

Beiträge aus dem Asylmagazin 1–2/2017:

### **Themenschwerpunkt »Zugang zu Bildungsangeboten für Asylsuchende und Schutzberechtigte«**

- Johanna Griebach zu neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem, S. 5–13
- Charlotte Fiala zum Hochschulzugang für Asylsuchende und Schutzberechtigte, S. 14–24

© Informationsverbund Asyl und Migration e.V., Februar 2017. Vervielfältigung und Nachdruck sind nur mit Genehmigung der Autorinnen sowie des Informationsverbunds Asyl und Migration gestattet.

#### **Asylmagazin, Zeitschrift für Flüchtlings und Migrationsrecht**

Das Asylmagazin liefert die wichtigsten Hintergrundinformationen zu den rechtlichen Fragen rund um die Themen Flucht und Migration:

- Aktuelle Rechtsprechung und Länderinformationen,
- Beiträge zu aktuellen rechtlichen Entwicklungen und Hinweise für die Beratungspraxis,
- Nachrichten, aktuelle Stellungnahmen und Literaturhinweise.

Das ASYLMAGAZIN erscheint im von Loeper Literaturverlag/Ariadne Buchdienst. Der Abonnement-Preis beträgt 62 € für regelmäßig neun Ausgaben pro Jahr. Ein Bestellformular und weitere Informationen zum Abonnement finden Sie unter

[www.ariadne.de/engagiert/zeitschrift-asylmagazin/](http://www.ariadne.de/engagiert/zeitschrift-asylmagazin/)

Dokumente, die sich zur Veröffentlichung im ASYLMAGAZIN eignen, senden Sie bitte an den Informationsverbund Asyl und Migration.



In Kooperation mit



## Themenschwerpunkt: Zugang zu Bildungsangeboten

Diesem Asylnmagazin liegt die 2. Auflage der Broschüre »Recht auf Bildung für Flüchtlinge« bei, in der die rechtlichen Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten erläutert werden. Ergänzend dazu veröffentlichen wir hier einen Themenschwerpunkt, in dem Modelle des Zugangs zu Schule und Hochschule für Asylsuchende und Schutzberechtigte vorgestellt werden.

Der Themenschwerpunkt wird gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

Johanna Grießbach, Köln\*

# Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem

## Schulorganisatorische Modelle

### Inhalt

0. Einstieg
1. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche
  - 1.1 Begriff und Definition
  - 1.2 Daten und Fakten
2. Schulorganisatorische Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher
  - 2.1 Administrative Rahmenbedingungen
  - 2.2 Schulorganisatorische Modelle
  - 2.3 Schul- und unterrichtspraktische Aspekte
3. Fazit/Ausblick

## 0. Einstieg

Die Zuwanderung schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher nach Deutschland ist kein neues Phänomen, sondern der Normalfall. Von den 1960er Jahren bis 2014 machten Schutzberechtigte und Asylsuchende unter ihnen einen verhältnismäßig geringen Anteil aus (mit zunehmenden oder abfallenden Tendenzen), im Jahr 2015 ist ihre Anzahl jedoch deutlich gestiegen.<sup>1</sup> Dementsprechend richtet sich zurzeit die bildungspolitische und auch mediale Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Schulen geflüchtete Kinder und Jugendliche aufnehmen und ihren Schulbesuch gestalten.

Die rechtliche Grundlage hierfür bilden die Schulgesetze und Verordnungen der Bundesländer, die die Schulpflicht bzw. das Recht auf Schulbesuch für Schutzberechtigte und Asylsuchende definieren.<sup>2</sup> In den Schulen angekommen, werden die Kinder und Jugendlichen häufig in separaten Klassen unterrichtet, die im öffentlich-medialen Diskurs als *Willkommens-* oder *Flüchtlingsklassen* bezeichnet werden.<sup>3</sup> Welche weiteren Ansätze zur Organisation des Unterrichts für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – die in sich eine sehr heterogenen Gruppe darstellen – bestehen darüber hinaus in Deutschland und wie gestaltet sich die jeweilige schulische Praxis?

