

Norbert Frieters-Reermann

Für unser Leben von morgen

Das Thema Flucht und Flüchtlinge in der Erwachsenenbildung

Dieser Beitrag diskutiert die zentralen Spannungsfelder für die Erwachsenenbildung im Umgang mit Flüchtlingen. Sie sind Subjekt und Objekt von Bildungsprozessen, die ihre Fluchterfahrungen auch über Bildungsarbeit zu verarbeiten haben und die kulturelle Vielfalt des Gastlandes erweitern.

Das Recht auf Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht. Auch für Flüchtlinge. Weltweit. Aber gerade in Kontexten von Flucht und erzwungener Migration werden oftmals andere Grundrechte und damit verbundene Grundbedürfnisse von den Aufnahmegerüssenschaften als wichtiger bewertet und vorrangiger berücksichtigt. Doch für die Identitätsentwicklung, für die Entfaltung von lebenspraktischen Kompetenzen, für die berufliche Qualifizierung und für die Gestaltung eines gelingenden und erfüllten Lebens sind Bildungsprozesse unentbehrlich. Das gilt umso mehr für Flüchtlinge, die aufgrund ihrer Erfahrungen vor, während und nach der Flucht mit vielfältigen Bewältigungsaufgaben und Herausforderungen konfrontiert sind.

Die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen hat gegenwärtig weltweit den höchsten Stand seit dem Zweiten Weltkrieg erreicht. 60 Millionen Menschen befinden sich auf der Flucht.¹



Dr. Norbert Frieters-Reermann ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Friedenspädagogik, Intergenerationelles Lernen, Bildung im Kontext von Fluchtmigration.

Menschen, die aus ihrer Heimat fliehen, tun dies meist, um vielfältigen Exklusion-, Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen zu entkommen. Diese Erfahrungen setzen sich oftmals in den Transit- und Zielländern ihrer Flucht fort.

Die intensiven und kontroversen gegenwärtigen medialen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse verdeutlichen darüber hinaus die hohe Bedeutung der Thematik Flucht für die europäischen Aufnahmegerüssenschaften. Auch der Bildungsbereich ist von diesen betroffen und in verschiedener Weise herausgefordert.² Nachfolgend sollen exemplarisch drei zentrale Spannungsfelder und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung skizziert werden.

Lernen über oder mit Flüchtlingen

Bereits zu Beginn stellt sich die grundlegende Frage, ob Erwachsenenbildung als eine Bildung zum Thema Flucht und Flüchtlinge oder als eine Bildung für und mit Flüchtlingen zu denken ist. Die erste Perspektive fokussiert Bildungsprozesse, in denen der Themenkomplex Fluchtmigration auf einer inhaltlichen Ebene einen Lerngegenstand darstellt. Das Thema Fluchtmigration erscheint dabei auf den ersten Blick als ein anschaulicher und geeigneter Inhalt für die Bildungsarbeit insbesondere für die politische Bildung oder für das Globale Lernen. Denn er bietet sich an, um exemplarisch globale Dynamiken und ihre Verbindungen mit

nationalen Prozessen und Strukturen, z.B. in Deutschland verständlich zu machen. Dabei wären, auch die Rolle des Globalen Nordens sowohl in Bezug auf die Ursachen globaler Flüchtlingsbewegungen (z.B. Klimawandel, Rüstungsexporte, Finanzkrise, Welthandelspolitik) als auch in Bezug auf die menschenverachtende Flüchtlingspolitik (z.B. durch die Frontex-Einsätze im Mittelmeer oder die Praxis der Asylverfahren) mitzudenken. Durch diese Verflechtungen lässt sich das Thema Fluchtmigration für die Bildungsarbeit in Deutschland längst nicht mehr auf einen abstrakten, fernen Lerngegenstand reduzieren. Das Thema, dessen Ursprung oftmals im sogenannten Globalen Süden verortet wird, ist durch seine globale Dynamik und Bedeutung längst auch in Europa und Deutschland angekommen und sehr präsent. Und zwar nicht nur inhaltsbezogen und auf einer thematischen Ebene, sondern auch personenbezogen und auf einer Beziehungsebene. Denn wenn durch weltweite Fluchtmigration zunehmend mehr Menschen aus den ärmeren Regionen der Welt nach Europa gelangen, ist Bildungsarbeit immer weniger als ein Lernen über Flüchtlinge, sondern verstärkt als ein Lernen mit Flüchtlingen zu verstehen und entsprechend zu konzipieren. Die Herausforderung für Bildungsprozesse in Deutschland besteht demnach darin, Flüchtlinge von Objekten zu Subjekten fluchtbezogener Bildungs- und Lernprozesse zu machen und ihre Erfahrungen und Expertisen aktiv einzubinden. Denn diese sind eine unermessliche Ressource für lebendige und beziehungsbezogene Lernprozesse. Damit wird bereits die zweite Perspektive angesprochen, wenn Flüchtlinge als Teilnehmende von Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Dabei

