

Caroline Schmitt

## Inklusion als Analyseperspektive in der Fluchtforschung

Der Beitrag übersetzt die Anliegen des menschenrechtlichen Verständnisses von Inklusion in einen Analyserahmen für die Fluchtforschung. Anhand eines Forschungsprojekts zum Thema „Flucht und Inklusion – Historische und zeitgenössische Analysen zur Teilhabe von Geflüchteten“ verdeutlicht er die Perspektive junger Geflüchteter in Deutschland auf ihre Schul- und Bildungssituation. Zentrales Ergebnis ist, dass die Beschulung der Logik von Integration, nicht von Inklusion folgt. Die Ergebnisse knüpfen an Erkenntnisse zur Beschulung der Kinder von Migrant\_innen in der Vergangenheit an und rekonstruieren Formen der Separierung als pfadabhängige Umgangsweise mit Migration in Deutschland. Der Beitrag plädiert für eine Zusammenführung der Diskussionen zu Inklusion in den pädagogischen Teildisziplinen und eine Inklusionspädagogik, welche Teilhabeprozesse aus Akteur\_innensicht beforcht und Räume der Teilhabe gestaltet.

**Stichworte:** Inklusion, Teilhabe, UN-Behindertenrechtskonvention, Schule, Bildung, Migration und Flucht, Separierung, Assimilation, Integration.

The paper translates the concerns of a human rights based understanding of inclusion into an analytical framework in flight research. Based on the research project „Flight and Inclusion – Historical and Contemporary Analysis of the Participation of Young Refugees“, the paper illustrates the perspective of young refugees on their schooling and education situation in Germany. The central result is that school and education follow the logic of integration, not of inclusion. The results build on findings on the schooling and education of migrant children in the past and reconstruct forms of separation as a path-dependent dealing with migration in Germany. The paper speaks for a joining of discussions on inclusion in the pedagogical disciplines and an inclusive pedagogy, which explores participatory processes from the perspective of the actors and arranges spaces of participation.

**Keywords:** Inclusion, participation, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, school, education, migration and flight, separation, assimilation, integration

### 1. Inklusion als Menschenrecht

Deutschland hat sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gesetzlich zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft verpflichtet. Artikel 1 formuliert als Zweck des Übereinkommens, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu

gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“. Inklusion ist Menschenrecht. Damit Menschen mit Behinderung gleichberechtigt an gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeit, Politik, Freizeit teilhaben, sind inklusive Gesellschaftsstrukturen zu schaffen. Diskussionen um Inklusion finden besonders intensiv in der Sonder- und Schulpädagogik statt. Die UN-BRK fordert ein inklusives Bildungswesen und den Abbau von Sonderbeschulung. Eine inklusive Schule ist in Deutschland jedoch praktisch noch nicht erreicht und weiterhin anzustrebendes Ziel. Der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen kritisiert in der Staatenprüfung Deutschlands im Frühjahr 2015, „dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht“ (CRPD 2015: 8). Auch in anderen Bereichen gesellschaftlichen Lebens wie Wohnen oder politische Partizipation ist Inklusion bisher nur unzureichend umgesetzt. Mehrfach taucht in dem Dokument die Forderung auf, Formen intersektionaler Diskriminierung zu erfassen und Inklusion als „umfassendes querschnittsbezogenes Recht zu entwickeln“ (ebd.: 3). Der Ausschuss kritisiert explizit die Lage von Kindern mit Behinderung und Fluchterfahrung; sie seien systematisch benachteiligt und bisher nicht im Blick politischer Bemühungen. Für sie und für erwachsene Geflüchtete mit Behinderung sei der Zugang zu Gesundheit erschwert. Der Ausschuss empfiehlt Deutschland u. a., „Pläne für die Zugänglichkeit von Gesundheitsdiensten, einschließlich Diensten für Flüchtlinge, zu erarbeiten und umzusetzen“ (ebd.: 9). Die Bemerkungen des Ausschusses verdeutlichen die Notwendigkeit eines breiten Inklusionsverständnisses, welches sich nicht auf einzelne Heterogenitätsdimensionen verengt. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veröffentlichte im Januar 2017 eine Stellungnahme, um die erziehungswissenschaftliche Aufgabe rund um das Thema Inklusion zu diskutieren. Sie spricht sich für eine Erforschung und Bearbeitung von „Benachteiligungspraktiken oder Behinderungsdynamiken“ (DGfE 2017: 7) aus einer mehrdimensionalen Perspektive aus. Inklusion solle als Thema nicht an „wenige teildisziplinäre Diskursstränge innerhalb der Erziehungswissenschaft ‚delegiert‘ [...], sondern als Reflexionsfolie aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge – im Sinne einer Querschnittsaufgabe – aufgegriffen werden“ (ebd.: 6). Auch im 15. Kinder- und Jugendbericht wird Inklusion als generelle Herausforderung für ein inklusives Alltagsleben herausgestellt (BMFSFJ 2017: 45). Inklusion strebt in diesem breiten Sinne „eine grundlegende (Neu-)Ausrichtung der sozialen Infrastruktur und die kritische Reflexion von Zugangsbarrieren [an] – egal aufgrund welcher Differenzlinien“ (Graßhoff/Mangold/Oehme 2014: 3). Vielfaltsdimensionen wie Alter, physische Fähigkeiten, Geschlecht oder Nationalität dürfen nicht zu Ausgrenzung und Verwehrung gesellschaftlicher Teilhabe führen und müssen in ihrem Zusammenspiel reflektiert werden (z. B. Budde/Hummrich 2015).

Der Beitrag argumentiert, dass ein Inklusionsbegriff mit einer breiten Heterogenitätsorientierung ein sensibilisierendes Konzept zur Untersuchung von Teilhabeprozessen junger Geflüchteter sein kann. Er zeigt zunächst die sich

im Prozess befindende Verschiebung von Integrations- hin zu Inklusionsperspektiven in der Migrations- und Fluchtforschung<sup>1</sup> auf. Dann übersetzt er die Anliegen des menschenrechtlichen Verständnisses von Inklusion in einen Analyserahmen für die Fluchtforschung. Anhand eines qualitativ-empirischen Forschungsprojekts zum Thema „Flucht und Inklusion – Historische und zeitgenössische Analysen zur Teilhabe von Geflüchteten“ verdeutlicht der Beitrag diesen Analyserahmen und rekonstruiert die Perspektiven junger Geflüchteter in Deutschland auf ihre Schul- und Bildungssituation. Um Anliegen und Bedarfe der befragten Akteur\_innen pädagogisch aufzugreifen, plädiert er für eine Zusammenführung der Diskussionen um Inklusion in den pädagogischen Teildisziplinen und eine Inklusionspädagogik, welche Teilhabeprozesse aus Akteur\_innensicht beforscht und Räume der Teilhabe gestaltet.

## 2. „Integration“ und „Inklusion“ in der Migrations- und Fluchtforschung

Inklusion hält als Perspektive zunehmend Eingang in die Migrations- und Fluchtforschung. Migrations- und Fluchtforschung haben sich in der Vergangenheit genauso wie die Sonderpädagogik mit Theorien der Integration befasst. Sie unterscheiden – grob gesprochen – zwischen Migrant\_innen und Nicht-Migrant\_innen und untersuchen Prozesse der Eingliederung erstgenannter in die (zumeist nationalstaatlich verstandenen) Lebenswelten letztgenannter. Integration meint dabei ein kontrovers diskutiertes „wissenschaftlich-analytisches und normativ-politisches Konzept“ (Geißler 2004: 287).