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst der Begriff *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche* sowie statistische Daten zu dieser »Gruppe« dargestellt. Anschließend werden die administrativen Rahmenbedingungen in den Ländern skizziert sowie das Spektrum an zurzeit anzutreffenden schulorganisatorischen Modellen (nach Masumi, von Dewitz et al. 2015, siehe Fn. 4) benannt. Nach der Diskussion einiger zentraler schul- bzw. unterrichtspraktischer Aspekte, die aus Sicht von Schulen besondere Herausforderungen darstellen können, folgt ein abschließendes Fazit.

Der Beitrag basiert im Wesentlichen auf der 2015 erschienenen Studie *Neu zugewanderte Kinder und Jugend-*

\* Johanna Grießbach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Als Mitglied des Netzwerks »Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Schule« beschäftigt sie sich mit Fragen der schulischen Situation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher und ist Mitautorin einer gleichnamigen Studie. Kontakt: johanna.griessbach@mercator.uni-koeln.de.

<sup>1</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Verfügbar unter [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) [29.12.2016], S. 194.

<sup>2</sup> Vgl. Barbara Weiser. *Recht auf Bildung für Flüchtlinge – Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung*. 2. Auflage 2016 (zugleich Beilage zum Asylnmagazin 1–2/2017), S. 9 ff. und S. 23 ff.

<sup>3</sup> Vgl. Reich, Hans H. (2017, im Erscheinen). *Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem*. In: Becker-Mrotzek, Michael und Roth, Hans-Joachim (Hrsg.). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.

liche im deutschen Schulsystem des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln sowie einer 2016 erschienenen Aktualisierung dieser Studie.<sup>4</sup> Eine ausführliche Betrachtung des berufsschulischen Bereichs erfolgt dabei nicht. Für eine aktuelle Übersicht über diesen Bereich wird auf die Publikation »Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland« des Deutschen Jugendinstituts verwiesen.<sup>5</sup>

### 1. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

#### 1.1 Begriff und Definition

Die mediale Aufmerksamkeit richtete sich 2016 auf die Frage, wie geflüchtete Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen aufgenommen und integriert werden.<sup>6</sup> Schulen nehmen jedoch nicht nur Schutzberechtigte oder Asylsuchende auf, sondern auch weitere zugewanderte Kinder und Jugendliche, die zum Zeitpunkt ihrer Ankunft in Deutschland keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben. Dazu zählen beispielsweise Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der EU-Personenfreizügigkeit mit ihren Eltern nach Deutschland kommen, aus Nicht-EU-Staaten innerhalb Europas zuwandern oder aus außereuropäischen Ländern zuziehen. Ebenfalls eingeschlossen sind Kinder und Jugendliche, die im Rahmen von Familienzusammenführungen nachziehen. Massumi, von Dewitz et al. (2015) schlagen daher im Kontext aktueller bildungspolitischer und -praktischer Fragestellungen die Formulierung *neu zugewanderte Kinder und Jugendliche* als Überbegriff vor, ergänzt um den Zusatz *ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen*.

Der Begriff benennt die beiden wesentlichen Gemeinsamkeiten dieser Kinder und Jugendlichen, die aus Sicht der Schulen zu berücksichtigen sind:

1. *Neu zugewandert* bezieht sich darauf, dass sie im schulpflichtigen Alter nach Deutschland migriert sind, also zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie ins deutsche Schulsystem eintreten. Sie unterscheiden sich damit von sogenannten *Bildungsinländern*, also Kindern mit Migrationserfahrung bzw. Zuwanderungsgeschichte, die in Deutschland geboren oder im Kleinkindalter zugezogen sind und hier das Bildungssystem von Anfang an durchlaufen haben.
2. Zum Zeitpunkt ihres Eintritts in eine deutsche Schule verfügen sie über keine bzw. geringe Deutschkenntnisse, je nachdem ob sie im Verlauf ihrer bisherigen Biografie bereits in Kontakt mit der deutschen Sprache gekommen sind.

