling“ nicht eine Verkleinerung darstellt, die auf eine passive und unterlegene Rolle verweist. Ich wende mich entschieden gegen eine solche defizitorientierte Sichtweise auf FluchtmigrantInnen. Die Begriffe Flüchtling, Geflüchtete, FluchtmigrantInnen und refugees bezeichnen hier eine heterogene Personengruppe, die als aktive Akteure deutlich werden.

(Deutschland 45.741/Einwohner: 80 Millionen; Kanada 25.311/Einwohner: 35 Millionen) (BAMF, 2014b, S. 11; CIC, 2012; Statistics Canada, 2014, S. 2; Statistisches Bundesamt, 2015, S. 23; 25). In Kanada lösten die zu diesem Zeitpunkt in Relation zur Gesamtbevölkerung und der historischen Entwicklung hohen Zahlen Diskussionen aus, wie ein weiterer Anstieg verhindert werden könnte. Unter der konservativen Regierung von Steven Harper folgten als Antwort rechtliche Verschärfungen der Asylgesetzgebung und VISA Auflagen, welche die Zahlen der AsylbewerberInnen in Folge 2013 auf 10.350 Personen halbierten (Hari et al., 2013, S. 12; CIC, 2014; vgl. II 2.2). In Deutschland zeichnete sich hingegen ein erneuter deutlicher Anstieg der Zahlen ab, die sich im gleichen Zeitraum auf 109.580 in 2013 mehr als verdoppelten (vgl. Abb. 2.5; BAMF, 2014b, S. 11). Ausgelöst wurden diese massiven Fluchtbewegungen durch den Bürgerkrieg in Syrien, die langjährigen Konflikte in Afghanistan, Irak und Somalia sowie die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Ukraine. Ab 2013 gewann auch das unter einem repressiven System leidende Eritrea als Herkunftsland an Bedeutung. Stark vertreten sind zu diesem Zeitpunkt zudem Menschen aus den Balkanstaaten (ebd., S. 18 ff.).

Im Oktober 2013, als nahezu 640 Menschen vor Lampedusa im Mittelmeer starben, wurden Forderungen nach einem Kurswechsel in der europäischen Flüchtlingspolitik lauter (IOM, 2016). Dennoch stellt die Süddeutsche Zeitung im Dezember des gleichen Jahres ernüchternd fest, dass die erfolgten Maßnahmen wie die Aufstockung der Gelder für die Grenzüberwachungsagentur Frontex vor allem darauf bauten, Flüchtlinge effizienter an der Überquerung europäischer Grenzen zu hindern (Süddeutsche Zeitung, 2013). Dass auch dies nicht gelingen konnte, zeigen die Zahlen der Toten im Jahr 2014. Die Internationale Organisation für Migration gibt für dieses Jahr 3279 Todesfälle im Mittelmeer an (IOM, 2016). Eine deutliche Verschiebung der Fluchtwege ist Mitte des Jahres 2015 wahrzunehmen. Zunächst überquerten viele Flüchtlinge das Mittelmeer von Libyen nach Italien. Hier kam es am 13. und 18. April 2015 zu weiteren schrecklichen Schiffsunfällen, bei welchen von mehr als 1200 Toten ausgegangen wird (IOM, 2016). Aufgrund dieser schlimmen Unglücke sowie der in 2014 um weitere 60% angestiegenen Zahlen von AsylbewerberInnen gewann das Thema in Deutschland deutlich an gesellschaftlicher Relevanz (BAMF, 2015a). Es zeigt sich zudem eine Zunahme der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, auch mit dem Thema der Bildungszugänge von Flüchtlingen (Gag & Voges, 2014a; Müller, 2014; Müller, Nägele & Petermann, 2014).

Im Jahr 2015 wurden 1.091.894 Asylsuchende im EDV System EASY des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge registriert. Aufgrund von Engpässen in den Kapazitäten wurden jedoch nur 441.899 Erstanträge durch das Bundesamt angenommen (BAMF, 2016b). Diese Zahlen sind lediglich Hinweisschilder darauf, wie viele AsylbewerberInnen und Flüchtlinge sich derzeit tatsächlich in Deutschland aufhalten. Sie zeigen unter anderem nicht die in den Vorjahren anerkannten oder abgelehnten Flüchtlinge, die in Deutschland leben. In Kanada liegen bislang keine Statistiken der Ausländerbehörde für 2015 vor. Der UNHCR gibt jedoch an, dass in der ersten Hälfte von 2015 lediglich 7.419 Asylanträge im Land gestellt wurden (UNHCR, 2016a, Annex Table 7). Das beschleunigte Resettlementverfahren konnte jedoch zügig umgesetzt werden. Im Januar 2016, nach nur zwei Monaten Laufzeit des Programmes, konnte bereits die 10.000. Person in Empfang genommen werden (UNHCR, 2016b).

In der aktuellen Situation kann also nicht mehr von einer annähernd gleichen relativen Größe der Bevölkerungsgruppe in den beiden hier betrachteten nationalen Kontexten

ausgegangen werden, wie es noch 2011 der Fall war. Dennoch bleibt der Blick nach Kanada lohnend, da hier seit Jahrzehnten politisch gezielte Einwanderungspolitik betrieben wurde und deshalb ein breit ausgebautes Unterstützungssystem im Resettlementsektor besteht. Besonders das Bildungssystem genießt international den Ruf, Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung gut umzusetzen (Bertelsmann Stiftung, 2009; OECD, 2011, S. 65). Die enorme Bedeutung des Bildungszuganges der Bevölkerungsgruppe zeigt sich bei der Betrachtung der Altersstruktur der Flüchtlingsbevölkerung in Deutschland. 26,5% der AsylbewerberInnen waren 2015 im Alter von unter 16 Jahren, weitere 29,4% Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16–25 Jahren. Dies entspricht einer Gesamtzahl von 241.151 jungen Flüchtlingen in diesen Altersgruppen. In der Altersgruppe 16–25 handelt es sich hierbei zu 80% um junge Männer (BAMF, 2016a, S. 7). Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft geht von 40.000 unbegleiteten Minderjährigen in Obhut der Jugendhilfe und 300.000 neuen SchülerInnen mit Fluchthintergrund aus (GEW, 2015).

Nach der Bekanntgabe des Bundesinnenministers im August 2015, die einen Anstieg der Asylbewerberzahlen auf 800.000 bis Ende der Jahres voraussah, reagierte auch die Bundeskanzlerin Angela Merkel und definierte die Bewältigung der Flüchtlingskrise als nationale Aufgabe und zentrale Herausforderung Deutschlands (BAMF, 2015b; Kanzleramt, 2015). Das Allensbacher Institut sowie die Politikbarometer des ZDF zeigen in Umfragen eine anwachsende Verunsicherung und Unzufriedenheit mit den politischen Reaktionen (Forschungsgruppe Wahlen e. V., 2015; ZDF, 2016). Im Oktober 2015 befürworteten nur noch 22% die Flüchtlingspolitik der Bundeskanzlerin (Petersen, 2016, S. 19). Eine zunehmende Spaltung und Polarisierung zeigt sich in gesellschaftlichen Reaktionen, die sich zwischen hohem Engagement und rassistischen Übergriffen bewegen. In den letzten zwei Jahren bildete sich eine Vielzahl von zivilgesellschaftlichen und ehrenamtlichen Initiativen, die sich häufig gerade im Bereich des Spracherwerbs und in der Unterstützung von SchülerInnen mit Fluchthintergrund engagieren (Pro Asyl). Laut dem Allensbacher Institut nahm die Bereitschaft sich für Flüchtlinge einzusetzen in der deutschen Bevölkerung von 2014 bis zum August 2015 von 24% auf 37% deutlich zu (Petersen, 2016, S. 20). Auf der anderen Seite ist dieser Zeitraum geprägt vom Entstehen und (Wieder-)Erstarken der fremden- und islamfeindlichen PEGIDA Bewegung und von immer häufiger werdenden fremdenfeindlichen Übergriffen (Petersen, 2016, S. 18). Nach einer Analyse von *die Zeit* und *die Zeit Online* kam es von Januar bis November 2015 zu 222 schweren Anschlägen auf Asylbewerberunterkünfte.² Die Zahlen von Brandanschlägen haben sich in diesem Zeitraum verzehnfacht (Blickle et al., 2015).

Besondere Aufmerksamkeit zeigt sich zunehmend bezüglich der Bildungsvoraussetzungen und Bildungsteilhabemöglichkeiten der Bevölkerung mit Fluchthintergrund. Verlässliche Zahlen zum Bildungshintergrund von Flüchtlingen sind nach wie vor nicht erhoben, wenn auch einige Wissenschaftler wie Ludger Woessmann auf Basis einer beschränkten Datenlage der TIMS-Studie in Syrien von 2012 negative Rückschlüsse ziehen (Hanushek & Woessman, 2015, Annex B; Woessman, 2016, S. 12). Auch Battisti und Felbermayer (2015), beide wie Woessmann vom Münchner ifo Institut, kommen aufgrund von Sekundäranalysen zur Erkenntnis, dass 50% der syrischen Flüchtlinge nicht

2 Das Bundeskriminalamt meldet laut ZDF Heute (2015) eine Gesamtzahl von 817 Straftaten gegen Flüchtlingsunterkünfte bis zum 7.12.2015 (ZDF Heute, 2015).

über grundlegende Bildungskennnisse verfügen (Battisti & Felbermayr, 2015, S. 36). Im Vergleich hierzu zeigen Analysen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für anerkannte AsylbewerberInnen einen wesentlich höheren Bildungsstand. Auf der Datenbasis der BAMF Flüchtlingsstudie von 2014, in welcher 2500 erwachsene Asylberechtigte befragt wurden, kommen Wörbs und Bund zu dem Schluss, dass nur 13% dieser Bevölkerungsgruppe als niedrigqualifiziert einzustufen sind (Wörbs & Bund, 2016, S. 1). 41% der syrischen Flüchtlinge in der Studie hatten zwischen 10 und 14 Jahre lang die Schule besucht (ebd., S. 4). Selbst bei den Befragten aus dem Irak, die zu 25,9% im Herkunftsland keine Schule besuchen konnten, gelingt es 38,9% in Erwerbstätigkeit und weiteren 6,0% in Ausbildung einzumünden. Es zeigen sich jedoch wesentliche Genderdifferenzen. Frauen sind in der Stichprobe nur zu 11,5% erwerbstätig (ebd., S. 7). Die Ermöglichung von Bildungsteilnahme und beruflicher Qualifizierung, so zeigen auch diese Analysen, müssen Prioritäten der politischen Agenda darstellen, da sich die Berufstätigkeiten zum großen Teil auf geringqualifizierte Tätigkeiten in den Branchen Logistik, Gebäudereinigung, Gastronomie und Verkauf und Herstellung von Lebensmitteln konzentrieren (ebd., S. 8).

Erste Schritte in Richtung des Ausbaus von Bildungsangeboten für Flüchtlinge wurden bereits unternommen. So erhalten nun auch AsylbewerberInnen aus Staaten mit guten Bleibechancen die Möglichkeit staatlich finanzierte Integrationskurse zu besuchen, die Zugangsbedingung zu BAföG und BAB wurden verbessert und bundesweit entstehen Willkommensklassen und Berufsschulklassen für junge Flüchtlinge. Für München wird im Schuljahr 2015/2016 eine Zahl von 106 sogenannten Übergangsklassen genannt (Landeshauptstadt München Sozialreferat).

Auch wissenschaftliche Fragestellungen am Schnittpunkt Flüchtlingsforschung und Bildungsforschung erfahren zunehmend mehr Aufmerksamkeit. So gründete sich 2013 das Netzwerk Flüchtlingsforschung, seit April 2015 wird es von der Deutschen Forschungsgesellschaft gefördert (Netzwerk Flüchtlingsforschung, 2016). In den letzten drei Jahren nahm die Anzahl der Konferenzen und Fachtagungen zum Themenkreis Flucht und Bildung deutlich zu, auch eine leichte Zunahme von wissenschaftlichen Publikationen ist zu verzeichnen (Gag & Voges, 2014a; Geiger, 2016; Thränhardt, Februar/2015; Kutscher & Kress, Dezember/2015). Es ist jedoch davon auszugehen, dass viele Forschungsprojekte ihre Ergebnisse erst in den nächsten Jahren veröffentlichen werden. Eine interessante Reanalyse der PISA Ergebnisse von 2012 stammt von der OECD im Dezember 2015. Sie befasst sich mit SchülerInnen mit Migrationserfahrung und verweist speziell auf Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund als Segment dieser Bevölkerungsgruppe (OECD Publishing, 2015, S. 48 ff.). SchülerInnen der ersten Generation zeigen in Kanada wesentlich höhere Werte im Zugehörigkeitsgefühl und bezüglich ihrer persönlichen Zufriedenheit in der Schule als in Deutschland (85,3%/73,4%) (OECD Publishing, 2015, S. 108). Die OECD kritisiert die frühe Trennung in Schultypen und Leistungsniveaus, sowie die Konzentration der Schülergruppe in bestimmten Schulen (ebd., S. 91). Dennoch sollten gerade für junge Flüchtlinge, die mit unterbrochenen Bildungskarrieren in den Aufnahmestaaten ankommen, Möglichkeiten gefunden werden diese Lücken innerhalb von Brückenkursen und sogenannten „accelerated programs“ zu schließen (ebd., S. 51). Die Studie betont jedoch vor allem die hohen Bildungsaspirationen von SchülerInnen und Familien mit Migrationshintergrund. Wie die hier vorliegende Studie anhand der Rekonstruktion von Bildungserfahrungen zeigt, können diese im besonderen Maße für die Subgruppe junge Flüchtlinge angenommen werden. Dies soll abschließend anhand der Worte einer jungen

Frau verdeutlicht werden, die von der Bedeutung von Bildung für sie und andere junge Flüchtlinge spricht.