Die Anfänge dieser Perspektive gehen auf Arbeiten der Chicagoer School in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA zurück. Sie prägte ein Assimilationsverständnis, das von der Entwicklungsabfolge Kontakt, Konkurrenz, Konflikt, Akkomodation bis hin zu Assimilation und Auflösung von Differenz ausgeht (ausführlich Nieswand 2015). In Deutschland griff Esser (2001) das US-amerikanische Assimilationsmodell auf und erweiterte es. Unter Bezugnahme auf Lockwood (1964) differenziert er zwischen Sys-

---

<sup>1</sup> Treibel (2008: 21) versteht Migration als „auf Dauer angelegte[n] bzw. dauerhaft werdende[n] Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“. Pries (2010) spricht auch dann von Migration, wenn Menschen ständig mit mehreren Ländern oder Regionen in Kontakt sind und pendeln (transnationale Migration). Flucht meint „eine spezifische Form unfreiwilliger und erzwungener Migration, die von besonderen Notlagen begleitet wird“ (Frieters-Reermann 2013: 12). Als „Flüchtling“ gilt nach der Genfer Flüchtlingskonvention, wer wegen seiner „Rasse“, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder seiner politischen Überzeugung in seinem Herkunftsland verfolgt wird und flüchten muss. Die Verwendung des Rassebegriffs in Gesetzestexten und Konventionen wird unter Wissenschaftler\_innen und Aktivist\_innen kritisch diskutiert. Es stellt sich die Frage, ob „rassistische Diskriminierung“ die adäquatere Bezeichnung ist, um „Rasse“ als soziale Konstruktion von einem essentialistischen Verständnis abzugrenzen (Cremer 2008).

tem- und Sozialintegration. Systemintegration beziehe sich auf die Ganzheit von Gesellschaft und ihre Institutionen, Sozialintegration auf die „Integration der *Akteure* [...] ‚in‘ das System hinein“ (ebd.: 66; Hervorhebung i.O.). Sozialintegration könne in der Aufnahmegesellschaft, Herkunftsgesellschaft oder in „ethnischen Gemeinden“ im Aufnahmeland erfolgen und führe zu Segmentation, Marginalität, Assimilation oder Mehrfachintegration, wobei Mehrfachintegration „ein logisch zwar möglicher, faktisch jedoch kaum wahrscheinlicher Fall [sei]“ (ebd.: 70). Sozialintegration in der Aufnahmegesellschaft sei „eigentlich *nur* in der Form der *Assimilation* möglich“ (ebd., Hervorhebungen i.O.). Assimilation bezeichne

„die (Ak-)Kulturation in die *Aufnahmegesellschaft* in Hinsicht auf Wissen und Kompetenzen, die Platzierung und Inklusion in die funktionalen Sphären der *Aufnahmegesellschaft*, die Aufnahme von *interethnischen* Kontakten, sozialen Beziehungen und Tauschakten mit den Einheimischen und die emotionale Unterstützung nicht der Herkunftsgesellschaft, sondern der *Aufnahmegesellschaft*“ (ebd.: 70; Hervorhebungen i.O.).

In dieser Schilderung manifestiert sich ein binäres Denken: entweder seien Migrant\_innen an Aufnahme- *oder* Herkunftsgesellschaft angepasst. Ähnlich wie Esser geht Heckmanns Integrationstheorie (1997) vom „Grundmodell einer nationalstaatlichen Integration“ (ebd.: 82) aus. Heckmann versteht Integration als Prozess, „durch den eine Migrationsbevölkerung einen Mitgliederstatus in der Gesellschaft [...] erwirbt“ (ebd.: 1). Zwar hebt er „eine Offenheit der Aufnahmegesellschaft“ (Heckmann 2015: 73) als Bedingung von Integration hervor, die Dichotomie von Herkunftsgesellschaft und Ankunfts-gesellschaft wird jedoch auch von ihm (re)produziert. Die Transnational Studies beanstanden ein nationalstaatliches Verständnis von Integration, suggeriert es doch einen unidirektionalen Prozess der Einpassung von Migrant\_innen in die Strukturen des Ziellandes, ohne empirisch offen mögliche Prozesse der Mehrfacheinbindung zu berücksichtigen. Stattdessen haben sie das Potential, einen „methodologischen Nationalismus“ (Wimmer/Glick Schiller 2002) zu überwinden und Lebenswelten von Transmigrant\_innen zwischen mehreren Orten über Ländergrenzen hinweg zu erfassen (siehe u. a. Pries 2010, Homfeldt/Schröer/Schweppe 2008; Faist/Fauser/Reisenauer 2014). Amelina (2010) und Nieswand (2008) sprechen im Fall der Teilhabe von Migrant\_innen an unterschiedlichen nationalstaatlichen Standorten von transnationaler und multipler Inklusion. Entgegen der Behauptung, Mehrfachverortungen seien „empirisch [...] außerordentlich selten“ (Esser 2001: 70) und kämen „allenfalls für Diplomatenkinder oder Akademiker in Frage“ (ebd.), weisen empirische Studien auf transnationale Verortungen und Beziehungen in vielfältigen alltagsweltlichen Bezügen hin (u. a. Mau 2007; Bender et al. 2015). Auch diversitätstheoretische Perspektiven üben Kritik an Integrationstheorien. Sie heben die soziale Konstruiertheit der Grenzziehungen Migrant\_in/Nicht-Migrant\_in sowie fremd/einheimisch hervor (z. B. Nail 2016; Schweppe/Sharma 2015; Plöber 2010) und dekonstruieren, was in traditionellen Integrationsansätzen als essentialistischer Fixpunkt erscheint. Die problematische Grundannahme ist, dass als Migrant\_innen bezeichnete Akteur\_innen

„in einem anderen Land als Deutschland und einer anderen Kultur als der ‚deutschen‘ verortet seien und sich deshalb von ‚den Deutschen‘ unterscheiden würden. Ihnen wird unterstellt, Defizite an ‚deutschem Wissen‘ und ‚deutschen Werten‘ auf[z]uweisen, was ihre ‚Integration‘ in die ‚deutsche Gesellschaft‘ [...] behindern würde“ (Böcker/Goel/Heft 2010: 305)<sup>2</sup>. Strukturelle Barrieren und Diskriminierung (z. B. im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt) werden durch eine solche Sichtweise ausgeblendet und „bestehende Verhältnisse gesellschaftlicher Ungleichheiten“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 48) verfestigt. Zwar entstanden neben Integrationstheorien mit Nähe zur Assimilationsperspektive auch ungleichheitsorientierte Integrationsmodelle, diese hätten aber – so Hess und Moser (2009: 12) – nur marginale Verbreitung in Wissenschaft und gesellschaftlicher Diskussion erfahren.

Aufgrund der kritischen Einwände haben sich in Migrations- und Fluchtforschung alternative Termini und Blickrichtungen etabliert, wie etwa Inkorporation (z. B. Glick Schiller/Çağlar/Guldbrandsen 2006; Martiniello/Rath 2010; Carstensen-Egwuom 2011) oder embeddedness (z. B. Kloosterman 2010; Kloosterman/Rath 2001). Stärker als der Integrationsbegriff heben sie die Wechselwirkung zwischen Gestaltungsspielräumen von Akteur\_innen und restriktiven oder ermöglichenden Rahmenbedingungen hervor. Mit Ratifizierung der UN-BRK und der Diskussion zu Inklusion in der Sonderpädagogik nimmt die Migrations- und Fluchtforschung nun auch vermehrt Bezug auf ein menschenrechtliches Inklusionsverständnis (z. B. Diehm 2011; Yıldız 2015; Wansing/Westphal 2014; Spatscheck 2016).<sup>3</sup> Gag und Voges (2014) sehen Inklusion als Ausgangspunkt für einen „Perspektivwechsel“ (ebd.: 11) in Theorie und Praxis: Inklusion stehe „für ein allumfassendes Verständnis von gleichberechtigter Einschließung aller Menschen“ (ebd.: 10) und müsse „die Entwicklung eines neuen politischen Leitbildes in der deutschen Flüchtlings- und Asylpolitik [anstoßen]“ (ebd.: 11). Im Gegensatz zu Gag und Voges spricht Schröder (2013) nicht von einem gänzlich neuen Paradigma, sondern einer strategischen Ablösung des negativ konnotierten Integrationsbegriffs. Ungeachtet der Frage, ob es sich bei Inklusion um eine Ablösung oder Weiterentwicklung integrationspädagogischer Diskurse handelt, liegt darin die Chance einer prinzipiellen Anerkennung von Zugehörigkeit aller Menschen zu Gesellschaft, einer Reflexion von Grenzziehungs- und Kategorisierungsprozessen und Gestaltung inklusiver Organisationsstrukturen.