steht die Bildungsarbeit vor einem weiteren Spannungsfeld: Einerseits geht es darum, gezielt die spezifischen sprachlichen und fachlichen Lern- und Bildungsbedarfe von Flüchtlingen zu adressieren, um ihre Qualifizierungs- und Integrationsprozesse zu fördern. Diese Sicht rückt in den Bereich einer spezifischen integrationsbezogenen pädagogischen Sonderbehandlung von Flüchtlingen. Doch genau diese ist auch kritisch zu sehen, denn sie orientiert sich vornehmlich an den Bildungsdefiziten der Flüchtlinge, und dadurch werden oftmals umfassende Inklusionsprozesse untergraben.³ Dem gegenüber steht ein erweitertes Bildungsverständnis, das statt einer integrationsbezogenen Sonderbehandlung der Flüchtlinge einen umfassenden inklusiven Bildungsansatz als eine pädagogische Querschnittsaufgabe in den Mittelpunkt stellt. Inklusive Bildung bezieht sich auf alle Bildungsbereiche

und beinhaltet eine grundlegende Ausrichtung auf Diversität und Pluralität, wodurch eine umfassende Teilhabe, Chancengleichheit und Inklusion aller Menschen gefördert werden kann. Inklusive Bildung adressiert in diesem Sinne alle Lernenden und nicht nur die vermeintlich zu integrierenden Flüchtlinge. Und sie erkennt die Stärken, Potenziale, Bedürfnisse und Ressourcen aller Lernenden an und richtet ihre Bildungsbemühungen auf diese aus. Eine Erwachsenenbildung sollte demnach sowohl beim Lernen über als auch beim Lernen mit Flüchtlingen sensibel die spezifischen Bewältigungs- und Bildungsbedarfe aller Teilnehmenden thematisieren und adressieren als auch die Ressourcen und das vorhandene Bildungskapital anerkennen. Dies gilt umso mehr, wenn Bildungsprozesse auch darauf ausgerichtet sind, mögliche Überfremdungsängste und Befürchtungen innerhalb der Aufnah-

megesellschaft zu bearbeiten. Gerade dann bietet es sich an, Flüchtlinge und Einheimische in Bildungskontexten zusammenzuführen und das interaktive und beziehungsbezogene Übereinanderlernen zu fördern.

Flucht als vielschichtige Gewalterfahrung

Eine weitere zentrale Frage lautet: Wie können die fluchtspezifischen Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen adäquat in Bildungsprozessen berücksichtigt werden? Zahlreiche Diskriminierungserfahrungen in den Herkunftsländern setzen sich in den Transit- und Aufnahmegesellschaften in vielfältiger Weise fort. Dabei können in Anlehnung an die kritische Gewalt- und Konfliktforschung drei Diskriminierungsebenen unterschieden werden.⁴

a) Die individuell-personale Ebene bezieht sich auf direkte psychische oder

Liebe Leserinnen und Leser,

ab 2016 erscheint die Zeitschrift „EB Erwachsenenbildung“ nicht mehr im W. Bertelsmann Verlag (wvb). Wir möchten Ihnen an dieser Stelle für die Treue und das Vertrauen danken, das Sie dem wvb in den letzten Jahren entgegengebracht haben.

Sämtliche Ausgaben der Jahrgänge 2008 bis 2015 bleiben weiterhin auf wvb-journals.de digital verfügbar. Auch gedruckte Einzelhefte dieser Jahrgänge können – je nach Verfügbarkeit – noch bestellt werden. Das Motto des wvb „wir machen Inhalte sichtbar“ gilt weiterhin für praxisnahe und wissenschaftlich fundierte Inhalte im Feld der Weiterbildung und der Konfessionellen Erwachsenenbildung.

Wir wünschen Ihnen und dem Herausgeber alles Gute und der Redaktion weiterhin ein gutes Gespür für viele spannende Themen und Beiträge und sagen an dieser Stelle:

Auf Wiedersehen!



Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag

physische Gewalt. Zahlreiche Flüchtlinge, die als Opfer von Krieg, Folter und Vertreibung geflohen sind, werden auch durch direkte personale Gewaltakte in den Zielländern (z.B. rassistische Beleidigungen oder körperliche Übergriffe) attackiert und sind von daher mehrfach belastet.

b) Auf einer institutionell-strukturellen Ebene werden die indirekten Diskriminierungs- und Exklusionsdynamiken berücksichtigt, die durch organisatorische Rahmenbedingungen, administrative Abläufe und gesetzliche Regelungen festgeschrieben werden. So genießen in nahezu allen Ländern der Erde Flüchtlinge nicht die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Dienstleistungen und die gleichen Grundrechte (auch in Bezug auf das Menschenrecht auf Bildung) wie die einheimische Bevölkerung, wodurch ihre Diskriminierung strukturell verankert wird.

c) Bei der diskursiv-kulturellen Ebene geht es um kollektive gesellschaftliche Werthaltungen, Normen und Sichtweisen, welche die Diskriminierung von Flüchtlingen indirekt rechtfertigen und normalisieren. Es geht um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber Flüchtlingen

in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und verständlich interpretiert werden.

Diese drei Ebenen bedingen sich gegenseitig und lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen. Doch auf der diskursiv-kulturellen Ebene entstehen jene Diskurse und Dynamiken, welche die Exklusion und Diskriminierung auf der individuell-personellen Ebene und der institutionell-strukturellen Ebene erst ermöglichen. In Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingen geht es dabei nicht nur um kollektive ethnorrassistische Haltungen gegenüber Menschen mit anderen nationalen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Identitäten, sondern auch um die tief in der Gesellschaft verankerte Sicht auf Flüchtlinge und Asylsuchende an sich. Werden ihnen von der Mehrheitsgesellschaft ungeachtet ihrer Herkunft überhaupt die gleichen Grundbedürfnisse, Teilhabemöglichkeiten und Grundrechte zugestanden? Oder dominieren jene Diskurse und Sichtweisen, welche dieses Gleichbehandlungsprinzip anfragen und untergraben? Die kollektive diskursiv-kulturelle Sicht auf den Status und die Rechte von Flüchtlingen bereitet von daher oftmals die Grundlage, alle anderen

Erscheinungsformen von struktureller und personaler Exklusion und Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu entskandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren.⁵ Diskursiv-kulturell begründete Diskriminierung ist tief in dem kollektiven Werte- und Normsystem von Gesellschaften verankert und beeinflusst kaum wahrnehmbar und versteckt die anderen Exklusionsdynamiken. Eine Erwachsenenbildung über und mit Flüchtlingen steht vor der Herausforderung, die vielfältigen Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen im Kontext von Flucht umfassend zu berücksichtigen und sensibel in den Lernprozess zu integrieren. Dabei ist auch zu beachten, dass Bildungsprozesse mit Flüchtlingen zum Thema Flucht starke Emotionen und Retraumatisierungen auslösen können, die umfassende didaktisch-methodische, gruppendiffektive und beziehungsbezogene Kompetenzen der Lehrenden erfordern.

Das kulturelle Kapital von Flüchtlingen

Ein weiterer Aspekt der Exklusion und Diskriminierung gegenüber Flüchtlingen bezieht sich darauf, dass sie oftmals nur aus einer problem- und



Alena Popp, die Dozentin, erklärt: »Das Deutschlernen ist, als ob sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Fenster öffnen. Einige sind schon offen, aber bei Weitem noch nicht alle.«

Foto: Fotostudio Kraus

risikoorientierten Perspektive wahrgenommen werden und ihre vielfältigen Potenziale, Ressourcen und Bildungsaspirationen nicht erkannt und berücksichtigt werden. Von daher stellt sich die Frage, wie die Ressourcen und Potenziale von Flüchtlingen verstärkt in den Bildungsprozess integriert werden können. Denn auch wenn Fluchtmigration oftmals mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergeht, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der Betroffenen führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Kompetenzen Flüchtlinge oftmals vorweisen können, die sie teilweise auch auf der Flucht erworben haben. Gerade junge Flüchtlinge haben sich vor und während ihrer Flucht meist vielfältige sprachliche, persönlichkeitsbezogene, lebenspraktische, körperliche, alltagspraktische, kommunikative und soziale Kompetenzen angeeignet.⁶ Diese vielfältigen Ressourcen und Potenziale können im Sinne des französischen Soziologen Bourdieu als kulturelles Kapital⁷ bezeichnet werden, über das Flüchtlinge verfügen. Zu diesem Kapitalformen gehören einerseits alle formalen schulischen und akademischen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen. Diese werden oftmals im deutschen Bildungskontext kaum anerkannt. Das Bildungskapital wird im deutschen Schulsystem tendenziell ignoriert, weil es dem gesellschaftlich legitimierten Bildungsgut nicht entspricht. Damit werden die aus dem Herkunftsland mitgebrachten Wissensbestände weder aufgegriffen noch gefördert. Stattdessen müssen viele Flüchtlinge neu anfangen und die anerkannten Wissensbestandteile und entsprechenden formale Qualifikationen nachholen. Gerade minderjährige Flüchtlinge müssen häufig erfahren, dass sie nicht entsprechend ihrer bisherigen Schullaufbahn weiter beschult, sondern im Migrations-Sonderklassen unterrichtet werden und dass mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch den Zugang zu einer ihrem Wissens- und Leistungsstand entsprechenden Beschulung verhindern.