„Cause we come with the spirit of going to school. Cause that's the most important thing, we can, we want, we come here hoping“ (Ella, 17ca: 719–726).

Einführung

Der Prolog machte deutlich, welchen Beitrag diese Arbeit zu einer wesentlichen Herausforderung in der deutschen Gesellschaft leisten kann. Es wurde jedoch auch sichtbar, dass diese Entwicklung zu Beginn des Forschungsprozesses so nicht zu erwarten war. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit entstand in der praktischen Asylsozialarbeit in Deutschland und Kanada. Ausgangspunkt war die Erfahrung als Sozialarbeiterin, dass der Bildungszugang für junge Flüchtlinge in den zwei sehr unterschiedlichen Städten München und Toronto eine wesentliche Herausforderung und zugleich Ressource für gelingende Integration darstellt. Diese Arbeit nähert sich dem Untersuchungsgegenstand, der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge, in dieser bereits im ursprünglichen Erkenntnisinteresse grundgelegten Dualität. Die Praxiserfahrung bezog sich zunächst auf individuelle Fallgeschichten. Junge Flüchtlinge waren als aktive Subjekte und eigene Konstrukteure ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte in den Interaktionen mit mir als Sozialarbeiterin deutlich sichtbar. Zugleich implizierte die Berufserfahrung den Vergleich und die Kontrastierung dieser individuellen Verläufe im Rahmen von zwei unterschiedlichen Systemen. Inwiefern diese strukturellen Rahmenbedingungen individuelle Bildungsverläufe und Bildungserleben abstecken, war innerhalb einer rein berufspraktischen Auseinandersetzung mit der Thematik nicht erschließbar. Dies führte zum Entstehen eines wissenschaftlichen Interesses an einer grundlegenden theoretischen und empirischen Untersuchung der Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge in Toronto und München.

Der Forschungsstand zur Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge ist äußerst mangelhaft. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland wird die randständige und unzureichende Forschung zu dieser Gruppe betont (Access Alliance, 2011; Anderson, Hamilton, Moore, Lowen & Frater-Mathieson, 2006, S. 2; Behrensen & Westphal, 2009; Studnitz, 2011, S. 130). Die wenigen empirischen Befunde in den beiden betrachteten Kontexten zeigen junge Flüchtlinge als besonders vulnerable Gruppe, die aufgrund individueller und struktureller Bedingungen häufig von Exklusion im Bildungssystem betroffen ist (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Gag & Schroeder, 2012; Müller et al., 2014; Neumann et al., 2003; Ferede, 2010; Kanu, 2008; Shakya et al., 2010; Wilkinson, 2002; Yau, 1996, S. 12.). Zugleich existieren in der Fachöffentlichkeit kontrovers hierzu empirische Ergebnisse, die junge Flüchtlinge in Bildungsbezügen als resilient und motiviert beschreiben (Rousseau & Drapeau, 2000, 2003; Rousseau, Drapeau & Rahimi, 2003; Access Alliance, 2011; Hynie, Guruge & Shakya, 2012; Khanlou, Shakya, Islam & Oudeh, 2014; Shakya et al., 2014; Shakya et al., 2010; Seukwa, 2006; Stermac et al., 2008; Stermac, Clark & Brown Lindsay, 2013; Stermac et al., 2010). Während es im kanadischen Kontext seit den 90er Jahren immer wieder zu vereinzelt Studien, vor allem in qualitativen Designs, sowie einigen quantitativen Untersuchungen kam, steht im deutschen Kontext eine größere Zahl theoretischer Auseinandersetzungen und Analysen der rechtlichen und schulischen Rahmenbedingungen, sowie Darstellungen von praktischen Ansätzen (Eспенhorst, 2013; Gag & Voges, 2014b; Harmening, 2005; Krappmann, Lob-Hüdepohl, Kurzke-Maasmeier & Bohmeyer, 2009) sehr wenig empirischem Material gegenüber. Ausnahmen bilden hier die Studien einer Hamburger Forschungsgruppe, die sich tiefgehend mit der Bildungsteilnahme von AsylbewerberInnen und unbegleiteten Minderjährigen in dieser Stadt auseinandersetzen (Gag & Schroeder, 2012, 2014; Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa, 2003; Seukwa, 2006).

Zwei aktuelle Studien (Barth & Guerrero Meneses, 2012; Müller et al., 2014) befassen sich zudem spezifisch mit der Bildungsteilhabe und dem Übergang in Beruf von statusunsicheren jungen Flüchtlingen.

Hier zeichnet sich bereits eine grundlegende Schwierigkeit der Bildungs-Flüchtlingsforschung ab. „Junge Flüchtlinge“, als Sammelbegriff bezeichnet eine sehr breite und heterogene Gruppe. Sowohl AsylbewerberInnen, anerkannte Flüchtlinge, abgelehnte AsylbewerberInnen in unterschiedlich variierenden Altersgruppen können darunter gefasst werden. Dennoch wird im Zuge dieser Arbeit diese Gruppe nicht spezifischer abgegrenzt. Es wird von einer breiten Definition von Fluchtmigration ausgegangen (vgl. I 3.2). Die Realitäten von Fluchtmigration sind in sich verwobene Prozesse mit unterschiedlichsten Ursachenkomplexen. Insofern kann die klassische Unterscheidung von freiwilliger Arbeitsmigration und erzwungener Flucht nur bedingt greifen (Fussell, 2012, S. 40; Koser & Martin, 2011b, S. 4 ff.; Richmond, 1988, S. 11). Die hier vorliegende Arbeit bezieht den Begriff Flüchtlinge deshalb auf die im Oxford Handbook of Forced Migration Studies vorgeschlagenen Definition.

„[...] those who have been identified by the international community as asylum seekers, refugees, internally displaced persons (IDPs), development induced displaced persons, or trafficked persons, as well as all those whose claim to such labels may have been denied, but who have been forced to move against their will as a result of persecution, conflict, or insecurity“ (Fiddian-Qasmiyeh, Loescher, Long & Sigona, 2014a, S. 5).

Untersuchungsgegenstand dieser empirischen Arbeit ist die Bildungsteilhabe von 14- bis 24-jährigen Personen, welche zum Zeitpunkt der Datenerhebung in München oder Toronto lebten und zu einem beliebigen Zeitpunkt im jeweiligen Ankunftsland einen Asylantrag oder humanitären Aufenthalt beantragt hatten beziehungsweise als Resettlementflüchtlinge in die Länder gekommen waren. Insofern grenzt sich diese Arbeit von Studien ab, die auf Grundlage der Genfer Flüchtlingskonvention ihre Untersuchungsgruppe auf nach diesem Recht anerkannte Flüchtlinge beschränken. Die Untersuchungsgruppe der empirischen Studie besteht sowohl aus anerkannten Flüchtlingen, als auch aus AsylbewerberInnen, Resettlementflüchtlingen und abgelehnten AsylbewerberInnen.

Begründet im geringen Kenntnisstand zum Untersuchungsgegenstand handelt es sich um eine explorative, qualitative Studie. Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wird anhand von zwei empirischen Zugängen untersucht. Empirie 1 fokussiert die Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge in München und Toronto. Innerhalb einer strukturierenden Inhaltsanalyse von Experteninterviews kommt es hier zur Rekonstruktion von Bildungsstrukturen. Empirie 2 hingegen nimmt die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge in den Blick. Diese werden anhand der Analyse von Bildungsverläufen und durch theoretisches Kodieren der GTM von Interviews mit jungen Flüchtlingen rekonstruiert (Glaser & Strauss 1967; Corbin & Strauss, 2008; Mayring, 2010) Das Forschungsinteresse konkretisiert sich in den folgenden forschungsleitenden Fragen:

1. Wie stellen sich *die Strukturen für junge Flüchtlinge* in München und Toronto im Bereich der informellen, non-formalen und formalen Bildung dar?
2. Welche *sozialen und personalen Prozesse* wirken als Ressourcen und Barrieren der Bildungsteilhabe? Welche Bewältigungs- und Handlungsstrategien entwickeln die Jugendlichen?

3. Welche *wesentlichen Faktorenbereiche der Bildungsteilhabe* zeigen sich? (in der Analyse der zwei empirischen Zugänge und im Vergleich Toronto–München)
4. Welche *praktischen Implikationen* ergeben sich für die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto?

Die Zieldimension der vorliegenden Arbeit liegt sowohl in der Deskription von Bildungsstrukturen und Bildungsprozessen, in der Exploration und Generierung theoretischer Aussagen zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge und im Entwurf von Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik. Die hier vorgelegte Arbeit bewegt sich am Schnittpunkt verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und -paradigmen. Sie thematisiert die Intersektion von Bildungs- und Migrationsforschung. Bezüge zum systemtheoretischen Paradigma und zu gesellschaftskritischen Ansätzen werden deutlich (vgl. hierzu Luhmann, 1997; Freire, 2000; Giroux, 1991; Klafki, 1991; Kronauer, 2010a; Stichweh & Windolf, 2009).

Die ersten drei Kapitel der Arbeit umfassen die theoretische Auseinandersetzung mit den grundgelegten Begriffen und Theorien, eine tiefgehende Diskussion der Forschungsfelder in München und Toronto, sowie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge.

Im ersten Kapitel werden die theoretischen Bezugspunkte der Arbeit spezifiziert. Ziel dieses Abschnittes ist es, die zentralen Begriffe Bildung, Teilhabe, junge Flüchtlinge, sowie Akkulturation und Integration zu klären und theoretisch zu verorten. Insofern wird transparent, dass diese Arbeit mit Bildung unterschiedliche Modalitäten und Orte fokussiert und dass sowohl bei jungen Flüchtlingen, als auch in den zwei Städten multiple und divergierende Bildungsbegriffe existieren. Insofern geht diese Arbeit von einem erweiterten Bildungsbegriff aus und fragt in der empirischen Untersuchung nach den unterschiedlichen Konnotationen des Bildungsbegriffes der jeweiligen Akteure. Teilhabe wird innerhalb dieser Arbeit aus systemtheoretischer Perspektive fokussiert. Anhand der Datenanalyse zeigt sich die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an Theorien der institutionellen und strukturellen Diskriminierung. Bildungsteilhabe findet jedoch innerhalb komplexer Faktorenlagen statt. Auch gruppenspezifische biografische Faktoren müssen betrachtet werden. In der Auseinandersetzung mit Fluchtmigration und dem Jugendalter begründet sich sowohl die Wahl der Untersuchungsgruppe als auch die enorme Aktualität der gewählten Fragestellungen. Zuletzt wird nach der Verbindung von Bildungsteilhabe und Integration gefragt. Hier wird deutlich, dass die Betrachtung von Akkulturationsprozessen in zwei unterschiedlichen Aufnahmeländern mit differenten Integrationsphilosophien eine hervorragende Möglichkeit der Kontrastierung des Datenmaterials schafft.

Das *zweite Kapitel* dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Grundlegung dieser Kontrastierungsmöglichkeit. Denn ein Vergleich der beiden unterschiedlichen Bildungsorte München und Toronto ist nur dann möglich und sinnvoll, wenn er auf der Basis einer grundlegenden Kenntnis von kontextuellen Rahmenbedingungen stattfindet. Ein erster Abschnitt fokussiert deshalb Migrationsgeschichte und Multikulturalismus als gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Die Integrationsphilosophien in Kanada und Deutschland divergieren klar und zeigen sich als Kontrastierung von Multikulturalismus und Assimilation. Asylsysteme werden als rechtliche Rahmenbedingungen in den Lebenswelten von jungen Flüchtlingen wirksam. Hier existieren weniger deutliche Differenzen zwischen den beiden Forschungsorten, denn es kommt sowohl in Kanada als auch in Deutsch-

land zu Tendenzen der Abwehr und zu restriktiven rechtlichen Regelungen gegenüber AsylbewerberInnen. Vielmehr zeigen sich hier die wesentlichen Unterschiede zwischen den zwei Subgruppen anerkannte Flüchtlinge, wie Resettlementflüchtlinge, und statusunsichere junge Flüchtlinge. Deutliche strukturelle Differenzen erschließen sich hingegen bei der Betrachtung der zwei Bildungssysteme in Toronto (Ontario) und München (Bayern). Ontario, so wird deutlich, orientiert sich an inklusiven Schulmodellen, während es im Bayerischen Schulsystem weiterhin zur Segregation in unterschiedliche Schultypen kommt. Zuletzt gerät mit der Betrachtung der zwei urbanen Zentren München und Toronto die lokale Ebene in den Blick. Hier zeigt sich, dass trotz der teilweise restriktiven kontextuellen Bedingungen durch das Asylsystem und Bildungssystem auf lokaler Ebene um praktikable Lösungen für die Integration von jungen Flüchtlingen gerungen wird.