2 Wenngleich Vertreter\_innen von Integrationsansätzen nicht selten Kritik am klassischen Assimilationsparadigma üben, lassen sich beide Ansätze dann kaum mehr unterscheiden, wenn „Kulturdifferenz“ als vermeintliche Ursache von Marginalisierung gedeutet wird (Nieswand 2008: 37).

3 Hiervon zu unterscheiden ist Luhmanns Theorie der Inklusion. Luhmann versteht gesellschaftliche Systeme wie Erziehung, Wirtschaft oder Recht als eigenrational, welche Akteur\_innen im Sinne ihrer Logik in- oder exkludieren. Im Unterschied zum menschenrechtlichen Verständnis von Inklusion, welches aus der sonderpädagogischen Diskussion in die Migrations- und Fluchtforschung hineingetragen wird, geht Luhmann nicht von einem normativen Bezugspunkt aus, wie ihn die UN-BRK explizit formuliert (Diehm 2011). Er nimmt vielmehr einen distanzierten Blick aus der Vogelperspektive auf gesellschaftliche Systeme ein (Kronauer 2006: 4180).

Wie Hinz (2012) aus dem Feld der Sonderpädagogik heraus formuliert, will Inklusion ein Zwei-Gruppen-Denken in „behindert/nicht-behindert“ oder „Ausländer\_in/Inländer\_in“ überwinden und Akteur\_innen nicht verkürzt, sondern in ihren komplexen Lebenslagen wahrnehmen. Die Reproduktion eines „wir und die anderen“ zeigt sich als Gefahr nicht nur in sonderpädagogischen Diskursen um Behinderung und Integration, sondern auch in integrationspädagogischen Theorien der Migrations- und Fluchtforschung.

### 3. Inklusion als Analyserahmen

Georgi (2015: 27) erachtet Inklusion sowohl als „Programmatik für die Etablierung inklusiver Strukturen“ als auch als „Analyserahmen für Teilhabebarrieren“. Diese mehrdimensionale Perspektive auf Inklusion wirft die Frage auf, wie das menschenrechtsorientierte Verständnis von Inklusion in einen Analyserahmen zur Erforschung von Inklusion übersetzt werden kann. Ein differenzierter Teilhabebegriff – so meine These – stellt hierfür das analytische Gerüst bereit und verfeinert die Definition von Inklusion. In der UN-BRK und wissenschaftlichen Literatur zu Inklusion taucht der Begriff der Teilhabe immer wieder auf. Teilhabe meint die Ermöglichung subjektiv angestrebter Lebensweisen (Kessl 2013: 32) sowie den „Zustand“ (ebd.) des Teilhabens an etwas Übergreifenden. Behrendt (2017: 54) begreift eine „positive Teilhabe am Sozialen“ als „Schnittmenge aller Inklusionsauffassungen“. Nach Behrendt muss ein differenzierter Inklusionsbegriff Aussagen zu vier Teilhabedimensionen umfassen:

- 1) Inklusionssubjekt: „Wer ist Träger bzw. das Subjekt sozialer Teilhabe?“ (ebd.: 55)
- 2) Inklusionsobjekt: „Was ist das Objekt bzw. der Gegenstand sozialer Teilhabe?“ (ebd.)
- 3) Inklusionsinstanz: „Was ist die Instanz bzw. dasjenige, das soziale Teilhabe regelt?“ (ebd.)
- 4) Inklusionsregeln: „Nach welchen Regeln oder Standards findet In- und Exklusion statt?“ (ebd.: 56)

Auch Bartelheimer (2007) hat in Anlehnung an Sen ein mehrdimensionales Teilhabeverständnis entwickelt. Er betrachtet „materielle Ressourcen und Rechtsansprüche“ als Voraussetzungen von Teilhabe, die grundlegende Handlungsmöglichkeiten für Menschen schaffen. Um diese Möglichkeiten zu realisieren, werden von Akteur\_innen „individuelle Umwandlungsfaktoren“ abverlangt – hiermit sind die individuellen Fähigkeiten gemeint. Zum anderen spielen „gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren“ wie (barrierefreie oder behindernde) Institutionen sowie Normen der Anerkennung eine Rolle. Sie ermöglichen oder verunmöglichen es Akteur\_innen, die Teilhabemöglichkeit in konkrete „Verwirklichungschancen“ zu übersetzen. Teilhabe heißt, bei der Verwirklichung dieser Chancen „Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräume“ zu haben und sich gemäß eigener und gesellschaftlicher Ziele verwirklichen zu können („Teilhabeergebnis“) (vgl. Abb.1).



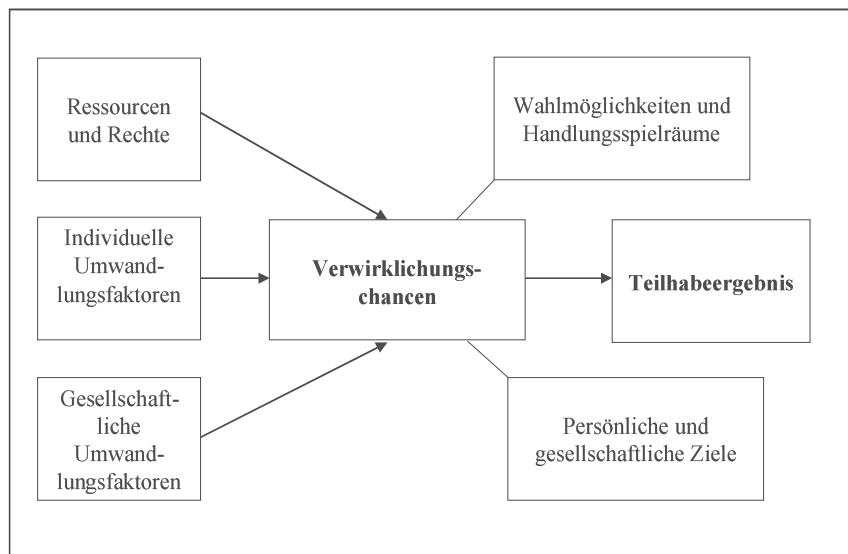


Abbildung 1: Teilhabeverständnis nach Bartelheimer (2007), Niediek (2014).

Bartelheimers Teilhabeverständnis wurde von Imke Niediek (2014) in die Sonderpädagogik und Diskussion zu Inklusion hineingetragen. Es lässt sich differenziert mit Behrendts Überlegungen verbinden und hat das Potential, Inklusion als analytische Perspektive (auch) für die Migrations- und Fluchtforschung zu schärfen.

#### 4. Methodisches Vorgehen

In dem Forschungsprojekt „Flucht und Inklusion – Historische und zeitgenössische Analysen zur Teilhabe von Geflüchteten“ bearbeite ich ein Teilprojekt zur Teilhabe junger Geflüchteter, die aus ihren Herkunftsländern nach Deutschland fliehen mussten. Im Frühjahr 2016 habe ich zehn offene Leitfadeninterviews (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 138-145) mit jungen Geflüchteten sowie dreizehn Expert\_inneninterviews (Meuser/Nagel 1997) mit pädagogischen Fachkräften in der Flüchtlingshilfe im Rhein Main-Gebiet geführt. Im Rahmen meines Projekts rekonstruiere ich Möglichkeiten und Barrieren der Teilhabe in den Lebenswelten der jungen Menschen. Die interviewten Geflüchteten waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 17 und 31 Jahre alt und sind zwischen den Jahren 2010 und 2015 aus Syrien und Afghanistan nach Deutschland geflohen. Als Gatekeeper in das Feld fungierten pädagogische Fachkräfte sowie bürgerschaftlich engagierte Personen in der Fluchtarbeit. Die Gatekeeper traten im Vorfeld der Interviews mit den jungen Menschen in Kontakt, informierten sie über das Forschungsanliegen und fragten nach, ob ein Interesse zur Mitwirkung besteht. Die Fragebereiche

umfassten folgende Themenblöcke: 1) Leben vor der Flucht; 2) Erfahrungen während der Flucht; 3) Lebenssituation in Deutschland (u. a. Schule, Bildung, Arbeit; Wohnen; Freizeit; Kontakte); 4) Wünsche und Perspektiven für die Zukunft. Bei den Interviews war ein sensibles Vorgehen bedeutsam, da die jungen Menschen bereits Erfahrungen mit Anhörungen durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder Polizist\_innen gemacht haben. Die erlebte Praxis der Anhörung spiegelt sich in den Interviews wider. Fluchtwege wurden in der Regel überaus detailliert, teilweise sogar die taggenaue Dauer von Fluchtetappen wiedergegeben<sup>4</sup>. Diese Form der Narration vermittelt den Druck, der auf den jungen Menschen lastet, möglichst eindeutige, plausible und keine widersprüchlichen Angaben zu Fluchtgründen und Fluchtverlauf zu machen, um das Asylverfahren nicht zu gefährden. Die Praxis des Befragens ist für die jungen Menschen unmittelbar verknüpft mit der für sie existenziellen Entscheidung über ihren Verbleib in Deutschland. Vor Beginn des Interviews war somit Anliegen, die Leitfadenterviews ausführlich zu erörtern und zu verdeutlichen, dass es um das Einholen ihrer individuellen Geschichten und Einschätzungen geht, welche in anonymisierter Form wissenschaftlich aufgearbeitet werden.