Beide genannten Merkmale hängen eng miteinander zusammen. Dabei ist zu betonen, dass es sich um eine temporäre Bezeichnung handelt: *Neu zugewandert* sind die Kinder und Jugendlichen aus der Perspektive der Schulen nur so lange, bis sie ausreichende Deutschkenntnisse erworben haben, um am Regelunterricht teilzunehmen. Die Phase des Deutscherwerbs ist also entscheidend für die Zuordnung zu dieser »Gruppe«. Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter zuwandern und bereits über Deutschkenntnisse verfügen, beispielsweise wenn sie zuvor eine deutsche Schule im Ausland besucht haben, werden dementsprechend nicht unter den hier definierten Überbegriff gefasst.

Neben den Gemeinsamkeiten sind es jedoch eher Unterschiede, die die Gesamtheit der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler bestimmen. Sie unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich ihrer Herkunftsländer, ihrer sprachlichen Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen, ihrer bisherigen Schul- und Lernerfahrungen, hinsichtlich vorhandener bzw. nicht vorhandener Fluchterfahrungen, ihrer aktuellen aufenthaltsrechtlichen Situation sowie in ihrer Motivation, eine deutsche Schule zu besuchen und Deutsch zu lernen. Es kann daher nicht von einer homogenen »Gruppe« gesprochen werden; vielmehr zeichnet sie sich durch eine große Heterogenität aus.

Neben der skizzierten Bezeichnung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler hat sich der Begriff *Seiteneinsteigerinnen* bzw. *Seiteneinsteiger* etabliert.<sup>7</sup> Er nimmt Bezug auf den Quereinstieg der Kinder und Jugendlichen ins deutsche Schulsystem. In der Fachliteratur wird er kritisch diskutiert, da er zu einer Differenzierung zwischen den »normalen« Schülerinnen und Schülern vs. dem »Sonderfall« Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger und damit zur Stigmatisierung Letztgenannter beiträgt. Ebenso ist er auf das Merkmal des Eintritts ins Schulsystem reduziert und lässt weitere Merkmale wie die Zuwanderung und die Deutschkenntnisse außer Acht. An anderer Stelle wird der Begriff jedoch auch als »wertungs-

<sup>4</sup> Massumi, Mona, von Dewitz, Nora et al. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Die Studie und die 2016 erschienene Aktualisierung (von Dewitz et al. 2016, Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015) sind verfügbar unter [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de) [29.12.2016].

<sup>5</sup> Braun, Frank und Lex, Tilly (2016). Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2016/Braun\\_Lex\\_Expertise\\_Fluechtlinge.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Braun_Lex_Expertise_Fluechtlinge.pdf) [29.12.2016].

<sup>6</sup> Siehe z.B. Agarwala, Anant und Hamann, Götz (2016). Flüchtlingskinder in der Schule: Schaffen die das? Beitrag in der ZEIT vom 6.7.2016. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/gesellschaft/2016-07/fluemchtlingskinder-schule-fluechtlinge-deutschland> [29.12.2016].

<sup>7</sup> Vgl. Reich 2017, a. a. O. (Fn. 3).

freie Umschreibung« der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler aufgefasst.<sup>8</sup>

## 1.2 Daten und Fakten

### Datengrundlage

Um an bundesweit vergleichbare Daten zu neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu gelangen, wurde für die dem Beitrag zugrunde liegende Studie eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts angefordert. Für die Bestimmung der Gruppe »Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche« gelten dabei folgende Kriterien:

- Das Alter von sechs bis 18 Jahren, das pauschal als schulpflichtig angenommen wird,
- die nicht-deutsche Staatsangehörigkeit und
- die Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr (als Implikation für den Zuzug nach Deutschland).