Das dritte Kapitel schließt diese theoretischen Auseinandersetzungen mit einem Zwischenfazit. Es resümiert dargestellte Erkenntnisse zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge und verdichtet diese anhand des aktuellen Forschungsstandes. Forschungslücken werden so sichtbar. Innerhalb der vorliegenden Studie können Lücken bezüglich Bildungsbegriffen, Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen adressiert werden. Eine internationale Perspektive wurde in der Flüchtlingsbildungsforschung nur im äußerst geringen Maß eingenommen.

An diese Erkenntnisse schließt die im *vierten Kapitel* beschriebene und begründete Methodologie an. Das Design der Studie setzt in einem explorativen Vorgehen das Kernelement der Grounded-Theory-Methodologie um. Das Kapitel umfasst sowohl die Darstellung der wesentlichen Schritte des internationalen Forschungsprozesses, als auch die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien und den speziellen Implikationen bei Forschung im Feld von Fluchtmigration und kulturvergleichenden Studien. Innerhalb des Studiendesigns kommt es zum Aufbau von zwei grundlegenden Kontrastierungsdimensionen, welche zu weiteren methodologischen Implikationen führen. Der Vergleich von München und Toronto macht die Auseinandersetzung mit den Methoden der interkulturellen Fallstudien notwendig, während die Kontrastierung von systemtheoretisch betrachteten Bildungsstrukturen und die akteurszentrierte Perspektive auf die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge zur gegenstandsangemessenen Kombination von Forschungsmethoden und zur systemischen Perspektiventriangulation führt. Um den Forschungsprozess möglichst transparent zu gestalten, werden beide empirischen Zugänge (Rekonstruktion der Bildungsstrukturen – Empirie 1; Rekonstruktion der Bildungserfahrungen – Empirie 2) bezüglich der Umsetzung von Datenerhebung, Samplingstrategien und Datenauswertung detailliert beschrieben.

Es folgt im *Kapitel 5* die Darstellung meiner Forschungsergebnisse, welche in drei Abschnitte gegliedert ist. Der Abschnitt 5a gibt Antworten auf die Fragestellung nach strukturellen Bedingungen der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge in München und Toronto. Es handelt sich um die Ergebnisse des ersten empirischen Zuganges. Bildungsstrukturen werden an den beiden Forschungsorten getrennt voneinander beschrieben und analysiert. Der Abschnitt schließt mit einer resümierenden vergleichenden Strukturanalyse. Die Ergebnisse des zweiten empirischen Zuganges werden im Abschnitt 5b behandelt. Anhand der Daten der Interviews mit jungen Flüchtlingen werden sowohl die Rekonstruktion von erfolgreichen Bildungsverläufen und Gelingensfaktoren als auch die vertiefte Analyse von Bildungsprozessen möglich. Diese Ergebnisse beantworten die Fragestellung nach sozialen und personalen Prozessen, sowie nach Handlungs- und Bewältigungsstrategien. Der

Abschnitt 5c ist die Zusammenführung der beiden empirischen Zugänge. Anhand der kontrastierenden Analyse von Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen, sowie im Vergleich der beiden Fälle München und Toronto werden sowohl die Bedeutungsräume von Bildungsbegriffen der unterschiedlichen Akteure rekonstruierbar, als auch die Zuordnung von wesentlichen Faktoren der Bildungsteilhabe innerhalb eines theoretischen Modells möglich. Aufbauend auf diese Ergebnisse werden Implikationen für pädagogische Praxis und Bildungspolitik beider Bildungsorte entworfen. Ein kurzer Ausblick verweist zudem auf weitere Forschungsbedarfe.

I. Theoretische Bezugspunkte

In diesem ersten Kapitel werden die theoretischen Bezugspunkte der Arbeit geklärt. Forschung zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge bewegt sich an der Schnittstelle der wissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik und Soziologie. Sie bewegt sich zudem im Überschneidungsbereich von Bildungsforschung und Migrationsforschung. Insofern wird es hier notwendig, grundlegende Begrifflichkeiten zu diskutieren und ihre Fokussierung im Rahmen dieser Arbeit zu spezifizieren (vgl. Abb. 1.1)

Im folgenden Abschnitt nähert sich diese Arbeit zunächst dem Bildungsbegriff an (1). Aufgrund der Komplexität der Arbeit, welche sowohl einen Vergleich von Toronto und München als auch die Beschäftigung mit Bildungsstrukturen und Bildungserfahrungen umfasst, wird ein erweiterter Bildungsbegriff grundgelegt. Durch die systemtheoretische Perspektive, so zeigt sich weiterhin, kann der Blickwinkel auf Exklusion und Inklusion junger Flüchtlinge in Bildungsstrukturen geschärft werden (2.1; 2.2; 2.3). Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge bilden jedoch nicht nur die funktionelle Anpassung an diese strukturellen Gegebenheiten ab. Die komplexen Faktorenlagen (2.4) der Bildungsteilhabe verweisen auch auf die Bedeutung gruppenspezifischer biografischer Einflüsse. Zu klären bleibt weiterhin, wie Fluchtmigration im Sinne dieser Arbeit zu verstehen ist (3) und welche Prozesse spezifisch für *junge* Flüchtlinge ausgemacht werden können (3.4). Hier zeigt sich die enorme Aktualität der aufgeworfenen Fragestellungen und die Notwendigkeit, von einer engen rechtlichen Fluchtdefinition abzuweichen. Bildungsprozesse junger Flüchtlinge sind ein Aspekt ihrer Akkulturationsprozesse (4). Sie sind wesentlich beeinflusst durch die Strukturen und Integrationsphilosophien und insofern von Akkulturationsstrategien der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaften. Durch die Fokussierung der zwei differenten Städte München und Toronto, welche eingebettet sind in unterschiedliche Gesellschafts-, Asyl- und Bildungssysteme, entsteht eine wichtige Kontrastierungsdimension der Analysearbeit. Integration stellt zudem, so zeigt es sich in der theoretischen Auseinandersetzung, keine konstante Zieldimension von Akkulturationsprozessen junger Flüchtlinge dar.

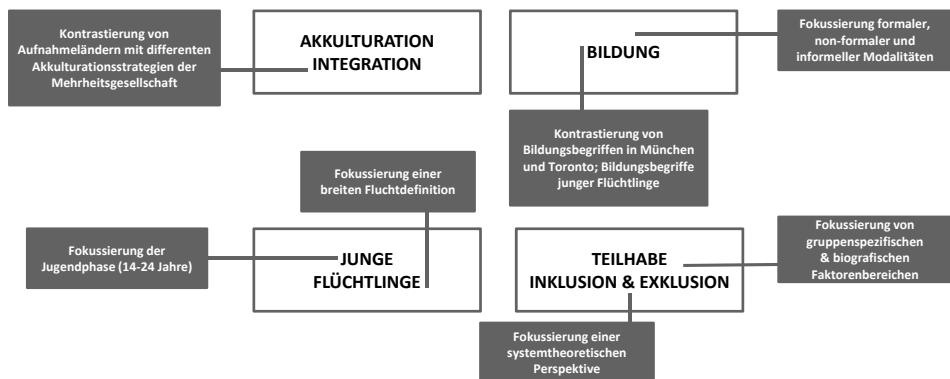


Abbildung 1.1: Theoretische Bezugspunkte und Fokussierung des Gegenstandsbereiches (Quelle: eigene Darstellung)

1. Der Bildungsbegriff: eine Annäherung

Dieser Absatz versucht, sich verschiedenen Konnotationen des Bildungsbegriffes anzunähern. In den Ausführungen werden drei Ebenen thematisiert. Es wird danach gefragt, welche Bildungsbegriffe im kanadischen und deutschen Kontext diskutiert werden, welcher Bildungsbegriff die Grundlage dieser Arbeit darstellt und von welchen Bildungsbegriffen und Bildungssituationen junge Flüchtlinge geprägt sein können.

Die Auseinandersetzung erfolgt in mehreren Schritten. Ich nähere mich in beiden nationalen Kontexten den theoretischen Bedeutungszusammenhängen von Bildung an, um die strukturelle Ausformulierung der Bildungsangebote in München und Toronto besser analysieren und verstehen zu können. Zunächst wird die sowohl in Kanada als auch in Deutschland thematisierte Ökonomisierung von Bildung aufgegriffen. Das Bildungssystem in Kanada und besonders in Toronto ist in der praktischen Arbeit mit der multikulturellen Schülerschaft zudem durch die Auseinandersetzung mit der „critical pedagogy“ und insbesondere den Werken von Paolo Freire und Henry Giroux geprägt, deshalb soll auch dieser bildungstheoretische Hintergrund thematisiert werden (1.1). Diese beiden Absätze bilden zudem den Ausgangspunkt des in dieser Arbeit vertretenen Bildungsverständnisses. Im Kontext dieser Arbeit wird Bildung als Prozess betrachtet, dessen Ziel neben der Ausstattung mit funktionellen Kompetenzen auch in der Persönlichkeitsbildung und der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen liegt. Ein erweiterter Bildungsbegriff bezieht sich in diesem Zusammenhang zudem auf verschiedene Orte und Modalitäten, wie sich in der Auseinandersetzung mit den Begriffen der formalen, non-formalen und informellen Bildung zeigt (1.2). Dimensionen des Bildungsverständnisses in Entwicklungsländern und im Zusammenhang mit kriegserfahrenen Konflikten werden weiterhin diskutiert, um den Deutungshintergrund von Bildungserfahrungen und -verständnissen junger Flüchtlinge zu verorten (1.3).

1.1 Der Bildungsbegriff im Kontext der Forschungsorte München und Toronto

Sowohl im nordamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum werden Tendenzen der Ökonomisierung von Bildung diskutiert, dennoch ist die Orientierung an einem humanistischen und gesellschaftskritischen Bildungsbegriff ein bedeutender Aspekt in beiden Kontexten.

1.1.1 Bildung zwischen Selbstbestimmung und ökonomischer Verwertbarkeit

In der aktuellen Fachliteratur ist die Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildung ein häufig rezipiertes Thema. Die Orientierung an einem humanistisch geprägten Bildungsideal, welches in Deutschland eng verbunden mit dem Namen Humboldt ist, wird der Ausrichtung von Bildung an ökonomisch gefassten Interessen gegenübergestellt (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352). Diese dialektische Darstellung macht es möglich, klar voneinander abgegrenzte Konzepte besser zu fassen. Dennoch ist in der Praxis die Ausrichtung an Selbstbestimmung und Emanzipation und zugleich eine Orientierung am Kompetenzbegriff und an der gesellschaftlichen Allokation von großer Bedeutung (BMBF, 2004, S. 23; Fend, 2012, S. 162; Klafki, 1991). Bezüglich der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge scheint eine rein humanistische Begründung naiv, denn die Ausstattung mit

beruflichen Kompetenzen ist eng verbunden mit Prozessen der Akkulturation und aufenthaltsrechtlicher Stattsicherheit.

Tenorth thematisiert die Auseinandersetzung zwischen zweckfreier Bildung nach Humboldt und einem an den ökonomischen Interessen der Wissensgesellschaft orientierten Bildungskapital als „scheinbar aussichtslose(r) Konfliktlagen“ (Tenorth, 2011, S. 354) und begibt sich auf die Suche nach der Konsenszone des Bildungsbegriffes. Er stützt sich hierbei auf die Definition des nationalen Bildungsberichtes von 2010, der Bildung in drei zentrale Dimensionen fasst: „individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 1). Thematisiert werden hier sowohl die Autonomie und der Subjektbezug von Bildung (individuelle Regulationsfähigkeit) als auch die Bildungsgerechtigkeit (gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) sowie die Ausstattung mit Kompetenzen, welche die Erwerbsarbeit ermöglichen und so den Erhalt des Arbeitskräftevolumens sicherstellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 2; Tenorth, 2011, S. 353). Zielhorizont des Prozesses bleibt jedoch die Anerkennung des Zu-Bildenden als fähiges Subjekt und insofern auch die Orientierung an (mehr) Symmetrie im Erziehungsprozess (Tenorth, 2011, S. 360).

Andere Autoren nehmen hier eine weniger versöhnliche Haltung ein. Bauer et al. kritisieren, dass sich im wissensbasierten Wirtschaftsraum die Bildungsdebatte ökonomisch orientiert. Bildung in diesem Zusammenhang wird einseitig zur arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung und „eine umfassende Bildung für Alle wird verzichtbar bzw. als volkswirtschaftlich nicht finanzierbar“ (Bauer et al., 2012, S. 20 f.). Auch im nordamerikanischen Raum gibt es die Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildungssystemen, so der kritische Pädagoge Kincheloe:

„In addition to their role as supplier of regulated labor to the economy, schools in this privatized view have come to be seen as commodities, subjects to the dictates of the free market“ (Kincheloe, 2007, S. 25).