Neun der Interviews wurden in der deutschen, eines in englischer Sprache geführt. Hierdurch ergibt sich eine Beschneidung des Feldes, da nur Personen interviewt werden konnten, welche einer der beiden Sprachen mächtig sind. Die deutschsprachigen Interviews müssen vor dem Hintergrund der gewählten Dominanzsprache „Deutsch“ reflektiert werden: Die Interviewten verdeutlichen alle, wie bedeutsam der Erwerb der deutschen Sprache für sie ist, um an Gesellschaft teilzuhaben. In ihren Äußerungen wird ein Assimilationsdruck sichtbar. Die auf Deutsch geführten Interviews ordnen sich unwillentlich in die Logik eines assimilativen Integrationsvorgangs ein, da nur interviewt wird, wer Deutsch (oder Englisch) spricht. Gegenstand der vorliegenden Analyse sind drei deutschsprachige Interviews mit jungen Geflüchteten aus Afghanistan und Syrien. Die Auswertung des Materials erfolgt nach dem kategorialen Vorgehen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996): „Bildungsaspiration“ wurde als Kategorie aus den Interviews herausgearbeitet (offenes Kodieren), mit Hilfe des sensibilisierenden Analyserahmens zu Inklusion vertieft (axiales Kodieren) und zu der Schlüsselkategorie „Ringens um Teilhabe“ verdichtet (selektives Kodieren).

---

4 Zu den üblichen Fragen im Rahmen der Anhörung vor einer der Außenstellen des BAMF gehören unter anderem: „Bitte schildern Sie mir, wie und wann Sie nach Deutschland gekommen sind. Geben Sie dabei an, wann und auf welche Weise Sie Ihr Herkunftsland verlassen haben, über welche anderen Länder Sie gereist sind und wie die Einreise nach Deutschland erfolgte!“ sowie „Wann sind Sie in die Bundesrepublik Deutschland eingereist?“. Die jungen Geflüchteten werden durch pädagogische Fachkräfte auf die Anhörung vorbereitet. Der Fragebogen wurde im Mai 2017 im Rahmen einer ethnografischen Erkundung zu Vorbereitungsgesprächen auf Anhörungen vor dem BAMF von einer Studierenden gesichtet.



## 5. Ergebnisse

Ein zentrales Ziel aller Interviewten ist der Zugang zu Bildung und die Bestreitung eines erfolgreichen Bildungsweges in Deutschland. Die Bildungssituation analysiere ich im Folgenden auf Basis von drei Interviews unter Hinzunahme von Inklusion als Analyserahmen, um neben dem individuellen Erleben der Befragten gesellschaftliche Rahmenbedingungen aufzufangen und zu reflektieren.

### Bildungsaspiration unter restriktiven Bedingungen

P1 ist in Afghanistan aufgewachsen. In seinem zweiten Lebensjahr starben beide Elternteile bei einem Raketenangriff. Der Junge lebte fortan bei seiner Tante. Als ihn „islamische Kämpfer“ (Z. 65) zum Soldaten ausbilden wollten, floh er im Alter von 16 Jahren alleine aus Afghanistan nach Deutschland. Zum Interviewzeitpunkt lebt er seit 5 Jahren in Deutschland. Er wurde zunächst in einer Einrichtung des Jugendwohnens untergebracht, wo ihm eine Betreuerin zur Seite stand. Mittlerweile hat P1 eine eigene Wohnung bezogen. Im Interview berichtet er von seinen Schulerfahrungen und erzählt die Geschichte eines „Aufsteigers“, der sich trotz schwieriger Bedingungen in Deutschland nach oben gekämpft hat:

„die Schule (.) da wo ich besucht hab da warn auch Flüchtlinge [...] von Polen von (.) ähm Marokko von (.) Syrien, damals auch. War ne Klasse [...] die hams auch auf Niveau geguckt. Wer kommt s- weiter. So wie DSDS [...] wer weiter kommt. dann kommt weiter, wer bleibt der bleibt [...] (habs) mir Mühe gegeben [...] ich hab mir alles alles selbst verdient. (.) ich habs gelernt, bestanden und dann am Ende d- ein Jahr könnte ich net. Weil die Sprache ich habs kaum verstanden der einfachste Fach (.) war s- Mathematik für mich. Chemie war auch einfach. (.) und ähm (.) Englisch wars auch einfach [...] außer Deutsch [...] deswegen ich habs erste Jahr nicht bestanden. zweites Jahr [...] ich hatte Sprachkurs besucht. Die Frau ((Name der Betreuerin im Jugendwohnen)) und ((Name einer Einrichtung)) hats ermöglicht gehabt und dann [...] hab ich das [...] gepackt“. (Z. 355-375)

Die gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren, d. h. die Bedingungen, mit welchen P1 in Deutschland konfrontiert wird, ist die Beschulung in einer Klasse mit Migrant\_innen und Geflüchteten. Es hat den Anschein, als handle es sich hierbei um eine sogenannte Flüchtlings- oder Vorbereitungsklasse, die der Aufnahme in den Regelunterricht in manchen Bundesländern vorgeschaltet ist. P1 soll die deutsche Sprache lernen und wird in Fächern wie Deutsch, Mathematik, Chemie und Englisch beschult. Die Zugehörigkeit zum regulären Unterricht muss durch eine Anpassung an das sprachliche Dominanzsystem in Deutschland – an die deutsche Sprache – erst erkämpft werden und verlangt individuelle Umwandlungsfaktoren von P1 ab. Somit folgen die möglichen Verwirklichungschancen der Logik von Integration, nicht von Inklusion. Aus rechtlicher Sicht ist P1 zum Zeitpunkt seiner Ein-

reise noch nicht volljährig, für ihn gilt die Schulpflicht. Durch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und die Rücknahme der Vorbehaltserklärung im Jahr 2010 hat sich Deutschland verpflichtet, jedem Kind das Recht auf Bildung zu gewähren (Artikel 28). Auch in Artikel 22 der Genfer Flüchtlingskonvention und in der EU-Aufnahmerichtlinie (2013/33) ist das Recht auf Bildung festgehalten (Klaus/Millies 2017: 8-9). Für die Ausgestaltung des Rechts sind in Deutschland die Bundesländer mit ihren jeweiligen Rahmenlehrplänen und Schulregelungen zuständig.