Ob ein Kind tatsächlich einen Schulplatz hat und über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügt, lässt sich anhand dieser Daten nicht feststellen. Die Daten werden zum Stichtag 31.12. erfasst; eine spätere Abwanderung nach diesem Stichtag wird nicht erfasst. Insgesamt bilden die hier präsentierten Daten also nicht exakt die unter 1.1 definierte Gruppe ab, stellen jedoch eine Annäherung dar.<sup>9</sup> Für die Darstellung der Asylerstanträge wurden Daten des BAMF hinzugezogen.

Die Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im schulpflichtigen Alter von sechs bis 18 Jahren ist in den letzten zehn Jahren kontinuierlich angestiegen. Dabei zeigt sich ein Anstieg von 22.207 Kindern und Jugendlichen im Jahr 2006 auf knapp 50.000 im Jahr 2012.<sup>10</sup> Seit 2013 ist ein besonders starker Anstieg zu verzeichnen: Für das Jahr 2015 wurde eine Anzahl von 200.259 neu Zugewanderten ermittelt, die Anzahl hat sich also seit 2012

vervierfacht. Es ist allerdings für die folgenden Jahre nicht von einem ähnlich starken Anstieg auszugehen, da sich u. a. die Zuzüge von Schutzsuchenden seit 2016 rückläufig entwickeln.

Setzt man die Zahlen in Relation zur Gesamtzahl der 6- bis 18-Jährigen in Deutschland, erscheinen sie gering: ihr Anteil an dieser Gruppe liegt im Jahr 2014 bei rund einem Prozent, im Jahr 2015 bei zwei Prozent. Es handelt sich hierbei um den bundesweiten Durchschnittswert, der je nach Bundesland, (Schul-)bezirk, Kommune und letztlich der einzelnen Schule variieren kann.

Neben den Gesamtzahlen liegen auch statistische Daten zu den Staatsangehörigkeiten vor.<sup>11</sup> Zwischen 2012 und 2014 kamen die meisten Kinder und Jugendlichen (ca. 60 Prozent) zwischen sechs und 18 Jahren aus europäischen Ländern (zumeist aus Polen, Rumänien und Bulgarien). Seit 2012 ist der Anteil syrischer Kinder und Jugendlicher jedoch kontinuierlich angestiegen (von 1.402 auf 12.723 im Jahr 2014). Im Jahr 2015 wurden 55.813 Zuzüge syrischer Kinder und Jugendlicher verzeichnet.

Gut die Hälfte der ausländischen Kinder und Jugendlichen hatten 2015 die Staatsangehörigkeit eines asiatischen Landes, mit Syrien, Afghanistan und dem Irak als den häufigsten Herkunftsländern. Demgegenüber machen zum Beispiel die Zuzüge aus afrikanischen Staaten zwischen 2012 und 2015 nur rund 5 Prozent aller Zuzüge von 6- bis 18-Jährigen aus; kein afrikanisches Land liegt in diesem Zeitraum unter den zehn häufigsten Herkunftsländern.

Einhergehend mit den gestiegenen Zuzügen ist von 2012 bis 2015 zudem ein deutlicher Anstieg der Asylerstanträge von 6- bis 18-Jährigen zu erkennen; von 2014 bis 2015 haben sie sich von 35.971 auf 97.391 erhöht. Für die erste Jahreshälfte 2016 ist ein ähnlicher, leicht erhöhter Wert zu verzeichnen. Es ist also eine erhöhte Anzahl von Kindern mit Fluchterfahrung in deutschen Schulen angekommen.<sup>12</sup>