Ökonomisierung wird häufig nicht als analytischer, sondern als kritischer Begriff benutzt, der die negativen Seiten der Entwicklung zu beleuchten versucht (Höhne, 2012, S. 799). Lederer ist deutlich in diesem Sinne zu sehen. Er beschreibt anhand des Begriffes Ökonomisierung die Wertverschiebung und Inbeschlagnahme des Bildungsbereiches durch den Neokapitalismus. Bildung wird so zum Instrument der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen, anstatt zur gleichberechtigten Teilhabe zu führen (Lederer, 2013, S. 345 f.). Ein Erziehungsverständnis, das einseitig an beruflicher und sozialer Brauchbarkeit orientiert ist, wird kritisiert. So wird Kompetenz in diesem Zusammenhang häufig zu Wissen, welches sich an wirtschaftlichen Notwendigkeiten orientiert. Diese funktionelle Sichtweise auf Kompetenz wurde vor allem durch die Schulleistungsstudien und ihre Kompetenzdefinition geprägt (Grunert, 2012, S. 8; Messner, 2003, S. 403). Grunert betont jedoch:

„Ebenso sind v. a. in der erziehungswissenschaftlichen Tradition des Kompetenzbegriffs Ansätze zu finden, die über ein kognitives und funktionalistisches Verständnis von Kompetenz deutlich hinausgehen“ (Grunert, 2012, S. 11).

Der Kompetenzbegriff kann als Handlungskompetenz Bereiche der Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz integrieren und verweist insofern sehr wohl auf einen Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion (Grunert, 2012, S. 74). Während Kompetenz als Produkt der Bildungsprozesse gesehen werden kann, integriert der Bildungsbegriff sowohl den Prozess des Lernens als auch Kompetenz als Produkt dieses Vorgangs (Grunert, 2012, S. 76). Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) betont die Doppelseitigkeit des Bildungsbegriffes, Bildung meint das Ziel und gleichermaßen den Prozess. Sie bewegt sich immer im Spannungsverhältnis zwischen der Mündigkeit des Subjekts und dem gesellschaftlichen Anspruch der Vermittlung von benötigten Qualifikationen (BMBF, 2004, S. 21 f.). Dieses Spannungsverhältnis kann im Kompetenzbegriff aufgelöst werden, wenn dieser in einem weiteren Sinne konstruiert wird, der auch Werteorientierung und soziale Kompetenzen miteinschließt (ebd., S. 23).

Im Begriff des lebenslangen Lernens zeigt sich die zeitliche Dimension dieses Prozesses, denn Bildung kann nicht mit dem Erwerb eines ersten Bildungszertifikats abgeschlossen sein, vielmehr wird Lernen über die Lebensspanne hinweg fortgesetzt (Tippelt, Kadera & Buschle, 2014, S. 66). Informelle und non-formale Arten des Lernens gewinnen im Laufe des Lebens an Bedeutung (vgl. I 1.4).

1.1.2 Der kritische Bildungsbegriff

Ein kritisch-reflexiver Bildungsbegriff kann als Abgrenzungs- und Reflexionsinstanz einem gesellschaftlich-funktionellen und qualifikationstheoretischen Zugang entgegen gestellt werden. In Toronto spielen in Auseinandersetzung mit der multikulturellen Schülerschaft Konzepte der „critical pedagogy“, insbesondere die Werke von Paolo Freire und Henry Giroux, eine Rolle.³ Während in der deutschsprachigen Literatur der Ursprung der kritischen Pädagogik vor allem in der kritischen Theorie der Frankfurter Schule verortet

3 In Deutschland ist Klafki einer der am häufigsten rezipierten Autoren in diesem Zusammenhang (Messner, 2003, S. 401 f.). Im Mittelpunkt der bildungstheoretischen Auseinandersetzung steht sein Konzept der Allgemeinbildung (Ehrenspeck, 2010, S. 160; Klafki, 1991, S. 53; Lederer, 2013, S. 163). Diese Allgemeinbildung muss als Zusammenhang drei ineinander verwobener Grundfähigkeiten gesehen werden: Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung; Bildung als Fähigkeit zur Mitbestimmung; Bildung als Solidaritätsfähigkeit (Klafki, 1991, S. 52). Als Folgerungen seines Allgemeinbildungskonzeptes entwickelt Klafki Forderungen an das Bildungswesen. Sie sollen hier kurz aufgegriffen werden, da sich klare Parallelen zeigen, was die Implikationen für die Praxis der Bildungsteilhabe von jungen Flüchtlingen betrifft. Klafki fordert, Bildung „allen“ zugänglich zu machen durch:

- Abbau von Selektionselementen
- Verwirklichung einer mindestens zehnjährigen Schulpflicht
- Ausdehnen der gemeinsamen Beschulung zum Beispiel durch eine integrierte Gesamtschule bis zum 16. Lebensjahr
- Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen in der Sekundarstufe
- Ausbau der Erwachsenenbildung

Klafkis Bildungsverständnis ist ein politisches, das gesellschafts- und systemkritisch wirkt. Hier grenzt er sich von klassischen Bildungstheorien ab, die seiner Meinung nach die politische Bildungsdimension nicht umfassend genug beschreiben (Klafki, 1991, S. 40, 48).

wird, gilt im nordamerikanischen Raum die Monografie „Pedagogy of the oppressed“ von Paulo Freire (1970) als Grundlagenwerk (Kincheloe, 2007, S. 12). Paulo Freires Kerngedanke ist die Befreiung aus und Widersetzung gegen starre Unterdrückungsstrukturen. Hierbei nehmen Erziehung und Bildung eine zentrale Rolle ein. Im Mittelpunkt seines Projektes der „Befreiung“ steht der Dialog zwischen ErzieherInnen und SchülerInnen (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 218). Mit Paulo Freires Worten:

„Dialogue is thus an existential necessity. And since dialogue is the encounter in which the united reflection and action of the dialoguers are addressed to the world which is to be transformed and humanized, this dialogue cannot be reduced to the act of one person's 'depositing' ideas in another nor can it become a simple exchange of ideas to be 'consumed' by the discussants“ (Freire, 2000, S. 88 f.).

Voraussetzung für diese Art von Austausch sind Liebe, Demut und Vertrauen. Nur so kann es zu gleichberechtigten vertrauensvollen Dialogen kommen (Freire, 2000, S. 91). Konkret müssen sich Erzieher gegen das sogenannte „Bankierskonzept“ wenden, das in scheinbar guten Absichten der Hilfe doch nur Unterdrückung reproduziert. SchülerInnen werden innerhalb dieses Konzeptes zu „leeren Gefäßen“, die mit dem Wissen der Lehrer gefüllt werden sollen (Freire, 2000, S. 72).

„In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing“ (Freire, 2000, S. 72).

Paulo Freire fordert zur Revolution gegen diese weitverbreitete Konzeption von Bildung und Erziehung auf. Die *problemsetzende Methode* (problem-posing education) hingegen vertraut auf den Menschen als bewusstes und wissendes Gegenüber. Im Prozess des Dialoges nimmt auch der Lehrer eine lernende Rolle ein (Freire, 2000, S. 79 f.). Durch Untersuchen der eigenen Wirklichkeit können sich die Unterdrückten so kritisch mit ihrer Welt auseinandersetzen und mittels kritischem Denken die Gesellschaft als veränderbar erleben (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 219). Freire versteht Bildung als „Praxis der Freiheit“, das Ziel ist der handlungsmächtige und kritische Mensch (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 221 ff.). Methodisch setzt Freire dies im Kodifizierungssystem um, in welchem in dialogischer Weise Themen bearbeitet werden, welche die Lebenssituation der SchülerInnen betreffen. Sehr erfolgreich wurde dies in Alphabetisierungsprogrammen für Erwachsene eingesetzt. Für Freire steht jedoch nicht die Vermittlung von Fertigkeiten, sondern die kritische Bewusstseinsbildung im Vordergrund (Freire, 2000, S. 106 ff.; McLaren & Lissovoy, 2010, S. 221).

Freires Werk wurde als utopisches Projekt kritisiert. Seine Sprache wurde als sexistisch und er selbst als an patriarchalen Strukturen ausgerichtet beschrieben (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 225). Dennoch ist sein Werk von großer Bedeutung für soziale und pädagogische Bewegungen sowie für die multikulturelle Pädagogik (McLaren & Lissovoy, 2010, S. 218).

Giroux steht wie Freire für eine klare Kritik an gesellschaftlichen Machtstrukturen. Geprägt durch Freires Befreiungspädagogik richtet sich auch bei ihm die pädagogische Praxis an politischer Aktion für eine sozial gerechtere Gesellschaft aus (Wimmer, 2009, S. 189). Bestimmende Themen seiner Werke sind das Verhältnis zwischen Jugend und

dem öffentlichen politischen Leben sowie Zusammenhänge zwischen dem Schulsystem und der Demokratie (Robbins, 2012, S. 627). Sein weitreichendes Werk ist sehr facettenreich⁴, seine Kritik am Umgang mit der Jugend im Schulsystem sowie seine durchweg kritische Auseinandersetzung mit dem Neoliberalismus können sicherlich als Schwerpunkte seiner Arbeit herausgestellt werden. So schreibt Giroux immer wieder von der aktuellen Gefahr der Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung durch rechts-konservative Kräfte. Auch aufgrund der geringen Gegenwehr von Pädagogen und Akademikern verstärken sich Tendenzen wie die Instrumentalisierung von Wissen und die Ausrichtung des Bildungswesens an nationalen Sicherheitsinteressen und Wirtschaftsinteressen. Er befürchtet, dass Bildung so zu „job training“ verkommt und xenophobe Tendenzen entstehen (Giroux, 2007, S. 4; 2009). In den 90er Jahren greift Giroux neben der Tradition der kritischen Theorie auch verstärkt auf theoretische Ansätze der postmodernen Theorie, des kritischen Feminismus und der cultural studies zurück (Robbins, 2012, S. 627). Seine Arbeit reduziert sich jedoch nicht auf die kritische Analyse von Bildung und Gesellschaft, sondern beschäftigt sich auch mit Praxismodellen, um im Schulalltag Räume für kritisches Denken zu schaffen. Im Mittelpunkt stehen hier „Border crossings“-Erfahrungen des Perspektivenwechsels, die es erlauben, „Differenzen in Ideologien, kulturelle Codes und soziale Praktiken [zu] überwinden“ (Wimmer, 2009, S. 192). Girouxs interventionistischer Ansatz der „border pedagogy“ betont seine Nähe zum Entwurf der „problemsetzenden Methode“ nach Freire (Giroux, 1991, S. 54). Der Versuch gleichberechtigte Dialoge aufzubauen führt, so Giroux, jedoch nicht dazu,

„[...] that as educators we should abandon our authority as much as we should transform it into an emancipatory practice that provides the conditions for us to speak and be taken seriously.“ (Giroux, 1991, S. 65).

Hier wird deutlich, dass es in seinem Konzept darum geht, marginalisierte Gruppen zu selbstbestimmter öffentlicher Artikulation (coming to voice), Selbstermächtigung (empowerment) sowie Mitbestimmung und Partizipation (social agency) zu führen (Giroux, 1991; Wimmer, 2009, S. 193, 198).

Auch im Zusammenhang mit Giroux wurden in der Fachöffentlichkeit einige Kritikpunkte laut. So bleibt die Umsetzung seiner „border pedagogy“ in die pädagogische Praxis oberflächlich und schwammig. Dies wird jedoch von Giroux als gewollt betont. Er möchte lediglich Rahmenbedingungen schaffen und pädagogische Freiräume erhalten (Wimmer, 2009, S. 192). Kritik wird auch an der Sprache Girouxs angebracht. So betont Sadvonic, die sehr schwer verständliche Sprache Girouxs stände gerade im Widerspruch mit dessen emanzipatorischen und auf Gleichberechtigung zielenden Anliegen (Sadovnik, 2012, S. 48).

Gerade für Europäer sind wohl der zum Teil etwas ungewohnt pathetisch wirkende Schreibstil sowie die extreme Darstellung von Positionen bei Freire und Giroux etwas gewöhnungsbedürftig. Hinzu kommt, dass in den aktuelleren Publikationen zu Freire und Giroux oft das Bedauern im Vordergrund steht, „critical pedagogy“ sei an den Rand gedrängt und besonders in Zeiten des Neoliberalismus aus der aktuellen pädagogischen Diskussion verschwunden (Giroux, 2007; Macrine, 2009). In Auseinandersetzung mit der

4 So schreibt Wimmer bereits 2009, dass Girouxs Werk mehr als 300 Beiträge und Monografien umfasst (Wimmer, 2009, S. 189).