Als Ressource, um in der Schule bestehen zu können, fungiert für P1 ein zusätzlicher Sprachkurs jenseits des Schulunterrichts, der von seiner Betreuerin im Haus des Jugendwohnens ermöglicht wird. Hierdurch wird die Teilhabemöglichkeit in der Schule potentiell erhöht – der Sprachkurs kann Gatekeeper zu mehr Teilhabe in der Schule sein. Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten zu der erfahrenen Beschulung benennt P1 keine. Stattdessen gilt es, von den Lehrer\_innen ausgewählt und als so leistungsstark erachtet zu werden, dass er die Klasse verlassen kann und weiterkommt. Ein zentrales Kriterium für ein Weiterkommen ist die deutsche Sprache. Er vergleicht die Situation mit der Castingshow „Deutschland sucht den Superstar“ (DSDS), in der Sänger\_innen immer wieder neue Gesangsanforderungen erhalten und eine Jury über ihr Vorankommen oder Ausscheiden aus der Sendung entscheidet. Der Vergleich spiegelt P1s Abhängigkeit von einer entscheidenden Instanz wider, die über den Zugang zu regulärer Bildung wacht. Gleichzeitig nehmen die individuellen Umwandlungsfaktoren eine zentrale Rolle ein: P1 gibt sich Mühe, lernt nach einem fehlgeschlagenen Versuch immer mehr und erreicht schließlich das angestrebte Qualifikationsniveau. Auch im weiteren Interviewverlauf präsentiert er eine aufsteigende Bildungskarriere: Die Art und Weise der Geschichtenversion repräsentiert den Erzählenden als Agenten, der selbst unter restriktiven Bedingungen seinen Weg geht. Die spezifische Präsentation seiner Geschichte vermag Teil des Bewältigungshandelns von P1 sein, der in prekären Lebenssituationen seine Handlungsfähigkeit und sein Selbstwirksamkeitserleben aufrechterhalten will. Er schafft die Schule, erreicht die Mittlere Reife und beginnt eine Ausbildung zum Krankenpfleger, die er zum Interviewzeitpunkt erfolgreich abgeschlossen hat. Im Frühjahr 2016 habe er „angefangen normal zu arbeiten“ (Z. 336) – damit benennt er das Teilhabeergebnis (vgl. Abb. 2). Mit der Bestreitung des aufgezeigten Bildungsweges durch Schule, Ausbildung und Arbeitsstelle verbindet er, in Deutschland einen als „normal“ gedeuteten Lebensweg zu gehen. Er führe jetzt ein Leben wie „ganz normales Mensch“ (Z. 599):

„ich kenn fast halb ((Name des Wohnorts)) (.) die Jugendliche. Wenn ich hier rausgehe dann (.) bis zu Hause, hallo hi wie geht's dir? (so bis dann) (.) ganz ((Name des Wohnorts)) ja. Nicht ganz aber so fast halb [...] oft Shisha rauchen gehen [...] ich nehm (mit) gern mit Leute teil und (.) unterhalt ich mich so gern mit Leute“. (Z. 601-605)

Interessanterweise spricht P1 davon, „teil“ zu haben. Die Teilhabe manifestiert sich in lokalen Zugehörigkeitsbekundungen durch gegenseitiges Grüßen

auf der Straße und gemeinsame Aktivitäten mit Freund\_innen, aber auch dadurch, dass P1 seine Fähigkeiten und Kompetenzen in Deutschland einbringen kann (Reziprozität): Er sammelt Kleiderspenden im Freundes- und Bekanntenkreis für neu ankommende Geflüchtete und kauft Bedarfsgüter von seinem Gehalt als Krankenpfleger ein. Mit seinem Auto fährt er die Kleidung zu der Erstaufnahmeeinrichtung, in welcher er einst selbst für kurze Zeit untergebracht war:

„ich verdiene gut, und ich bin mit meiner Ausbildung fertig, ich hab nen Job. Ich kann manchmal dafür auch was bezahlen also, (.) ja und ich hab alles gesammelt und mit dem Auto (.) bin selbst nach ((Ort der Erstaufnahmeeinrichtung)) gefahren“. (Z. 215-218)

Angesprochen auf seine weiteren Ziele, führt P1 aus, sich „weiterbilden immer weiter“ und den Beruf des Arztes anzustreben: „ich will auch irgendwann Medizin studieren“ (Z. 490).

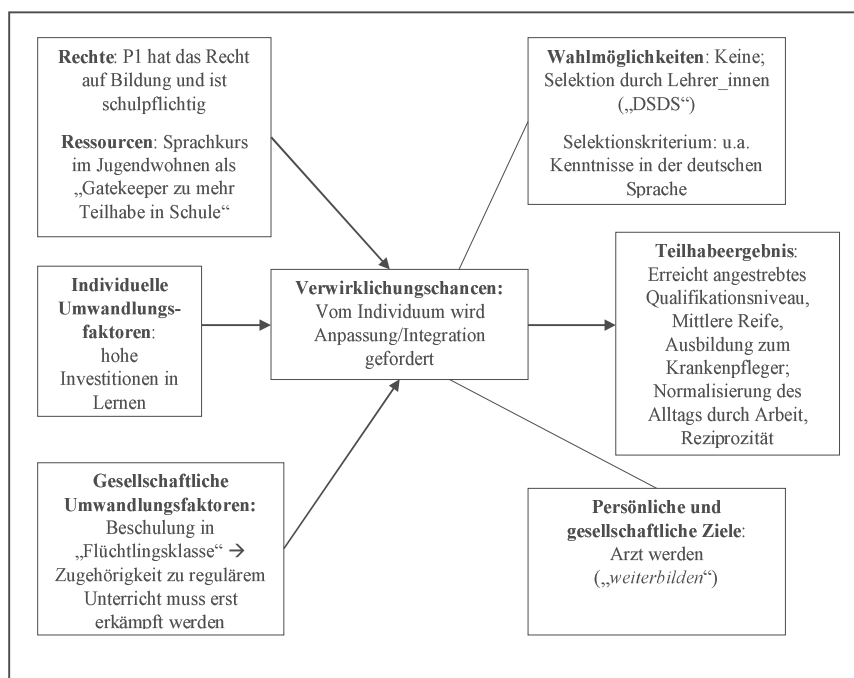


Abbildung 2: Teilhabemöglichkeiten und -barrieren von P1.

### Separierung in „Flüchtlingsklassen“ als Teilhabebarriere

Die enormen Investitionen in Bildung zeigen sich auch in anderen Fällen. So berichtet ein junger Geflüchteter davon, mit dem Fußballspielen wieder aufgehört zu haben, um mehr Zeit zum Lernen zu haben. Genauso wie P1 sucht er über individuelle Anstrengungen seine Ziele zu erreichen:

„ich spielte in ein Verein (.) aber ja jetzt nicht mehr [...] isch musste auch lernen und isch hab keine Zeit gehabt“. (Z. 417-419)

P2 ist zum Interviewzeitpunkt 17 Jahre alt und aus Afghanistan nach Deutschland geflohen. Vor seiner Flucht hat er keine Schulbildung genießen können („ich nie in die Schule war“; Z. 445), sondern arbeitete über längere Zeiträume irregulär im Nachbarland Iran auf einer Baustelle. Nachdem er von der iranischen Polizei festgenommen und wieder aus dem Gefängnis entlassen wurde, konnte er seine Familie nicht mehr finden und machte sich auf den Weg nach Deutschland. Auch P2 ist in Deutschland – wie ehemals P1 – in einer Einrichtung des Jugendwohnens untergebracht und besucht dort einen Sprachkurs. Er wurde zunächst in einer „Flüchtlingsklasse“ an einer berufsbildenden Schule beschult, bevor er in eine Klasse seiner „Fachrichtung“ wechselte:

„seitdem äh diese Woche Montag bin ich [...] bei meiner Fachrichtung ja. Und früher war ich beim Flüchtlingsklasse [...] Flüchtlingsklasse war (.) nicht so toll. Also (.) da waren keine Deutsche und (.) die sind alle Flüchtlinge und die sprechen ihre ihre Mut- Muttersprache (.) und versteht man nichts. [...] von ve- verschiedene Länder so hm (.) keine Ahnung Albanien und S-Syrien“. (Z. 367-382)

P2 markiert in der Sequenz die Heterogenität der gesprochenen Muttersprachen in der „Flüchtlingsklasse“. Hierdurch fehlt es ihm an Verständigungs- und Kontaktmöglichkeiten in einem übergreifenden, gemeinsamen Kommunikationsrahmen. Er bevorzugt eine gemeinsame Beschulung mit deutschsprachigen Mitschüler innen, um auch mit nicht-geflüchteten Personen in Kontakt zu kommen. Zur Zielerreichung stellt der Jugendliche jugendtypische Aktivitäten im Sport zurück, wodurch sich ihm Verwirklichungschancen und Teilhabemöglichkeiten in anderen zentralen Lebensbereichen jenseits der Schule verschließen. P2 erlebt die Investitionen in Schule, Ausbildung und Weiterqualifizierung als notwendige Bedingung für seinen Verbleib in Deutschland. Schule und Ausbildung schützen ihn zum Interviewzeitpunkt vor einer Abschiebung: „danach muss (mal) gucken ja“ (Z. 561). Nach § 60a Abs. 2 S. 4 ff. AufenthG ist die Ablegung einer Ausbildung unter bestimmten Voraussetzungen ein Duldungsgrund und kann eine Abschiebung aussetzen. Wer eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erwirken möchte, muss die erforderlichen Deutschkenntnisse nachweisen – insofern korreliert das Bildungs- und Sprachniveau in Deutschland mit den aufenthaltsrechtlichen Bleibechancen, was den erlebten Druck der jungen Menschen, Deutsch zu lernen und bildungserfolgreich zu sein, strukturell begründet. Umso weniger verwundert es, dass die Fokussierung auf Bildung und Erwerb der deutschen Sprache sich wie ein roter Faden durch die Interviews zieht.