Die genannten Zahlen stellen bundesweite Durchschnittswerte dar; die Werte können regional oder auch von Schule zu Schule stark variieren. Für die Gruppe der Schutzberechtigten und Asylsuchenden sind – nach der Erstzuweisung der Asylsuchenden an die Bundesländer – die Verteilungsmechanismen des jeweiligen Bundeslandes, der (Schul-)bezirke oder der Kommunen bzw. Stadtteile entscheidend. Dabei kann es dazu kommen, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt bestimmten Schulen oder Schulformen zugewiesen werden, beispielsweise weil diese bereits über Erfahrungen in der Beschulung

<sup>8</sup> Zitiert nach Khakpour, Natascha (2016). Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg. In: Benholz, Claudia et al. (Hrsg.). Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster: Waxmann, S. 152.

<sup>9</sup> Eine ausführliche Diskussion der Datengrundlage findet sich in Massumi, von Dewitz et al. (2015), a. a. O. (Fn. 4), S. 15–18.

<sup>10</sup> In den Jahren vor 2006 waren die Zahlen hingegen rückläufig (von 44.291 im Jahr 1998 auf 22.207 im Jahr 2006), sodass man das Jahr 2006 als Tiefstand bezeichnen kann.

<sup>11</sup> Das Statistische Bundesamt verzeichnet Zuzüge aus insgesamt 80 Herkunftsländern aus der ganzen Welt.

<sup>12</sup> Ein direkter Vergleich der Zahlen der Asylerantragssteller und der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ist jedoch nicht möglich, da es sich bei den Asyleranträgen um die Gesamtzahl aller Anträge im Zeitraum eines Jahres handelt, während die Gruppe der neu zugezogenen ausländischen Kinder und Jugendlichen zum Stichtag 31.12.2015 erfasst wurden.

### Vor dem Schulbesuch

#### Zuweisung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher an Schulen

Die Zuweisung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in eine Schule und Klasse erfolgt gemäß den Vorgaben und Abläufen des jeweiligen Landes bzw. der Kommune, der die Kinder zugeteilt wurden. In der Regel wird anhand des Alters, der ggf. bereits vorhandenen Deutschkenntnisse und ihrer bisherigen Schulbildung (sofern hierüber Dokumente vorliegen) entschieden, welcher Schulform und Klasse sie zugewiesen werden. Hierzu finden in der Regel Vorgespräche mit den Schülerinnen und Schülern und/oder ihren Eltern statt, die je nach Bundesland von einer koordinierenden Stelle oder in den Schulen selbst durchgeführt werden. In Hamburg beispielsweise ist hierfür das Schulinformationszentrum (SIZ) zuständig, in Nordrhein-Westfalen die Kommunalen Integrationszentren (KI).<sup>13</sup>

#### Lern- und Unterrichtsangebote vor der Zuweisung an eine Schule

Der Zeitraum bis zur Zuweisung an eine Schule kann bei Schutzberechtigten und Asylsuchenden aus unterschiedlichen Gründen länger als vorgesehen andauern. Ein Grund ist häufig, dass keine oder eine verspätete Zuweisung zu einer Kommune stattfindet, was in vielen Bundesländern die Bedingung für das Einsetzen der Schulpflicht und damit automatischer administrativer Abläufe ist, die zum Schulbesuch führen. Bis zu diesem Zeitpunkt halten sich die Kinder und Jugendlichen in (Erst-)Aufnahmeeinrichtungen oder Notunterkünften auf, in denen es teilweise formelle oder informelle (Sprach-)Lernangebote gibt, teilweise jedoch auch keine Lern- und Unterrichtsmöglichkeiten bestehen. Auf diesen Notstand weisen Flüchtlingsorganisationen u. a. basierend auf Umfrageergebnissen und Experteninterviews hin.<sup>14</sup> Insbesondere bei mehrmonatigen Aufenthalten in den Einrichtungen kann diese Situation im Widerspruch zum internationalen, europäischen und nationalen Recht auf Bildung stehen. Es ist davon auszugehen, dass vor allem auch Kinder und Jugendliche aus sogenannten sicheren Herkunftsländern betroffen sind, da sie seit Oktober 2015 (Inkrafttreten des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes) dauerhaft in (Erst-)Aufnahmeeinrichtungen untergebracht werden dürfen.<sup>15</sup>