Fachliteratur sowie der pädagogischen Praxis in Toronto scheint es jedoch, als wäre lediglich das Vokabular der „critical pedagogy“ obsolet geworden, während Kerngedanken wie Überlegungen zu Equity (gleichberechtigter Teilhabe), Empowerment⁵ (Ermächtigung) sowie Förderung der „human agency“ nach wie vor aktuell sind, jedoch in neue Begriffe gefasst wurden. „Social Justice Education“ und „Diversity und Equity“ werden häufig in diesen Kontexten in der aktuellen fachlichen Diskussion genutzt. Inter- und Multikulturelle Aspekte werden so im Zusammenhang einer breiteren Auseinandersetzung als eine Dimension von Diversität behandelt. Schon im Begriff wird auch der Zusammenhang zur „anti oppressive practice“ deutlich. Diese gewinnt vor allem in der Sozialen Arbeit in Kanada immer mehr an Bedeutung (Moore, 2003; Yee, Hackbusch & Wong, 2013; Yee & Wagner, 2013). Innerhalb der Schulsozialarbeit sowie in anderen non-formalen Bildungssettings werden deshalb Bildungsprozesse in „anti-oppressive-frameworks“ umgesetzt.

Zwischenfazit

An dieser Stelle soll als Zwischenfazit kurz auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im hier dargestellten Bildungsverständnis der zwei nationalen Kontexte eingegangen werden. In der wissenschaftlichen Diskussion zeigt sich sowohl in Deutschland als auch in Kanada ein Spannungsverhältnis zwischen einer ökonomischen Ausrichtung von Bildung und ihrer humanistischen Begründung. Im Zuge von Globalisierung wird in beiden Kontexten versucht, trotz verstärktem Ökonomisierungsdruck die subjektbezogene und gesellschaftskritische Dimension von Bildung aufrecht zu erhalten. Im kanadischen Kontext finden Kerngedanken eines gesellschaftskritischen Zuganges im Zuge von „Diversity und Equity“, „Social Justice Education“ und „Anti-oppressive practice“ einen scheinbar breiteren Zugang in die pädagogische Praxis. Obwohl in Deutschland eine starke historische Grundlegung durch Humboldt vorhanden ist und auch Klafkis Ansatz (Klafki, 1991) breit diskutiert wird, zeigt sich, dass schulische Bildung häufig einen ungleichheitsstabilisierenden Effekt besitzt (vgl. II 3.2.1), insofern „Bildung für Alle“ als Zieldimension noch lange nicht erreicht ist. In der Auseinandersetzung mit den zwei Bildungssystemen und ihren interkulturellen Ansätzen spiegeln sich diese zugrundeliegenden Tendenzen wider (vgl. II 3).

Im Zuge dieser Arbeit wird der subjektbezogene und gesellschaftskritische Aspekt von Bildung betont, da dieser für junge Flüchtlinge Chancen und Möglichkeiten bietet. Dennoch ist auch die funktionelle Dimension der Ausstattung mit Kompetenzen von hoher Bedeutung für Flüchtlingsjugendliche. Mit Bildung ist im Zusammenhang dieser Arbeit jedoch nicht nur „formale Bildung“ im Schulsystem gemeint, wie anhand der Auseinandersetzung mit Bildungsorten und Bildungsprozessen nun deutlich wird.

1.2 Bildungsorte und Bildungsmodalitäten

Die Bedeutung der Beachtung unterschiedlicher Bildungsorte und Bildungsmodalitäten für Bildungsprozesse ist mittlerweile in der Fachöffentlichkeit breit diskutiert. Hierbei

5 Mit Herriger (2014) soll im Rahmen dieser Arbeit Empowerment als Selbstbefähigung; Selbstermächtigung und Stärkung von Eigenmacht und Autonomie verstanden werden (2014, S. 13).

wird in der internationalen Bildungsdiskussion zwischen informeller, non-formaler und formaler Bildung beziehungsweise Lernen⁶ unterschieden. Diese drei Formen unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Organisiertheit und ihrer Funktion (Tippelt, 2010, S. 254).

Formale Bildung wird innerhalb von Institutionen des Schul- und Ausbildungssystems verortet (Tippelt, 2010, S. 254). Bildungsprozesse sind innerhalb formaler Bildung durch weitreichende Vorgaben geregelt. Zielperspektive ist die Zertifizierung, welche nach festgelegten Kriterien geprüft wird (Böllert, 2008, S. 10). Hier können noch zwei wichtige Aspekte hinzugefügt werden: „it is a hierarchical system, usually with ministries of education at the top and students at the bottom“ (Schugurensky, 2000, S. 1), und es kommt zu einer weitreichenden Regulierung der formalen Bildung durch staatliche Akteure (Schugurensky, 2000, S. 1).

Non-formale Bildungsorte stellen sich als „strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme freiwillig geschieht und die durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind.“ (BMBF, 2004, S. 32).

Nach Tippelt sind non-formale Bildungsorte „zur Schulbildung komplementär (Schulergänzen die Leistungen des formalen Bildungssystems), supplementär (Lernende erweitern zu einem späteren Zeitpunkt ihre Kenntnisse und Fähigkeiten) und substitutiv (nonformale Bildungsprozesse treten an die Stelle formaler Bildung)“ (Tippelt, 2010, S. 255). Bezüglich des non-formalen Lernens fassen Baumbast et al. in der Fachliteratur diskutierte Definitionen folgendermaßen zusammen:

„Non-formales Lernen: findet außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen statt, wobei meistens damit außerschulisch gemeint ist, wird üblicherweise nicht zertifiziert, kann aber u. U. zur Zertifizierung führen, wobei diese Zertifizierung keine weitergehende Bildungsberechtigung impliziert, ist weniger strukturiert als formales Lernen“ (Baumbast, Hoffmann-van de Pol & Lüders, 2012, S. 13).

Als Orte non-formaler Bildung werden neben den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe auch kommerzielle Angebote, zum Beispiel der Nachhilfe aber auch Angebote im Bereich von Kultur, Musik, Sport und des Reisens gezählt (BMBF, 2004, S. 28). Aber auch bei Tätigkeiten in Jugendorganisationen, politischen Parteien, Gewerkschaften und am Arbeitsplatz sind non-formale Lernprozesse gegeben (Baumbast et al., 2012, S. 16). Ein wichtiger Aspekt im Bezug zur hier betrachteten Fragestellung wird von Schugurensky hinzugefügt, während formales Lernen aufeinander aufbaut, ist dies in non-formalen Bildungssettings oft nicht der Fall: „these programs do not normally demand prerequisites in terms of previous schooling“ (Schugurensky, 2000, S. 2).

6 Im Sinne der bereits oben diskutierten Ausführung von Grunert umschließt der Begriff der Bildung sowohl die Zielperspektive (Kompetenz nach Grunert) als auch das Lernen als Prozess (Grunert, 2012, S. 76). Im Bezug zur englischen Fachliteratur ergeben sich noch weitere Schwierigkeiten wie Baumbast et al. hier beschreiben: „Dies beginnt mit der Abgrenzung von „education“ von „learning“. „Education“ kann im Deutschen sowohl Erziehung als auch Bildung bedeuten, während „learning“ mit Bildung oder Lernen übersetzt wird.“ (Baumbast, Hoffmann-van de Pol & Lüders, 2012, S. 15).

„Als informelles Lernen gelten alle (bewussten und unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen [...] Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMBF, 2004, S. 29).

In dieser Definition wird bereits deutlich, dass diese Art des Lernens weniger an einen konkreten Ort gebunden ist. Informelles Lernen findet in der sozialen Umwelt der jeweiligen Person statt, kann also „überall passieren“, wie in der Familie, mit Peers am Arbeitsplatz oder auch in der Schule. Ergebnis informeller Lernprozesse sind keine Zertifikate, dafür jedoch sogenannte „soft skills“, wie soziale Kompetenzen (Baumbast et al., 2012, S. 18). Overwien macht auf die Bedeutung informeller Lernprozesse aufmerksam. Bereits in Publikationen aus den 70er Jahren wurde angegeben, dass bis zu 70% der Lernprozesse informell sind (Overwien, 2005, S. 338). In der nordamerikanischen Literatur werden zudem starke Bezüge des informellen Lernens zu Empowerment und Autonomie sowie zu den Methoden der kritischen Pädagogik nach Freire hergestellt (Watskin Marsik 1990 nach Overwien, 2005, S. 341). Die Verortung der unterschiedlichen Bildungsprozesse ist als eine idealtypische anzusehen und es bestehen Überschneidungen zwischen den verschiedenen Bildungsmodalitäten (Böllert, 2008, S. 9).

1.3 Dimensionen von Bildungsbegriffen junger Flüchtlinge

In den vorausgehenden Punkten wurden einige Facetten des Bildungsbegriffes aufgezeigt. Hierbei wurde versucht, Bezüge zu den beiden betrachteten Aufnahmeländern Kanada und Deutschland zu schaffen und den dieser Arbeit zugrunde gelegten Bildungsbegriff zu klären. Es muss jedoch auch danach gefragt werden, durch welche Bildungsvorstellungen und Erfahrungen junge Flüchtlinge geprägt sein können. Ein Großteil der hier betrachteten Untersuchungsgruppe kam als Jugendliche nach München und Toronto, insofern sind bei vielen dieser jungen Flüchtlinge Bildungserfahrungen in Herkunfts- und Transitländern vorhanden. Unterschiedliche Bildungsvorstellungen werden in der Literatur häufig als kulturspezifische Faktoren der Bildungsteilnahme deutlich gemacht (Diefenbach, 2010, S. 91). Auch wenn sich diese Arbeit explizit von Erklärungsversuchen der Bildungsungleichheit durch kulturelle Defizite abgrenzt, so wird anhand der Datenanalyse dennoch sehr deutlich, dass Bildungserfahrungen in den Herkunfts- und Transitländern häufig individuelle Deutungshintergründe für die Bildungserfahrungen in den Aufnahmeländern darstellen.

Eine erste Annäherung an die Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge kann durch die Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten und -situationen in Entwicklungsländern erfolgen. Guthrie⁷ zeigt auf, dass Entwicklungsländer durch ein formalistisches Bildungskonzept geprägt sind (Guthrie, 2011). Der Formalismus stellt sich seiner Meinung nach im Klassenzimmer wie folgt dar:

„[...] the classroom teaching style of formalism, which has several elements. Formalism places the teacher firmly in control. Teaching involves organised, whole-class

7 Er setzt sich kritisch mit dem Konzept von Beeby (1966) auseinander, der die Entwicklung von Bildungskonzepten in Entwicklungsländern in verschiedenen Phasen beschreibt.

processing of fixed syllabuses and textbooks, with the main emphasis on memorising basic facts and principles. Teachers have dominant hierarchical roles, while students are generally passive, although limited overt teacher-student and student-student interaction may be permitted under conditions controlled by the teacher. Generally, questions are closed and come from the teacher in whole-class settings. Students may be set individual work, but other types of activity, such as group work, are infrequent. Additionally, formalistic teacher training, syllabuses, inspections, examinations, and administrative systems usually reinforce the classroom situation.“ (Guthrie, 2011, S. 14)

Er kritisiert, die „westlichen“ Ansichten dieses Konzepts müssen sich hin zu einem progressiven Bildungsmodell entwickeln, das Elemente wie „‘meaning’, ‘student-centred’, ‘enquiry’, ‘problem-solving’, ‘constructivist’, ‘liberal’ und ‘democratic’“ (Guthrie, 2011, S. xxiii) miteinbezieht. Seiner Meinung nach gibt es gute Gründe für die große Akzeptanz des Bildungskonzeptes:

„A major reason for the prevalence of formalism is its compatibility with societies that value respect for knowledge and for authority, and that regard ritual as meaningful in itself. While a considerable barrier to the international acceptance of formalism is its connotation of a domineering authoritarianism, not uncommon is a ‘benevolent paternalism’. The affective consequences of formalistic teaching can be rather more positive than is commonly assumed.“ (Guthrie, 2011, S. 4)

Die Qualität des Formalismus sollte sich verbessern, wenn sich dieser als autoritäre Pädagogik darstellt, die auch auf körperliche Bestrafungen zurückgreift, um den Gehorsam von SchülerInnen durchzusetzen (ebd., S. 14). Bezüglich körperlicher und psychischer Gewalt betont er, dass diese in formalistisch geprägten Bildungssystemen vorkommt, jedoch auch in progressive Bildungsmodellen nicht ausgeschlossen werden kann (ebd., S. 15). Kriener hingegen sieht die Situation in den Bildungssystemen in arabischen Ländern⁸ negativer und führt Lehrerzentriertheit, repetitive Didaktik und den großen Anteil an Religionserziehung als kritische Punkte auf (Kriener, 2013, S. 26 f.).

Bezüglich afrikanischen jungen Flüchtlingen in Hamburg wird im Sample von Seuwka sichtbar, dass neben europäisch geprägten Schulen auch Koranschulen einen wesentlichen Bildungshintergrund (mit 23,5%) der Jugendlichen in seinem Sample darstellen (Seuwka, 2006, S. 173). Die religiöse Unterweisung sowie die Einführung in die Technik des Schreibens sind in diesen Schulen die Bildungsschwerpunkte (ebd., S. 170). Sowohl in Koranschulen als auch in europäisch geprägten Schulen erworbene Kompetenzen sind nur im geringen Maße anschlussfähig zum deutschen Schulsystem (ebd., S. 197). Der durch informelle Lernprozesse geprägte „Habitus der Überlebenskunst“ hingegen erweist sich gerade in dem durch strukturelle Einschränkungen geprägten Bildungssystem des Aufnahmestaates als wichtiges Kapital (ebd., S. 198).