### **Ringieren um Teilhabe am Regelunterricht**

So auch im Fall von P3. P3 ist zum Interviewzeitpunkt 18 Jahre alt und im Jahr 2012 aus Syrien nach Deutschland geflohen, um einer Rekrutierung als

Soldat durch „Assad und diese Gruppe“ (Z. 29) zu entgehen. In Syrien hat er die Schule besucht. Die Adoleszenz endet abrupt, als der Vater ihn mit Hilfe von Schmugglern aus dem Land bringen lässt. In Deutschland wohnt P3 in einer Jugendeinrichtung und besucht zur Zeit des Interviews eine „Flüchtlingsklasse“ an einer berufsbildenden Schule. Im Interview hebt er seine Unzufriedenheit mit der Separierung vom Regelunterricht hervor:

P3: „Klasse [...] nur für Flüchtlinge [...] also letztes Jahr [...] wir waren nur drei äh Schüler ähm ähm und dann so äh nach de fünf Monat oder sechs Monaten ähm neue Schüler sind gekommen (.) viele neue [...] immer mehr. Und also [...] wir drei [...] haben gelernt und gelernt und immer diese Flüchtlinge wenn in unsere ge- äh Klasse gekommen (.) sind ähm, wi-wir sind unterfordert [...] deswegen bin ich nicht zufrieden für meine Klasse also es ist wir sind unterfordert (.) und ja (.) und ich wollte eigentlich fü- also normale Klasse gehen zum Beispiel eine deutsche Klasse also damit ich bisschen meine Deutsch verbessern und so (.) aber die Lehrer die sagen nein also (.) ich darf nicht da gehen

I: Hast du schon mal gefragt?

P3: Ja ich hab vielmal mit meiner Lehrerin da so diskutiert oder so (.) aber (.) die sagen nein [...] ich weiß immer noch nicht also wichtige Grund“. (Z. 384-416)

In der Sequenz spielt die Dichotomisierung Flüchtling/Deutsche eine zentrale Rolle: P3 ist von den „normalen deutschen Klassen“ separiert. Vehement versucht er, aus der ihm zugedachten Position auszubrechen und als Teil der üblichen Schüler\_innenschaft angenommen zu werden. Hierzu grenzt er sich von „immer diese Flüchtlinge“ ab. Als Differenzmarker fungiert das Kriterium der Leistung. P3 reproduziert die Differenzmarkierung des Schulsystems, das vorgibt, nach Leistung zu selektieren und fügt sich in diese Logik ein. Er verzweifelt nahezu daran, der Separierung in der Flüchtlingsklasse trotz erbrachter Leistung nicht entkommen zu können. Für P3 sind die eingeschränkten Lern- und Bildungsmöglichkeiten in der Flüchtlingsklasse das zentrale Problem. In die Klasse kommen stetig neue Schüler\_innen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf hinzu. Einen individualisierten Lernplan scheint es für P3 nicht zu geben, sodass er hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt. Die separierte Beschulung erlebt er als unüberwindbare Barriere (keine Wahlmöglichkeiten im Sinne von Bartelheimer). Dennoch drückt sich in der Interaktion mit der Lehrkraft seine Handlungsfähigkeit selbst unter Bedingungen von Restriktion aus: P3 erlebt die Lehrerin als Kontrollperson, die über Inklusion entscheidet (Behrendt 2017) und verlangt von ihr eine Begründung für seine institutionelle Verbesserung. Eine Antwort bleibt ihm jedoch verwehrt. Wie P1 ist er abhängig von einer machtvollen Entscheidungsinstanz, welche über den weiteren Bildungsweg wacht. Mit allen Mitteln sucht P3, sich den antizipierten Kriterien der Lehrkraft anzupassen und seinen Bildungsweg zu beschreiten. Wie P2 zieht er sich hierfür zurück und verbringt viel Zeit in seinem Zimmer, um zu lernen:

„ich lerne manchmal in meinem Zimmer oder fast immer also (.) in meinem Zimmer, ich lese“. (Z. 267-268)

Angesprochen auf seine Wünsche stellt er heraus:

„gut lernen Sprache schneller fertig machen oder gute Wohnung bekommen hier im friede Land oder Deutschland [...] ähm meine Familie zusammenfassen“. (Z. 316-318)

Die Kenntnis der deutschen Sprache und Teilhabe an Bildung erscheinen als Bedingung für ein Leben in Frieden und für eine Familienzusammenführung in der Zukunft. Ein friedvolles Leben ist P3 nicht bedingungslos gegeben, sondern muss durch Investitionen in Bildung erst erkämpft werden. Teilhabe von Anfang, wie es die menschenrechtliche Diskussion zu Inklusion fordert, gibt es für den Jugendlichen nicht. Die zeitliche Dimension („schnell fertig machen“) drückt das Durchlaufen eines notwendigen Ablaufprogramms aus, um Teilhabe in Deutschland herzustellen. Nach Beendigung von Schule und Ausbildung will P3 in einem sozialen Berufsfeld arbeiten:

„ich will eine Job so bekommen für also die Leute so helfen (.) ich mag gerne also die Leute so helfen (..) und ich hab so Sozialarbeiter [...] gesehen [...] also ich mag gerne das Pädagoge wird“. (Z. 447-455)

P3 will nicht Empfänger von Unterstützung sein, sondern mit der eigenen beruflichen Tätigkeit einen Beitrag zur Gesellschaft leisten (Reziprozität).

### Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Die Analyse verdeutlicht einerseits die starke Bildungsaspiration der jungen Menschen, ihre Ressourcen und Handlungsfähigkeiten (individuelle Umwandlungsfaktoren), gleichzeitig dokumentiert sie Ausgrenzungserfahrungen und Teilhabebarrieren (Dausien 2017: 101). Für P1 haben sich seine angestrebten Ziele erfüllt: Er hat Schule und Ausbildung erfolgreich absolviert und – unter enormen Anstrengungen – einen assimilatorischen Integrationsprozess durchlaufen. Seine Fähigkeiten kann er mittlerweile reziprok in Deutschland einbringen. P2 und P3 leben zum Interviewzeitpunkt in einem Provisorium. Schule und Ausbildung gilt es zunächst zu bewältigen. P2 hat den Übergang in den regulären Unterricht geschafft. Wie es weitergehen wird, erscheint ihm unsicher (Z. 561). P3 fühlt sich in der Schule separiert und verspürt eine Unsicherheit, inwieweit sich seine Bildungsaspiration tatsächlich verwirklichen lässt. Der gesellschaftliche Umwandlungsfaktor „Schule“ funktioniert in den aufgezeigten Fällen nicht nach einer inklusiven, sondern einer integrativen Logik. Die Regeln, nach welchen Zugang zum regulären Bildungssystem gewährt wird, bleiben mitunter diffus, wenngleich die jungen Menschen deutsche Sprachkompetenzen als zentrales Kriterium für ein Weiterkommen im Bildungssystem antizipieren. Damit geht einher, dass sie keine Wahlmöglichkeit neben der separierenden Beschulung haben. Die separierte Beschulung entspricht nicht den Wünschen der Befragten. Sie haben zum Ziel, sich eine sichere Existenz in Deutschland aufzubauen, wofür