Die vorhandenen Lern- und Unterrichtsangebote gehen oft auf das Engagement Ehrenamtlicher oder auf lokale Initiativen zurück (z. B. das Projekt *PROMPT! Deutsch lernen* in Köln, in dem Lehramtsstudierende Sprachunterricht in Notunterkünften erteilen).<sup>16</sup> In Hamburg hingegen werden sogenannte Lerngruppen in Erstaufnahmeeinrichtungen (EA-Lerngruppen) von offizieller Seite durch das Land Hamburg bzw. die Behörde für Schule und Berufsbildung angeboten.<sup>17</sup>

von Seiteneinsteigern verfügen und auf entsprechende Traditionen zurückgreifen können oder weil sie aufgrund sonstiger Bedingungen ausgewählt werden. Eine hohe Auslastung einzelner Schulen ist also möglich und eine entsprechende Überforderung der Praxis nachvollziehbar, sie sollte jedoch vor dem Hintergrund des bundesweit eher geringen Anteils von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern betrachtet werden.<sup>18</sup>

Neben den hier erwähnten Daten liegen keine oder nur wenige Daten über die Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler vor – zumindest gibt es keine bundesweiten Erhebungen.<sup>19</sup> Diese wären jedoch für Entscheidungsträger und Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem bei der Gestaltung des Schulbesuchs der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen hilfreich. Zu nennen sind zum einen Informationen darüber, welche Kenntnisse und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Ankunft in Deutschland bereits mitbringen, beispielsweise ihre bisherigen Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen. Zum anderen weiß man nichts oder nur wenig über die weitere schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, etwa darüber, ob und wie

<sup>13</sup> Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/>.

<sup>14</sup> Vgl. Millies, Marc und Klaus, Tobias (2017, im Erscheinen). Recherche zur Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland, S. 13 ff.

<sup>15</sup> Vgl. von Dewitz et al. (2016), a. a. O. (Fn. 4), S. 27.

<sup>16</sup> Vgl. <http://zfl.uni-koeln.de/prompt.html> [29.12.2016].

<sup>17</sup> Vgl. <http://www.hamburg.de/schule-fuer-fluechtlinge/4656696/faq-zea-beschulung/> [29.12.2016].

<sup>18</sup> Vgl. Pant, Hans Anand (2016). Die Versäumnisse der Vergangenheit rächen sich jetzt bei der Flüchtlingsfrage. Beitrag in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 16.6.2016. Verfügbar unter <http://www.>

[deutsche-schulakademie.de/files/user\\_upload/FAZ/FAZ\\_HAP6.16.pdf](http://deutsche-schulakademie.de/files/user_upload/FAZ/FAZ_HAP6.16.pdf) [29.12.2016].

<sup>19</sup> In den amtlichen Schulstatistiken einiger Bundesländer werden weitere Merkmale erfasst, wie etwa die Mutter- bzw. Familiensprache der Schülerinnen und Schüler. Vgl. dazu Massumi, von Dewitz et al. (2015), a. a. O. (Fn. 4), S. 17.



erfolgreich sie an welchen anschließenden Bildungs- oder Ausbildungsangeboten teilnehmen, und welche Faktoren als für ihren Bildungserfolg förderlich auszumachen sind.<sup>20</sup>

## 2. Schulorganisatorische Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

Die schulische Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher erfolgt auf unterschiedliche Art und Weise. Im Folgenden werden die administrativen Rahmenbedingungen der Länder sowie die in der Praxis anzutreffenden Modelle dargestellt. Es handelt sich um eine beschreibende Darstellung bzw. Gesamtübersicht, die keine Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts oder der Sprachförderung innerhalb eines Modells zulassen. Dementsprechend kann keine Bewertung und auch keine Empfehlung für ein bestimmtes Modell ausgesprochen werden.