Doch auch jenseits formaler Qualifikationen und der oben bereits angesprochenen vielfältigen lebenspraktischen und sozialen Kompetenzen ist das kulturelle Kapital von Flüchtlingen oftmals durch umfassende und vielschichtige personelle Kompetenzen und damit verbundene Bildungsmotivationen und -ambitionen gekennzeichnet. Häufig verfügen sie über ausgeprägte Fähigkeiten, extrem schwierige Situationen zu meistern und trotz ungewissen Ausgangs weiterzumachen bzw. ihre Gelegenheiten zu erkennen und zu nutzen. So sprechen gerade junge Flüchtlinge unter anderem von einem permanenten Kampf bezüglich ihrer Lebenspraxis, den Seukwa mit dem Begriff »Habitus der Überlebenskunst⁸ in Anlehnung an Bourdieu zuspitzt. Junge Flüchtlinge nehmen demnach die für sie oftmals sehr schwierigen strukturellen Bedingungen nicht ohne Weiteres hin, indem sie eine passive Opferposition einnehmen, sondern sie versuchen, aktiv schwierige Situationen zu gestalten, ihre Perspektiven zu erweitern und Handlungsoptionen zu entfalten. Vor diesem gesamten Hintergrund wird ersichtlich, dass der Themenkomplex Fluchtmigration für die Erwachsenenbildung zahlreiche Herausforderungen und Chancen beinhaltet. Dabei könnte gerade die Erwachsenenbildung eine Modell- und Lobbyfunktion in dreifacher Hinsicht einnehmen:

1. Zum einen könnte sie zentraler Baustein eines inklusiven Bildungssystems werden, in dem ethnonatioikulturelle Diversität nicht als Risiko und Problem, sondern als Chance und Bereicherung betrachtet wird.
2. Darüber hinaus könnte sie eine Vorreiterin bei der verstärkten Berücksichtigung der vielfältigen Ressourcen, Kompetenzen und Potenziale von Flüchtlingen einnehmen, damit diese entsprechend ihren kulturellen Kapitalformen respektiert und anerkannt werden.
3. Und schließlich könnte sie explizit die vorhandenen Ängste und Befürchtungen innerhalb der Aufnahmegerügsellschaft adressieren und versuchen, Lern-, Dialog- und Verständnisprozesse

zwischen Einheimischen und Flüchtlingen zu imitieren und zu begleiten.

Wenn das alles gelänge, wäre das nicht nur ein Gewinn für die Flüchtlinge, sondern vor allem auch für die Bildungslandschaft und die Zukunftsfähigkeit Deutschlands in einer Weltmigrationsgesellschaft. Dadurch würde unser Zusammenleben vielfältiger, offener, menschlicher und gerechter. Das wäre dann ein großer Schritt für unser Leben von morgen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. UNHCR 2015.
- 2 Vgl. Frieters-Reermann et al. 2013.
- 3 Vgl. ebd.
- 4 Vgl. Galtung 1998.
- 5 Vgl. Frieters-Reermann et al. 2013.
- 6 Vgl. Niedrig/Seukwa 2010, Seukwa 2006, Schröder 2003.
- 7 Vgl. Bourdieu 2005.
- 8 Vgl. Seukwa 2006.

Literatur

- Bourdieu, P. (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital (unveränderte Auflage). In: Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, S. 49–79.
- Frieters-Reermann, N. (2013): Migration und Flucht als Themenkomplexe. Globalen Lernens – Ausgewählte Denkanstöße. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 4, S. 12–15.
- Frieters-Reermann, N.; Jere, T.; Kafunda, M.; Moerschbacher, M.; Morad, H.; Neuß, B.; Offner, M.; Westermann, A. (2013): Für unser Leben von morgen. Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge. Aachen.
- Galtung, J. (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.
- Niedrig, H.; Seukwa, L. H. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 181–194.
- Schroeder, J. (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategoriopaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Neumann, U.; Niedrig, H.; Schroeder, J.; Seukwa, L. H. (Hg.) (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, S. 411–426.
- Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.
- UNHCR (2015): Global Trends. Forced Displacement in 2014. Genf (online: <http://unhcr.org/2014trends> [Aufruf: 15.6.2015]).