Bildung im Regelsystem als Bedingung erscheint. Die jungen Befragten entsprechen in ihrem Bildungsstreben dem in Politik und Medien gezeichneten diskursiven Bild des „erwünschten nützlichen, gebildeten Flüchtlings“ und heben ihre Fähigkeiten und Kompetenzen hervor. Hierdurch untermauern sie ihr Streben nach Reziprozität: Sie wollen an Gesellschaft teilhaben und sich aktiv einbringen. In der Zielrealisierung nehmen sie die Separierung in „Flüchtlingsklassen“ als Teilhabebarriere wahr, welche es aus eigener Kraft heraus zu überwinden gilt. In den Aussagen zeigt sich ein Assimilationsdruck, schnell die deutsche Sprache lernen zu müssen. Dieser Anforderung können sie in Flüchtlingsklassen, die nicht zwischen individuellen Lernbedarfen differenzieren, nur begrenzt nachkommen – der vermeintliche Schonraum zum Deutschlernen unterstützt nicht, sondern behindert. Zugunsten des Lernens werden jugendtypische Aktivitäten wie Fußballspielen zurückgestellt; somit verwehrt der Assimilationsdruck im Bereich Bildung und Sprache Teilhabe in anderen zentralen Bereichen des Lebens. Der Wunsch der Jugendlichen ist Zugehörigkeit von Anfang an: Sie wollen inkludiert sein in die üblichen Schulklassen und eine Passung zwischen den ihnen vermittelten Ansprüchen und den eigenen Fähigkeiten herstellen. Die existenzielle Not und das Kämpfen um ein Leben in Sicherheit sind Grundpfeiler der Bildungsaspiration. Sie verweisen auf das strukturelle Problem der nur unzureichenden und bedingungs-vollen Ausstattung der jungen Menschen mit Bleiberechten.

## 6. Diskussion

Anliegen des Beitrags war, die menschenrechtliche Diskussion um Inklusion in die Fluchtforschung hineinzutragen und in einen Analyserahmen für Forschung in diesem Feld zu übersetzen. Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, wieviel die Interviewten in Bildung und das Erlernen der deutschen Sprache investieren und wie sie um Teilhabe in Deutschland ringen. Das Ringen um Teilhabe fungiert als Schlüsselkategorie: Die jungen Menschen aktivieren ihre individuellen Fähigkeiten, wollen diese mit allen Mitteln ausbauen, um die restriktive Ausbildung in der Flüchtlingsklasse hinter sich zu lassen und am regulären Bildungssystem teilzuhaben. Bildung verkommt in dieser Logik zu einer Arbeit („workload“) (Dausien 2017: 93), welche keinerlei Wahlmöglichkeiten und Räume für eigene Verwirklichungsideen vorsieht. Stattdessen zeigt sich eine hohe Abhängigkeit der jungen Menschen von Lehrkräften, welche in den Augen der jungen Menschen über ihr Vorankommen wachen und als (ein) Selektionskriterium die Kenntnis der deutschen Sprache anlegen. Deutschsprechen ist ein „Kontrollinstrument“ (Knappik/Thoma 2015: 9), mit dem die Sprache der Mehrheitsgesellschaft stabilisiert und der Ausschluss mehr- und anderssprachiger Menschen machtvoll durchgesetzt wird (ebd.: 11). Aufgrund ihrer separierten Stellung im Bildungssystem können sich die jungen Menschen nicht per se als zugehörig erleben. Erst durch Unterricht und Ausbildung im regulären Bildungssystem erfahren sie – trotz vielfältiger biografischer Brüche und Belastungen – erste Möglichkeiten einer Stabilisierung und Normalisierung ihres neu

aufzubauenden Alltags in Deutschland. Die Separierung von Geflüchteten und Migrant\_innen im Bildungssystem stellt keineswegs eine neue Entwicklung dar. Das strukturelle Spannungsfeld zwischen Ausgliederung und Eingliederung zeigte sich bereits im Umgang mit den Kindern der sogenannten „Gastarbeiter\_innen“. Auch sie wurden u. a. in separierten Klassen beschult (z. B. Mecheril 2010: 56). Vermeintliche „Defizite“ in Bildung und Sprache sollten durch einen speziellen Unterricht ausgeglichen werden. Die kritische Migrationsforschung diskutiert seit Jahren, inwiefern die normative Setzung einer als adäquat erachteten Sprachkompetenz im Deutschen als Kriterium für mehr oder weniger Teilhabe fungieren darf. So machen u. a. Fürstenau und Gomolla (2011) auf das Potential von Mehrsprachigkeit und verschiedenen Sprachen im Unterricht aufmerksam. Ansätze wie Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (2006) oder die von Barwig und Hinz-Rommel (1995) in den 1990er Jahren vorangetriebene Idee der Interkulturellen Öffnung diskutieren Formen der Verbesonderung bereits seit Jahrzehnten als problematische Figuration des Ausschlusses und stellen Teilhabe, Organisationsentwicklung und Gleichberechtigung als Maxime einer kritischen Migrationspädagogik heraus. Gleichzeitig erleben wir im zeitgenössischen Umgang mit Geflüchteten die pfadabhängige Persistenz verbesondernder Praktiken. Die Verbesonderung verdeutlicht, dass sich Assimilationismus und traditionelle Integrationsvorstellungen zwar analytisch dekonstruieren lassen, sie als Phänomene der Migrationsgesellschaft jedoch überdauern (Otto/Schrödter 2006: 10).

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie das Zentrum für Lehrer\_innenbildung der Universität Köln halten fest, dass Schüler\_innen mit Fluchterfahrung in vielen Bundesländern in speziell eingerichteten Klassen unterrichtet werden (Massumi et al. 2015: 11). Die Aufnahme in eine Regelklasse sei von den Deutschkenntnissen der Schüler\_innen, aber auch von der Ressourcenausstattung der Schulen (Räume, Personal, Organisationsstruktur) abhängig. Für Rheinland-Pfalz und Hessen verzeichnen die Autor\_innen die Präsenz von „Eingliederungslehrgängen; Sprachvorkursen; Stütz- und Förderunterricht“ sowie „Deutsch-Förderkursen; Intensivkursen (darin Alphabetisierungskurse enthalten); Intensivklassen (darin Alphabetisierungskurse enthalten)“ (ebd.: 12). Auf Basis der Analyse lässt sich festhalten, dass sich die Befragten eine Zugehörigkeit und gleichberechtigte Teilhabe am regulären Bildungssystem und Kontakt zu allen Schüler\_innen wünschen. Aus einer menschenrechtlichen Inklusionsperspektive gelten junge Geflüchtete genauso als Inklusionssubjekte wie alle weiteren Schüler\_innen. Schule und weiterführende Bildungsinstanzen wie Ausbildungsbetriebe und Universitäten haben sich organisational so zu gestalten, dass alle Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene von Anfang an zugehörig sind und keine Beschämungs- und Verbesonderungserfahrungen machen. Hiermit geht einher, das Spannungsfeld von Regelklasse und zusätzlicher Unterstützung professionell auszubalancieren. Seit Unterzeichnung der UN-BRK befindet sich das Schulsystem in Deutschland in einem Wandlungs- und Öffnungsprozess. Den Umgang mit Geflüchteten in Schulen gilt es in die Debatte um Inklusion aufzunehmen, um eine Benachteiligung der jungen Menschen zu vermeiden und ihre Wünsche

einzu beziehen. Inklusion ist kein Sonderthema für ‚spezifische Adressat\_innengruppen‘, sondern reflektiert den Umgang mit Bedarfen und Ressourcen einer vielfältigen Schüler\_innenschaft auf professioneller Ebene (Ausbildung eines vielfaltsorientierten Habitus) und als organisationale Aufgabe (Gestaltung inklusiver Schulstrukturen). Inklusionspädagogik befasst sich mit Teilhabegestaltung und dem Abbau von Ausgrenzung und Diskriminierung in allen lebensweltlichen Belangen, sodass Menschen ihre Verwirklichungschancen gemäß ihrer Ziele und Wünsche gleichberechtigt ergreifen können. Hierzu gehört notwendigerweise ein Zusammenrücken der pädagogischen Teildisziplinen, um Formen intersektionaler Diskriminierung zu erfassen und Teilhabe und Unterstützung zu gestalten. Insofern junge Geflüchtete lebensweltlich in einem Spannungsfeld von Asylgesetzgebung und Kinder- und Jugendhilfegesetz angesiedelt sind, hat Inklusionspädagogik auch den menschenrechtlichen Auftrag, rechtliche Missstände und Benachteiligungen advokatorisch auf die politische Agenda zu bringen.