### 2.1 Administrative Rahmenbedingungen

Die administrativen Rahmenbedingungen für die Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher werden in den Bundesländern durch die jeweilige oberste Schulbehörde formuliert und in Erlassen oder Verwaltungsvorschriften festgehalten, oft ergänzt um Leitfäden oder fachliche Empfehlungen.<sup>21</sup> Darin finden sich unterschiedliche Bezeichnungen, die in den Ländern für speziell eingerichtete Klassen verwendet werden, z.B. *Vorbereitungsklassen, Förderkurse oder Sprachfördergruppen, internationale Vorbereitungsklassen, Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse* oder *Willkommensklassen*. Teilweise wird bei den Begriffen innerhalb eines Bundeslandes zwischen Primar- und Sekundarstufe oder zwischen Schulformen unterschieden.

In den Erlassen oder Verwaltungsvorschriften werden in der Regel Eckdaten vorgegeben, die bei der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen sind, etwa die Klassengröße oder die anzustrebende Verweildauer in der Klasse bis zum Übergang in den Regelunterricht. In einigen Punkten haben die Dokumente Empfehlungscharakter und sind als Orientierungs- oder Richtwerte formuliert, die den einzelnen Schulen

planerische Spielräume lassen. Denn nicht zuletzt spielt vor allem die Ressourcensituation der einzelnen Schule eine Rolle bei der organisatorischen Umsetzung, etwa die Anzahl und Ausbildung der für die Klassen vorgesehenen Lehrkräfte oder die räumlichen Gegebenheiten. Auch weitere schulspezifische Bedingungen können Einfluss auf die Umsetzung der Vorgaben haben. In einem derzeit laufenden länderübergreifenden Evaluationsprojekt von Beschulungsmodellen und deren Umsetzung wird dementsprechend festgestellt: Es »[...] zeigt sich, dass die Einzelschulen die administrativ vorgegebenen Modelle entsprechend der eigenen Rahmenbedingungen anpassen und weiterentwickeln.«<sup>22</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine aktuelle Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung.<sup>23</sup>

Die administrativen Vorgaben und Klassenbezeichnungen lassen demnach keine eindeutigen Rückschlüsse darüber zu, welche Modelle tatsächlich praktiziert werden. Für ein besseres Verständnis der Beschulungsmodelle eines einzelnen Bundeslandes sollten diese landesspezifisch betrachtet und analysiert werden, was im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht erfolgen kann.

### 2.2 Schulorganisatorische Modelle

In der Praxis zeigt sich – unabhängig von den landesspezifischen Vorgaben – ein breites Spektrum an Modellen, nach denen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beschult werden. Sie unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland und teilweise auch von Schule zu Schule. Neben Beschulungsformen, die eine direkte Integration der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen vorsehen, sind speziell eingerichtete Klassen oder Gruppen das in der Praxis am häufigsten anzutreffende Modell. Sie »stehen [...] in einer langen Tradition der parallelen Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse«, wie Brüggemann und Nikolai beispielhaft für die *Lerngruppen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse* im Land Berlin feststellen.<sup>24</sup> Der Ursprung dieser parallelen bzw. separaten Beschulung liegt in den sechziger Jahren. Sie richtete sich damals an die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und -migranten aus den Ländern, mit denen zwischen 1955 und 1968 Anwerbeabkommen geschlossen wurden. Die Kultusminister-

<sup>20</sup> Vgl. Brüggemann, Christian und Nikolai, Rita (2016). Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf> [29.12.2016], S. 6.

<sup>21</sup> Vgl. Massumi, von Dewitz et al. (2015), a. a. O. (Fn. 4), S. 72–73, für eine Übersicht der Verordnungen, Erlasse und Leitfäden der Bundesländer, sowie S. 12 für eine Liste der Bezeichnungen der Klassen in den Bundesländern.