8 Er versucht hier folgende Staaten nicht unter Vorgabe der Gleichwertigkeit mit einzubeziehen: Algerien, Bahrein, Dschibuti, Ägypten, Irak, Jordanien, Kuwait, Libanon, Libyen, Mauretanien, Marokko, Oman, die Palästinensischen Autonomiegebiete, Katar, Saudi-Arabien, Sudan, Syrien, Tunesien die Vereinigten Arabischen Emirate und Jemen (Kriener, 2013, S. 23).

Nach wie vor wird in der Literatur zur Bildungssituation der Entwicklungsländer betont, dass der Bildungszugang, insbesondere der von Mädchen und ethnischen Minderheiten, eingeschränkt ist und große Unterschiede zwischen ländlichen und urbanen Gebieten und aufgrund des sozioökonomischen Status bestehen (Lockheed & Cueto, 2006, S. 99; UNESCO, 2014, S. 15, 32). Dies zeigt sich im EFA Bericht der UNESCO⁹, wie an diesem Zitat zum Bildungszugang von Jugendlichen deutlich wird:

„Many adolescents lack foundation skills gained through lower secondary education. In 2011, 69 million adolescents were out of school, with little improvement in this number since 2004. In low income countries, only 37% of adolescents complete lower secondary education, and the rate is as low as 14% for the poorest. On recent trends, girls from the poorest families in sub-Saharan Africa are only expected to achieve lower secondary completion in 2111.“ (UNESCO, 2014, S. 6)

Tippelt betont in seiner Analyse der Bildungssituation von Entwicklungsländern die Notwendigkeit einer Entwicklung nicht nur im Bereich der vorschulischen, primären und sekundären Bildung, sondern auch in der Berufsbildung (Tippelt, 2010, S. 255).

Während hier zunächst ein genereller Überblick zu Bildungsmodellen und der Bildungssituation von Entwicklungsländern gegeben wurde, so zeigen sich mit Blick auf die Länder, welche von kriegerischen Auseinandersetzungen geprägt sind, besonders schwierige Bildungssituationen. Der Zugang zu Bildung an sich ist stark eingeschränkt, aber auch die Qualität sowie die Wahrung der Grundrechte in den Bildungsinstitutionen ist in Frage zu stellen, wie die UNESCO in ihrem Bericht „The hidden crisis. Armed conflict and education“ (2011) aufzeigt. Kriegerische Auseinandersetzungen zerstören nicht nur schulische Infrastrukturen, sondern setzen Schüler und besonders Schülerinnen Gewalt aus und verhindern staatliche Investitionen in die Bildungssysteme (UNESCO, 2011, S. 125). Besonders deutlich wird die Schwere der begangenen Menschenrechtsverletzungen, betrachtet man die sexuelle Gewalt gegen Mädchen und junge Frauen, wie sie sich unter anderem in den kriegerischen Auseinandersetzungen in Bosnien, Sierra Leone und Ruanda zeigte (ebd., S. 144). Diese Gewalt hat sowohl auf die Bildungsprozesse der Betroffenen als auch auf den Bildungszugang von Mädchen schwere Auswirkungen:

„For those directly affected, sexual violence leaves psychological trauma that inevitably impairs the potential for learning. Fear of such violence, exacerbated when perpetrators go unpunished, constrains women’s mobility and often results in girls staying home rather than attending school.“ (UNESCO, 2011, S. 144).

Jungen und junge Männer hingegen sind verstärkt der Gefahr der Entführung und Rekrutierung als Soldaten ausgesetzt (UNESCO, 2011, S. 163). Die Exklusion aus Bildungsprozessen heizt Konflikte an, indem sie Jugendliche und junge Erwachsene empfänglich für Radikalisierungsprozesse macht. Auf der anderen Seite werden auch Bildungssettings dazu benutzt, SchülerInnen zum Zwecke der jeweiligen Konfliktpartei zu indoktrinieren. Die Verbindung von Bildung und Konflikt ist eine reziproke (ebd., S. 160).

9 Die EFA Global Monitoring Reports werden von der UNESCO herausgegeben. 164 Staaten verabschiedeten beim Weltbildungsforum in Dakar 2000 den Aktionsplan „Education for All“, kurz EFA (Tippelt, 2010, S. 251).

Der Zusammenhang zu den Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge ist evident, da globale Fluchtbewegungen sehr stark durch das Auftreten von bewaffneten Konflikten geprägt sind. Ein Großteil der Flüchtlinge bleibt als Binnenvertriebene im Herkunftsland, häufig jedoch unter sehr schwierigen Lebensbedingungen und mit stark eingeschränktem Zugang zu formaler Bildung.

Das Leben in großen Flüchtlingslagern, ob im Herkunfts- oder Nachbarland, bedeutet für viele Kinder und Jugendliche, keinen Zugang zu Bildungsangeboten zu haben. Eine Umfrage der UNESCO in 127 Camps zeigte auf, dass es große lokale Disparitäten sowie Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezüglich des Bildungszuganges in den Flüchtlingslagern gibt. Durchschnittlich liegt die Einschulungsquote für den Primärbereich bei 69%, für die Sekundärschule jedoch bei unter 30% (UNESCO, 2011, S. 154). Dieser geringe Zugang spiegelt sich sehr deutlich in den Bildungsabschlüssen von Flüchtlingen in Kanada wider, welche bei Ankunft deutlich unter jenen der anderen MigrantInnen¹⁰ liegen, wie anhand der Tabelle 1.1 verdeutlicht wird.

Es gibt also Hinweise darauf, dass junge Flüchtlinge durch eine Reihe von Bildungserfahrungen in Herkunfts- und Transitländern geprägt sein können: Formalistische Bildungssysteme stellen der passiven Schülerrolle eine autoritäre Lehrerfigur entgegen und setzen häufig auf repetitive Didaktik; Innerhalb schulischer Settings kann es zu Diskriminierung, Rassismus, Gewalt und Indoktrinierung kommen; Der Zugang zu schulischen oder berufsbildenden Angeboten ist stark eingeschränkt oder nicht vorhanden; Junge Flüchtlinge erreichen Aufnahmeländer insofern häufig mit eingeschränkten schulischen Vorkenntnissen (vgl. Müller, Nägele & Petermann, 2014, S. 56; Hyndmann, 2011, S. 18; Kanu, 2008).

10 Die Verwendung von Begriffen im Bereich der Migrationsforschung und in der Öffentlichkeit ist sehr komplex. Im deutschsprachigen Kontext werden als Ausländer Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft bezeichnet, als MigrantInnen häufig Menschen mit Migrationserfahrung angesprochen. MigrantInnen der zweiten und dritten Generation, die bereits in Deutschland geboren sind, werden häufig als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet (Geißler & Meyer, 2014, S. 268). Die Verwendung dieses Begriffes wird jedoch in der Fachwelt durchaus kritisch betrachtet. So kommt es durch seine Verwendung zur Verfestigung von Fremdheitskonstrukten und in deren Folge zu Stigmatisierungen. Eine sehr heterogene Bevölkerungsgruppe, die zum Teil bereits seit mehreren Generationen in Deutschland lebt, wird von der Mehrheitsgesellschaft abgegrenzt. Zudem besitzt der Begriff Migrationshintergrund häufig defizitäre und abwertende Konnotationen. Weiss und Diefenbach plädieren für eine Differenzierung, welche Migrationserfahrung (Geburtsland), Geburtsland der Eltern, Familiensprache und Nationalität umfasst (Weiß & Diefenbach, 2006, S. 25). Im kanadischen Kontext hingegen existiert die Bezeichnung Menschen mit Migrationshintergrund nicht. Hier werden Gruppen auf Basis der Nationalität, ihres Geburtslandes (region of birth), ihrer Sprachkenntnisse (English as a Second Language learner) und ihrer Familiensprache (Home language) differenziert. Weniger häufig wird nach der ersten, 1,5ten, zweiten und dritten Generation unterschieden (Sweet, Anisef, Brown, Walters Daivd & Phytian, 2010, S. 25). Im Sinne dieser Arbeit wird versucht auszuführen, welche Migrationsbegriffe in den Quellen grundgelegt werden. Ansonsten wird mit Geißler und Meyer der Begriff MigrantInnen als Sammelbegriff sowohl für Ausländer, Personen mit der deutschen Staatsangehörigkeit und Migrationserfahrung als auch für Migranten der zweiten Generation verwendet (Geißler & Meyer, 2014, S. 268).

Tabelle 1.1: Bildungsabschlüsse von Flüchtlingen in Kanada ¹¹

Years of education	LCRs	GARs	PSRs	Family Class	Skilled Workers Principal Applicants	All Refugees and Immigrants
0–9	19%	48%	36%	20%	8%	14%
10–12	30%	26%	37%	23%	9%	16%
13+	13%	7%	7%	10%	6%	8%
Trade Certificate/Diploma	19%	7%	12%	17%	14%	16%
University Degree	19%	12%	7%	29%	63%	46%
Total	16,950	4,642	2,217	63,352	52,266	204,633

(Quelle: Hyndmann, 2011, S. 18)

Die wenige vorhandene Literatur zur Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge sowie die hier durchgeführte Untersuchung zeigen dennoch die hohen Bildungsaspirationen dieser Gruppe auf (Rousseau & Drapeau, 2000; Seukwa, 2006; Shakya et al., 2010; Stermac, Elgie, Dunlap & Kelly, 2010).

Fazit: Fokussierung eines erweiterten Bildungsbegriffes

Dieses Kapitel versuchte sich dem Bildungsbegriff anzunähern. Es galt einerseits theoretische Inhalte aufzugreifen, die sich in der Analyse der Daten als wichtige Bereiche zeigten, andererseits wurden auch solche theoretischen Inhalte thematisiert, die als sensibilisierende Konzepte dienen, um die Aufmerksamkeit bei der Analyse zu lenken.

Sowohl in Deutschland als auch in Kanada besteht ein Spannungsverhältnis zwischen einer ökonomischen Ausrichtung von Bildung und ihrer humanistischen Begründung (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352; Kincheloe, 2007). Kerngedanken eines gesellschaftskritischen Zuganges finden in Toronto im Zuge von „Diversity und Equity“, „Social Justice Education“ und „Anti-oppressive practice“ häufiger Zugang in die pädagogische Praxis (vgl. hierzu Giroux, 1991; Yee & Wagner, 2013; Moore, 2003). Obwohl es in Deutschland eine starke historische Grundlegung durch Humboldt gibt und auch Klafkis Ansatz breit diskutiert wird, zeigt sich, dass schulische Bildung häufig ungleichheitsstabilisierend wirkt (vgl. II 3.2.1; Klafki 1991).

Besonders für junge Flüchtlinge, für die vielerorts alters- und sprachbedingte Ausschlusskriterien im formalen allgemeinbildenden Schulsystem deutlich werden, muss ein breiter Bildungsbegriff gelten. Ein erweiterter Kompetenzbegriff (Grunert, 2012) auch im Bereich von Berufsausbildung sowie von non-formalen und informellen Bildungsangeboten (Tippelt, 2010; Schugurenski, 2000) kann jungen Flüchtlingen die Möglichkeit bieten, Bildungsprozesse zu erleben, die ihre Autonomie und Reflexionsfähigkeit stärken. Für junge Flüchtlinge ist es jedoch sehr wichtig, schulische und berufliche Kompetenzen zu

11 Zur Erklärung der Begrifflichkeiten: LCR = Anerkannte AsylbewerberInnen; GARs = Staatlich gesponserte Resettlementflüchtlinge; PSRs = Privat gesponserte Resettlementflüchtlinge (vgl. hierzu II 2.3.1).

erwerben, die ihnen den Zugang zur beruflichen Positionierung ermöglichen. Nützlichkeit und Pragmatismus erscheinen in den häufig instabilen Lebenssituationen berechtigte Werte, die auch von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst nachgefragt werden.¹² Gerade in ihrer Situation sind jedoch auch Bildungsprozesse, die sich an Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität orientieren (Freire, 2000; Klafki, 1991) von eindringlicher Bedeutung, denn Schule besitzt auch eine starke persönlichkeitsstabilisierende Funktion. Im Gegensatz zur Bewertung der mitgebrachten Bildungsvorstellung und Bildungserfahrungen als kulturelle Defizite kann bei jungen Flüchtlingen auch davon ausgegangen werden, dass diese als biografische Grundlage der Entwicklung von Resilienz und hohen Bildungsaspirationen in positiver Weise wirksam werden können (Seukwa, 2006). In Zeiten von „Ökonomischer Inbeschlagnahmung“ (Höhne, 2012; Tenorth, 2011, S. 352) von Bildungsprozessen ist es jedoch fraglich, inwiefern dieser besonders vulnerablen Gruppe ein Recht auf Bildung jenseits von ökonomisch notwendiger Qualifikation zugestanden wird. Die Fragestellungen können in folgender Weise präzisiert werden:

- Wie zeigt sich die Auseinandersetzung zwischen einem *humanistischen, ökonomischen und kritischen Bildungsbegriff* in den beiden Bildungskontexten für die Situation junger Flüchtlinge? Die Analyse ist demnach dahingehend zu schärfen, inwiefern Strukturen der Bildungssysteme welche Bildungsbegriffe für junge Flüchtlinge präferieren und nachzufragen, ob junge Flüchtlinge selbst eine Position in dieser Hinsicht bezüglich ihrer Bildungswünsche äußern.
- In welchen *Bildungsmodalitäten und an welchen Bildungsorten* finden Bildungsprozesse junger Flüchtlinge in den Aufnahmeländern statt. Wie stellen sich diese aus struktureller Sicht für junge Flüchtlinge dar?
- Wie genau wirken die angesprochenen individuellen Prozesse der Ausbildung von Resilienz und *Bildungsaspirationen*? Von welchen Rahmenbedingungen werden sie in den beiden Kontexten beeinflusst?