Der Beitrag hat den Fokus auf die schulische Situation junger Geflüchteter gesetzt, weist aber darauf hin, dass Inklusion als menschenrechtliche Perspektive und Analyserahmen in allen gesellschaftlichen Bereichen von Relevanz ist. Für die zeitgenössische Fluchtforschung ist zentral, Teilhabe aus der Perspektive von Geflüchteten zu erforschen, dabei auf historische (Dis)Kontinuitäten aufmerksam zu machen und Teilhabe und Abbau von Separierung als Anliegen in die wissenschaftliche, praktische und politische Diskussion einzubringen.

## Literatur

- Barwig, K./Hinz-Rommel, W. (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg i.B.
- Behrendt, H. (2017): Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff. In: Misselhorn, C./Behrendt, H. (Hrsg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart, S. 50-76.
- Bender, D./Hollstein, T./Huber, L./Schweppe, C. (2015): Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten. Ein wissenschaftliches Lesebuch. Bielefeld.
- Böcker, A./Goel, U./Heft, K. (2010): Integration. In: Nduka-Agwu, A./Hornscheidt, A. L. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Brandes & Apsel, S. 304-310.
- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Carstensen-Egwuom, I. (2011): Unternehmerische Vorzeige-MigrantInnen? Inkorporationspfade unternehmerischer MigrantInnen in Chemnitz. In: Hillmann, F. (Hrsg.): Marginale Urbanität. Migrantisches Unternehmertum und Stadtentwicklung. transcript, S. 229-255.
- Castro Varela, M. d. M./Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 23-53.
- Cremer, H. (2008): Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. In: Heinrich Böll Stiftung. Migrationspolitisches Portal. Abrufbar unter: <https://heimat->

- kunde.boell.de/2008/11/18/zur-problematik-des-begriffs-rasse-der-gesetzgebung (Stand: 20.01.2017).
- Dausien, B. (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethe, I./Tervooren, A./Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden, S. 87-110.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme. Abrufbar unter: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\\_Inklusion\\_Stellungnahme.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf) (Stand: 15.05.2017).
- Diehm, I. (2011): Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 37-46.
- Esser, H. (2001): Integration und das Problem der „multikulturellen Gesellschaft“. In: Mehrländer, U./Schultze, G. (Hrsg.): Einwanderungsland Deutschland. Neue Wege nachhaltiger Integration. Bonn, S. 64-91.
- Faist, T./Fauser, M./Reisenauer, E. (2014): Das Transnationale in der Migration. Weinheim.
- Frieters-Reermann, N. (2013): Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens – Ausgewählte Denkanstöße. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, S. 12-15.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- Gag, M./Voges, F. (Hrsg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster.
- Geißler, R. (2004): Einheit-in-Verschiedenheit. In: Berliner Journal für Soziologie 14, S. 287-298.
- Georgi, V. B. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, S. 25-27.
- Glick Schiller, N./Çağlar, A./Guldbrandsen T. C. (2006): Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. In: American Ethnologist 33, S. 612-633.
- Heckmann, F. (1997): Integration und Integrationspolitik in Deutschland. Efms Paper Nr. 11. Abrufbar unter: [www.efms.uni-bamberg.de/pdf/efms\\_p11.pdf](http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/efms_p11.pdf) (Stand: 16.05.2017).
- Heckmann, F. (2015): Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden.
- Hess, S./Moser, J. (2009): Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, S./Binder, J./Moser, J. (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld, S. 11-25.
- Hinz, A. (2012): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. 3., durchgesehene Aufl. Marburg, S. 33-52.
- Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim/München.
- Kessl, F. (2013): Teilhabe. Die Vermeidung von Ausgrenzung als zivilgesellschaftliche Gemeinschaftsaufgabe. In: Spatscheck, C./Wagneblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Weinheim/Basel, S. 30-40.
- Klaus, T./Millies, M. (2017): Recherche zur Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Forschungsgruppe Modellprojekte e. V. (FGM). Weinheim/Berlin/Bremen. Abrufbar unter: [http://www.b-umf.de/images/Recherche\\_Bildung.pdf](http://www.b-umf.de/images/Recherche_Bildung.pdf) (Stand: 25.05.2017).
- Kloosterman, R. (2010): Matching opportunities with resources: A framework for analyzing (migrant) entrepreneurship from a mixed embeddedness perspective. In: Entrepreneurship & Regional Development 22, S. 25-45.

- Kloosterman, R./Rath, J. (2001): Immigrant Entrepreneurs in Advanced Economies: Mixed Embeddedness Further Explored. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 27, S. 189–201.
- Knappik, M./Thoma, N. (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld, S. 9-23.
- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt am Main, S. 4179-4190.
- Lockwood, D. (1964): Social Integration and System Integration. In: Zollschan, G. K./Hirsch, W. (Hrsg.): *Explorations in Social Change*. London, S. 244-257.
- Martiniello, M./Rath, J. (Hrsg.) (2010): *Selected Studies in International Migration and Immigrant Incorporation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Massumi, M./Von Dewitz, N./Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für Lehrer\_innenbildung der Universität zu Köln. Köln. Abrufbar unter: [http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Studie\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf) (Stand: 25.05.2017).
- Mau, S. (2007): *Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. Frankfurt am Main/New York.
- Mecheril, P. (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, İ./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 54-76.
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, S. 481-491.
- Nieswand, B. (2008): Wege aus dem Dilemma zwischen Transnationalismus- und Integrationsansatz. In: Lauser, A./Weißköppl, C. (Hrsg.): *Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext*. Bielefeld, S. 35-52.
- Nieswand, B. (2015): Integration, *incorporation*, Inklusion und die Gesellschaft der Migrationsforschung. Abrufbar unter: [http://www.academia.edu/22812795/Integration\\_incorporation\\_Inklusion\\_und\\_die\\_Gesellschaft\\_der\\_Migrationsforschung](http://www.academia.edu/22812795/Integration_incorporation_Inklusion_und_die_Gesellschaft_der_Migrationsforschung) (Stand: 30.05.2017).
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: *Neue Praxis. Sonderheft 8*, S. 1-18.
- Plößer, M. (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessel, F./Plößer, M. (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden, S. 218-232.
- Prenzel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Pries, L. (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 3. Auflage. München.
- Schröder, H. (2013): Inklusion versus Integration: Zauberformel oder neues Paradigma? In: *Migration und Soziale Arbeit* 35, S. 249-255.
- Schweppe, C./Sharma, N. (2015): Borders- transborders – no borders: Problematizing the „figure of the migrant“. In: *Transnational Social Review – A Social Work Journal* 5, S. 2-6.
- Spatscheck, C. (2016): Flucht und Inklusion zwischen liberalen Rechtsstaatsprinzipien und sicherheitspolitischen Notwendigkeiten. Auf einen Kaffee mit Micha Brumlik, Erziehungswissenschaftler und Publizist. In: *Sozial Extra* 5, S. 6-9.

- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- The Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. 17. April 2015 Abrufbar unter: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente) (Stand: 15.05.2017).
- Treibel, A. (2008): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/München.
- Wansing, M./Westphal, G. (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration. Wiesbaden.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological Nationalism and Beyond: Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. In: Global Networks 2, 301-334.
- Yıldız, S. (2015): Inklusion!? Was ist daran wahr? In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26, S. 53-60.

Dr. Caroline Schmitt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, AG Sozialpädagogik.

Anschrift der Autorin:  
Dr. Caroline Schmitt  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Jakob-Welder-Weg 12  
55099 Mainz  
E-Mail: [schmica@uni-mainz.de](mailto:schmica@uni-mainz.de)

Eingereicht am: 02.08.2017  
Überarbeitung eingereicht am: 19.01.2018