2. Teilhabe im Bildungssystem

Da nun Bildung als erster zentraler Begriff der Arbeit geklärt ist, sollen nun Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion theoretisch verortet werden. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten der Inklusion und Exklusion und Erklärungsmodellen der Inklusion und Exklusion von jungen Flüchtlingen im Bildungssystem. Hier werden zwei Hauptfaktorenbereiche ihrer Bildungsteilhabe aufgegriffen: Bezüglich struktureller Faktoren erweisen sich Erklärungsmodelle der institutionellen und strukturellen Diskriminierung als hochanschlussfähig. Zudem sind

12 Siehe hierzu unter anderen Lewes Auseinandersetzung mit der Bildungsbiografie des Flüchtlingsjugendlichen Jacob. Bezüglich der subjektiven Bedeutung stellt dieser ihre Qualifikationsfunktion in den Vordergrund. Dennoch bleibt Bildung für ihn als grundsätzlicher Wert erhalten, als aufenthaltsrechtliche Barrieren eine anschließende Ausbildung verhindern und so die instrumentale Funktion der Schule für ihn deutlich einschränken (Lewes, 2003, S. 17 f.).

die Lebensläufe junger Flüchtlinge außergewöhnlich¹³, eine biografisch zentrierte Sichtweise weist auf weitere zentrale gruppenspezifische Faktorenbereiche hin. Auch wenn hier vornehmlich die Teilhabe am Bildungssystem thematisiert wird, sollen reziproke Wechselwirkungen und Wege zur Inklusion in anderen zentralen gesellschaftlichen Bereichen betont werden.

Die theoretische Verortung der Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge wird anhand der folgenden Schritte vorgenommen: Gesellschaftskritische Theorien der Exklusion und Inklusion werden ergänzt durch systemtheoretische Grundlagen nach Luhmann (2.1). Sie sind die Basis für die Darstellung und Analyse der Bildungsstrukturen junger Flüchtlinge (vgl. V.I). Als erster Erklärungsansatz der Bildungsteilhabe von MigrantInnen bzw. Flüchtlingen wird die institutionelle Diskriminierung nach Gomolla und Radtke (2009) in den Blick genommen (2.2). Speziell für junge Flüchtlinge können Hinweise auf die Bedeutung von strukturellen und institutionellen Barrieren gefunden werden (2.3). Bildungsteilhabe formt sich als Prozess komplexer Faktorenlagen. In Bezug auf junge Flüchtlinge werden neben den strukturellen Bedingungen auch gruppenspezifische biografische Aspekte deutlich (2.4).

2.1 Inklusion und Exklusion im Bildungssystem

Diese Auseinandersetzung bietet die theoretische Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse von strukturellen Faktoren der Bildungserfahrungen junger Flüchtlinge anhand der Interviews mit Experten und Expertinnen. In diesem Sinne erhebt diese Darstellung keinen Anspruch auf eine vollständige Darstellung des systemtheoretischen Paradigmas, vielmehr soll grundgelegt werden, was notwendig ist, um durch die systemtheoretische Optik die Analyse von Strukturen im Bildungssystem für junge Flüchtlinge zu schärfen (Prange, 2006, S. 314)¹⁴. Wenn im Folgenden die Rede davon sein soll, inwiefern sich Personen in Systemen (Inklusion) oder ausgeschlossen von Systemen (Exklusion) bewegen, so wird es notwendig, die Grenzen von Systemen und ihrer Umwelt zu betrachten. Systeme konstituieren sich einerseits durch die Abgrenzung von ihrer Umwelt, andererseits sind sie strukturell auf sie bezogen (Krause, 2005, S. 243; Luhmann, 1997, 100 ff.). Anpassungsprozesse finden jedoch auch innerhalb von Systemen statt (Luhmann, 1988, S. 56). Systeme beobachten sich selbst und andere Systeme, um auf Anforderungen der Umwelt zu reagieren und sie mit den eigenen Bedürfnissen des Systems auszubalancieren (Villányi, Junge & Brock, 2009, S. 373). Diese Bezogenheit von Systemen aufeinander wird

13 Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Normalbiografie“ vgl. die Ausführungen von Kohli. Er zeigt auf, dass es trotz Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen zu überraschend einheitlichen Zügen in den Lebensläufen kommt (Kohli, 1986, S. 432).

14 Die Auswertung der Bildungsstrukturen anhand der Experteninterviews stützt sich auf die hier diskutierte Grundlegung. Der Entwurf eines formalen Kategoriensystems im Zuge der strukturellen Inhaltsanalyse nach Mayring umfasste sowohl die Thematisierung der Systemebenen als auch die Systemfunktion und genannte Exklusions- und Inklusionsaspekte (Mayring, 2008, S. 83). Als besonders fruchtbar im Rahmen der Analyse erwiesen sich unter anderem die Unterscheidung der Systemebenen sowie die Auseinandersetzung mit Systemreferenzen und Störverflechtungen, die sich durch die Prägung der Asylgesetzgebung sowie politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf Bildungssystem für junge Flüchtlinge darstellen (vgl. V.I).

im Begriff der Systemreferenz ausgedrückt. Systeme bewegen sich so zwischen Anschlussfähigkeit und Selbstreferenz (Prange, 2006, S. 314).

2.1.1 Das Bildungssystem als funktional differenziertes System

Funktional differenzierte Systeme wie das Bildungssystem gehören zu den Sozialen Systemen.¹⁵ Luhmann verwendet den Begriff Erziehungssystem, nicht Bildungssystem. Er betrachtet das Erziehungssystem aus gesellschaftstheoretischem Interesse und richtet seine Aufmerksamkeit vor allem auf das formale Bildungssystem¹⁶ (Brosziewski, 2012, S. 371). Das Erziehungssystem ist als Teilsystem der Gesellschaft zu sehen (Luhmann, 1997, S. 597). Es lassen sich die Ebenen Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft unterscheiden (Markowitz, 2006, S. 67). Bezogen auf das formale Bildungssystem meint dies den Unterricht, die einzelne Schule und das Schulsystem (Merkens, 2006, S. 88). Auf Ebene der Organisation werden hier weitere Merkmale spezifiziert. Organisationen sind durch ihre jeweilige Zweck- und Zielsetzung bestimmt.¹⁷ Es gibt eine arbeitsteilige Struktur mit Aufgaben und Stellenbeschreibungen. Für die Mitgliedschaft sind klare Eintritts- und Austrittsbestimmungen gegeben (Miller, 2001, S. 84; Nassehi, 2004, S. 340; Hormel, 2007, S. 250).

Medium und Funktion im Erziehungssystem werden in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Fend sieht im konkreten Blick auf das Schulsystem in Anlehnung an Parson drei Reproduktionsfunktionen. Neben der fachlichen Qualifizierungsfunktion, der Schaffung

-
- 15 Grundsätzlich wird in der Systemtheorie nach Luhmann zwischen biologischen, psychischen und sozialen Systemen unterschieden (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 38). Die unterschiedlichen Systemtypen operieren aktiv auf ihre bestimmte Art: biologische Systeme leben, psychische Systeme denken und nehmen wahr und soziale Systeme kommunizieren. Konstitutiv für Systeme sind Autopoiesis und System/Umwelt Differenz (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 38). Mit Luhmanns Worten: „Im Operieren erzeugen Systeme „eine Differenz von System und Umwelt. Sie erzeugen eine Form, die zwei Seiten hat, nämlich eine Innenseite – das System – und eine Außenseite, die Umwelt“ (Luhmann, 1995, S. 27).
 - 16 Von der nur auf das formale Schulsystem bezogenen Sichtweise möchte sich diese Arbeit distanzieren, wie schon in der Definition von Bildung als informelle, non-formale und formale Bildung deutlich wurde. Im Rahmen dieser Arbeit sollen auch Bildungsprozesse betrachtet werden, die der Sozialisation zugeordnet werden könnten.
 - 17 Systeme dienen der Reduktion von Komplexität (Prange, 2006). Zugleich differenzieren sich Systeme aus, um auf die komplexen Umwelten zu reagieren, was wiederum eine Steigerung der Eigenkomplexität zur Folge hat (Luhmann, 1988, S. 22). Personen im System können nur noch Teile dieser Komplexität erfassen, ihre Handlungen werden deshalb kontingent, also nicht erwartbar (Luhmann, 1988, S. 46). Operationen in sozialen Systemen sind immer „sinnvoll“ (Villányi, Junge & Brock, 2009, S. 358). Dem Begriff „Sinn“ kommt in der Systemtheorie eine funktionelle Bedeutung zu. Es geht um die Frage was systemintern „Sinn“ macht. Systeme versuchen, sich zu stabilisieren und selbst zu erhalten. Dabei kann auch regelabweichendes Verhalten dann „sinnvoll“ sein, wenn es zur Stabilität und zum Erhalt des Systems beiträgt (Miller, 2001, S. 49 ff.). Interne Prozesse und Strukturen von Systemen sind autopoetisch, also im funktionellen Zweck des Selbsterhalts (der fortlaufenden Systemreproduktion) organisiert, dieser bestimmt auch die Verarbeitung der Umweltreize. Gleichzeitig sind soziale Systeme auf ihre Umwelt angewiesen und abhängig, sie sind insofern nicht statisch, sondern erzeugen sich ständig neu (Ziemann, 2009, S. 476 ff.).

von „Arbeitsvermögen“ (Fend, 2012, S. 161), wie Fend dies benennt, werden auch Normen, Werte und Interpretationsmuster durch das Schulsystem reproduziert. Das Schulsystem hat weiterhin die Funktion, durch die Vergabe von Schulabschlüssen die gesellschaftliche Allokation wesentlich zu bestimmen. Ob die vermittelten Werte jedoch auf die Autonomie des Subjektes ausgerichtet sind, bleibt fraglich. Nach Fend werden vor allem jene außerfachlichen Qualifikationen reproduziert, die „zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend, 2012, S. 163). Einen deutlichen Hinweis hierfür sieht er in der intergenerationalen Weitergabe des beruflichen und sozialen Status. Insofern ist die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule wesentlich von der bestehenden sozialen Positionsverteilung der Gesellschaft beeinflusst (Fend, 2012, S. 162). In Bezug auf das Bildungssystem wird jedoch die Ausrichtung an Chancengleichheit und Teilhabeberechtigung thematisiert, die sich in den in modernen Gesellschaften vorherrschenden Leitmotiven der gleichen Vergabe von Lebenschancen gründen (vgl. u. a. Hormel, 2010, S. 173). Hier werden Widersprüche zwischen ungleichheitsstabilisierenden Mechanismen und gesellschaftlichen Idealen deutlich.

Im Sinne der Systemreferenzen kommt es zu gegenseitigen Einwirkungen zwischen den Teilsystemen der Gesellschaft. Merkens zeigt hier auf, dass es zu Störungsverflechtungen zwischen den Teilsystemen kommen kann, wenn zum Beispiel Forderungen und Erwartungen nicht mit der materiellen Ausstattung korrespondieren (Merkens, 2006, S. 81). Es kann davon ausgegangen werden, dass das Erziehungssystem oft durch andere Funktionssysteme, zum Beispiel durch gesetzliche Regelungen bestimmt wird (Merkens, 2006, S. 84).

2.1.2 Inklusion und Exklusion in Funktionssystemen

In der funktional strukturellen Systemtheorie Luhmanns, welcher seine Theorie aufbauend auf seine Auseinandersetzung mit Talcott Parsons strukturfunktionaler Systemtheorie entwickelte¹⁸, wird der Versuch einer „moralfreien“ Theoriegestalt gewagt. In deutlicher Abgrenzung zur konkurrierenden kritischen Theorie propagiert er die wertfreie Beobachtungsperspektive auf Systeme.¹⁹ Dies wird als Chance und größter Kritikpunkt zugleich beschrieben (Prange, 2006, S. 313). Trotz dieser stark trennenden Linien der Theorieschulen wurden durch Habermas²⁰ selbst sowie durch andere Autoren, wie die im Folgenden rezipierten Kronauer (2010a; 2010b) und Stichweh (2009) und Nassehi (2004), Bezüge zwischen einer kritischen Auseinandersetzung mit Ausschließungsprozessen in der Gesellschaft und einer systemtheoretischen Perspektive geschaffen. Kronauer grenzt sich hier stark vom ursprünglichen systemtheoretischen Verständnis nach Luhmann

18 Wie bereits an der Wortgebung deutlich wird, gibt Luhmann im Gegensatz zu Parson der Funktion den Vorrang gegenüber den Strukturen, diese ordnen sich den Funktionen zu. Insofern wendet Luhmann sich von einer Definition gesellschaftlicher Strukturen als stabile Konstrukte ab (Villányi et al., 2009, S. 357).

19 Siehe zur Kritik an einer rein funktionellen Betrachtungsweise von Systemen unter anderen Kronauer (2010a, S. 35) oder die Diskussion nach Farzin (2006, S. 43 ff.).

20 So unterscheidet Habermas zwischen System und Lebenswelt und bringt dadurch sowohl die Beobachtungsperspektive als auch die Teilnehmerperspektive zur Geltung (Brock, 2009, S. 176).

ab. Dieser verwendete Exklusion ursprünglich nicht in Bezug auf soziale Ausgrenzung, sondern als Bezeichnung der Bestandteile eines Individuums, die es als Person²¹ (in seiner Rolle) nicht in das jeweilige Funktionssystem mit einbringt (Kronauer, 2010b, S. 27). Exklusion als Form sozialer Ausschließung wird dann problematisch, wenn Lebenschancen von Individuen beeinträchtigt werden (Tippelt & Schmidt, 2010). Sie kann sowohl in Form physischer Einschließung, z. B. durch Unterbringung in einer „totalen Institution“²² als auch als physische Ausschließung, wie durch Vertreibung sowie als soziale Ausschließung von Ressourcen auftreten (Kronauer, 2010b, S. 25). Alle drei Formen, so wird in der Analyse dieses Forschungsprojektes deutlich, spielen in der Lebenssituation und Bildungsteilnahme junger Flüchtlinge eine wichtige Rolle. Die drei Dimensionen von Inklusion – Einbindung durch Erwerbsarbeit, Partizipation durch Bürgerrechte und Einbindung in familiäre und freundschaftliche Nahbeziehungen – stehen in enger Beziehung zueinander und stellen als Gegenbild auch Dimensionen von Exklusion dar (ebd., S. 31). Ausgrenzung im Sinne Kronauers bedeutet aber nur im besonderen Fall eine Exklusion *aus* der Gesellschaft. Dieser besondere Fall tritt dann ein, wenn Menschen aufgrund von Gesetzen, Traditionen oder physischer Gewalt von Rechten und Institutionen ausgeschlossen werden. Häufiger ist jedoch eine Exklusion *in* der Gesellschaft, wenn Menschen nur bedingt teilhaben können oder partiell von Institutionen ausgeschlossen werden und sich selbst als nutzlos und abhängig erleben (Kronauer, 2010a, S. 44; Puhr, 2009, S. 14). Häufig, aber nicht zwangsläufig kommt es zu einer kumulativen Anhäufung von Exklusionsprozessen in den drei genannten Instanzen (vgl. zum Zusammenhang von Exklusionsprozessen: Landeshauptstadt München Stelle für interkulturelle Arbeit, 2008). Insofern kann das Kriterium der Interdependenzunterbrechung nach Luhmann kritisiert werden, da es empirische Beweise für starke kausale Beziehungen gibt (z. B. im Bereich soziale Herkunft und Bildungsniveau) (Cynthia, 2005). Im Rahmen dieser Arbeit werden insbesondere solche Wechselwirkungen thematisiert, die kumulative Exklusionsprozesse im Rechts- und Bildungssystem betreffen.

Die elementarste Form von Inklusion und Exklusion ist in kommunikativen Prozessen²³ angelegt. Eine offensichtliche Exklusion, ein deutlicher Ausschluss ist jedoch oft

21 Menschen sind nicht in ihrer Ganzheit in Systeme inkludiert, Individuen sind Umwelt von Systemen (Wagner, 2006, S. 16). Luhmann benutzt hier den Begriff Person im Sinne des Inhabers einer Rolle oder einer Position bzw. einer Funktion, der als Akteur in Systemen auftritt (Wagner, 2006, S. 16). Der Begriff „strukturelle Koppelung“ umschreibt das Verhältnis zweier Systeme zueinander (Luhmann, 1997, S. 100 ff.). Die Person als Rollenträger stellt die strukturelle Koppelung zwischen einem psychischen System und einem sozialen System dar. An diesen Rollenträger richten sich im System Leistungserwartungen, die sowohl honoriert als auch sanktioniert werden können (Miller, 2001, S. 78).

22 Täubig zeigt in ihrer Studie zur Lebenssituation von AsylbewerberInnen in Deutschland auf, dass die Asylstrukturen als „totale Institution Asyl“ rekonstruiert werden können (2009, S. 45). Sie bezieht sich hier auf das Konzept nach Goffmann (1973).

23 Soziale Systeme bestehen aus Kommunikation. Zu den sozialen Systemen gehören Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft. Sie sind laut Luhmann Kommunikationssysteme (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 61; Luhmann, 1997, S. 81). Kommunikation und Handlungen in Systemen beziehen sich auf symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien wie unter anderem Macht, Geld, Einfluss, Wahrheit und Grundwerte (Berghaus & Luhmann, 2011, S. 117). Diese Medien bilden die Grundlage der Selektion der Kommunikationsinhalte

nicht der Fall, vielmehr handelt es sich um Prozesse des Nicht-Angesprochen-Werdens oder Nicht-Wahrgenommen-Werdens, die Gefühle von Ungewissheit der Zugehörigkeit aufkommen lassen (Stichweh, 2009). Während es in Interaktionssystemen (z. B. in konkreten kommunikativen Prozessen zwischen Personen) durch die Übernahme von Leistungs- sowie Komplementär- und Publikumsrollen selten zur Exklusion der anwesenden Personen kommen kann, fällt es Organisationen leichter, Teilhabe an eindeutige Bedingungen zu knüpfen (Stichweh, 2009). Sie können diese Inklusionsbedingungen über Mitgliedschaftsentscheidungen eindeutig regeln. Auch Nassehi und Hormel betonen die Ebene der Organisation als Ort der Exklusion (Nassehi, 2004, S. 340; Hormel, 2007, S. 250). Der Prozess der Exklusion sowie partiellen Exklusion aus Organisationen wird in Mechanismen institutioneller Diskriminierung deutlich. Ihre Bedeutung für die Bildungssituation der Flüchtlinge im formalen Schulsystem wird in der vorliegenden Arbeit und in der Diskussion des Forschungsstandes deutlich sichtbar. Von besonderem Interesse im Rahmen dieser Arbeit ist Stichwehs Auseinandersetzung mit inkludierender Exklusion sowie exkludierender Inklusion (2009). Da es in der Moderne zu einer negativen Wertung von Exklusion kommt, wird Inklusion angestrebt und Exklusion nur dann gesellschaftlich zulässig, wenn sie die Form von Inklusion annimmt (Stichweh, 2009). So könnten zum Beispiel spezielle Klassen für junge Flüchtlinge als Form einer solchen inkludierenden Exklusion genannt werden. Auf der anderen Seite bildet sich jedoch auch exkludierende Inklusion, wenn sich Gruppen von Funktionssystemen ausgrenzen, innerhalb der Gruppe jedoch Teilhabe erfahren, wie es in ethnischen communities²⁴ der Fall sein kann. AsylbewerberInnen, MigrantInnen ohne Aufenthaltsstatus oder Flüchtlinge mit eingeschränktem Aufenthaltsstatus werden in der systemtheoretischen Diskussion immer wieder als Beispiel von Exklusion oder prekärer Inklusion in Funktionssystemen und Organisationen aufgeführt (Farzin, 2006, S. 68; Kronauer, 2010a, S. 112; Wagner, 2006, S. 7).

Der Anspruch auf Inklusion und Nichtdiskriminierung ist in der Internationalen Erklärung der Menschenrechte und in nationalen Gesetzgebungen grundgelegt (Bielefeld, 2010). Chancengerechte Teilhabe insbesondere am Bildungssystem wird als hohes Gut und scheinbar selbstverständliches Ziel moderner Gesellschaften verortet (Krappmann, Lob-Hüdepohl, Bohmeyer & Kurzke-Maasmeier, 2009, S. 17). Neben der Allgemeinen

im System und schränken die Kontingenz ein (Villányi et al., 2009, S. 368 ff.). Gleichzeitig setzen sie verschiedene Systeme zueinander in Beziehung. Es kann jedoch auch zu Problemen zwischen den Systemen kommen, wenn sie unterschiedliche Medien verarbeiten oder wenn in Subsystemen andere Medien dominant sind (Miller, 2001, S. 59; Villányi et al., 2009, S. 369).

- 24 In der nordamerikanischen Fachliteratur werden die Begriffe *ethnic and religious communities* sowie *ethnocultural groups*, in der deutschen Übersetzung *ethnokulturelle Gruppen*, verwendet. Die Übersetzung des englischsprachigen *Community*-Begriffes ist schwierig. Unger (2014) nennt hier verschiedene Bedeutungsräume. *Community* kann sowohl eine lebensweltliche als auch eine identitätsstiftende Einheit bezeichnen, sowie „die Gemeinschaft als soziale Einheit auf Basis einer lebensweltlich erfahrenen Identität“ (Unger, 2014, S. 29) bezeichnen. Der Begriff *ethnocultural groups* wird unter anderem durch Berry geprägt. Er grenzt *ethnokulturelle Gruppen* im Sinne von gesellschaftlichen Minoritäten von der *Mehrheitsgesellschaft* (*larger/dominant society*) ab (1997, S. 10). Diese Gruppen besitzen häufig weniger Zugang zu gesellschaftlichem Einfluss (Berry, 1997, S. 8).

Erklärung der Menschenrechte ist das Recht auf Bildung auch in der Kinderrechtskonvention verankert (Krappmann et al., 2009, S. 17). Das meritokratische Prinzip, welches scheinbar an gerechter Teilhabe ausgerichtet ist, verschleiert jedoch im Zuge der Gleichbehandlung von Ungleichen Mechanismen des strukturellen und institutionellen Ausschlusses (Hormel, 2010, S. 190). In Deutschland zeigt sich die Bildungsungleichheit im internationalen Vergleich als besonders ausgeprägt, Geißler spricht insofern von der meritokratischen Illusion (Geißler, 2012, S. 193).

2.2 Institutionelle Diskriminierung

In der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten des Forschungsprojektes wurden vielfach Bezüge zu diskriminierendem Handeln, beziehungsweise zur Wahrnehmung von diskriminierender Praxis deutlich. Laut Hasse und Schmidt ist Diskriminierung die

„Unterscheidung zwischen Angehörigen sozialer Gruppen, die für die eine Seite der Unterschiedenen relative soziale Benachteiligung bedeutet – d.h. weniger Vor- und dafür mehr Nachteile im Sinne von Nutzen und Kosten, geringere Chancen und höhere Risiken oder auch kleinere Möglichkeitsräume im Sinne von Optionen“ (Hasse & Schmidt, 2012, S. 883).

Die Diskussion bezieht sich vor allem auf das Konzept der institutionellen Diskriminierung²⁵ nach Gomolla und Radtke (2009). Durch die Beschäftigung mit ihrem Konzept wurde eine wechselseitige Befruchtung von Datenanalyse und der theoretischen Auseinandersetzung wirksam. In Deutschland ist das Konzept der beiden genannten Autoren ein viel rezipiertes und einflussreiches Erklärungsmodell der Teilhabe von Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund. Junge Flüchtlinge sind dieser Gruppe zuzurechnen, wenn auch für sie als Teilgruppe besondere Bedingungen gelten. Der Forschungsstand zur institutionellen Diskriminierung von jungen Flüchtlingen ist mangelhaft, vereinzelt werden jedoch Hinweise auf die Anschlussfähigkeit des Konzeptes dargestellt:

„Bisher wird in Deutschland auf die Anwesenheit von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Schul- und Ausbildungssystem vornehmlich mit Ausschluss (Beispiel: Berufsbildung), mit segregierenden Einrichtungen (Lagerschulen) oder mit Sondermaßnahmen (Flüchtlingsklassen) reagiert. Der bildungspolitische Umgang mit Menschen

25 Bereits an dieser Stelle sollen unterschiedliche Konnotationen und Definitionen des Begriffes „institutionelle Diskriminierung“ kurz thematisiert werden, um den angewandten Bedeutungszusammenhang im Zuge dieser Arbeit zu konkretisieren. Fereidooni macht in seiner Auseinandersetzung mit dem Konzept die Unterscheidung zu direkter Diskriminierung anhand zweier Punkte deutlich: es geht nicht um das mutwillige diskriminierende Einzelhandeln von Personen, und diskriminierende Mechanismen sind in institutionelle Zusammenhänge eingebunden (2011, S. 23 f.). Fereidoonis Ausführungen können zu dem Missverständnis führen, dass institutionelle Diskriminierung weder intentional sein kann, noch als direkte und offene Form vorhanden ist. Dies ist jedoch nicht im Sinne von Gomolla und Radtke, denn sie betonen, dass auch bei institutioneller Diskriminierung Intentionalität nicht per se ausgeschlossen werden kann (Gomolla & Radtke, 2009, S. 57) und institutionelle Diskriminierung auch als offene und direkte Form, zum Beispiel durch formale Verwaltungsrichtlinien und Gesetze vorkommt (ebd., S. 49, 83).