<sup>22</sup> Ahrenholz, Bernt, Fuchs, Isabel und Birnbaum, Theresa (2016). »dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt« – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. In: BiSS-Journal, 5. Ausgabe 11/2016. Verfügbar unter [http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation\\_Sekundarstufe.pdf](http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf) [29.11.2016].

<sup>23</sup> Karakayali, Juliane, zur Nieden, Birgit et al. (2016). »Willkommensklassen« in Berlin: Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration. Verfügbar unter [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise\\_Willkommensklassen.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf) [29.12.2016], S. 3.

<sup>24</sup> Vgl. Brüggemann und Nikolai (2016), a. a. O. (Fn. 15), S. 3.

konferenz empfahl damals, den »ausländischen« Kindern zusätzlichen Deutschunterricht zu erteilen und sie nach Möglichkeit in besonderen Klassen zusammenzufassen.<sup>25</sup> Langfristige Integrationsperspektiven und der Übergang ins Regelsystem wurden dabei nicht als Ziele in den Blick genommen, weshalb die Klassen praktisch im Abseits als sogenannte *Ausländerklassen* existierten und ihnen keine besondere bildungspolitische Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Als »tieferliegende Ursache« hierfür nennt Reich die »Unentschiedenheit der damaligen bundesdeutschen Migrationspolitik«, die an der Idee der Rückkehr der Arbeitsmigrantinnen und -migranten in ihre Herkunftsländer festhielt.<sup>26</sup> Demzufolge entstand auch auf bildungspolitischer Ebene keine Notwendigkeit, schulische Konzepte für eine langfristige Integration der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln.

Über die Jahre haben die Modelle der parallelen Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen verschiedene Entwicklungen durchlaufen und wurden bundeslandspezifisch ausdifferenziert. Verbindliche bundesweite Vorgaben gab und gibt es nicht. Gemein ist den Modellen heute – im Gegensatz zu den *Ausländerklassen* – das Ziel, die Kinder und Jugendlichen auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten und ihnen damit eine Bildungslaufbahn in Deutschland zu ermöglichen. Zentrales Anliegen ist daher die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse bzw. Sprachförderung, die gleichzeitig auch das wesentliche Merkmal dieser Beschulungsmodelle ist.

Das derzeitige Spektrum an Beschulungsformen lässt sich anhand der fünf schulorganisatorischen Modelle nach Massumi, von Dewitz et al. (2015) nachvollziehen. Demnach stehen sich zwei Pole gegenüber, zwischen denen ein Kontinuum besteht: Das *submersive Modell* auf der einen Seite, bei dem die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler an einer Regelklasse teilnehmen und keine besondere Unterstützung erfahren, und das *parallele Modell* auf der anderen Seite mit (zeitweisem) ausschließlich separaten Unterricht in speziell eingerichteten Klassen parallel zum Regelunterricht. Dazwischen gibt es verschiedene Varianten, die als integrativ oder teilintegrativ bezeichnet werden können – je nachdem, wie umfassend die Integration in eine Regelklasse erfolgt. So nehmen die Schülerinnen und Schüler in *integrativen Modellen* vollständig am Unterricht einer Regelklasse teil, erhalten jedoch zusätzlich spezifische Sprachförderung, z. B. am Nachmittag. In *teilintegrativen Modellen* werden die Schülerinnen und Schüler in einer speziell eingerichteten Klasse mit dem Fokus auf Sprachförderung unterrichtet, nehmen gleichzeitig jedoch an ausgewählten Fächern des Unterrichts in einer Regelklasse teil (meist in stetig zunehmendem Umfang).

<sup>25</sup> Vgl. Reich 2017, a. a. O. (Fn. 3).

<sup>26</sup> Ebd.

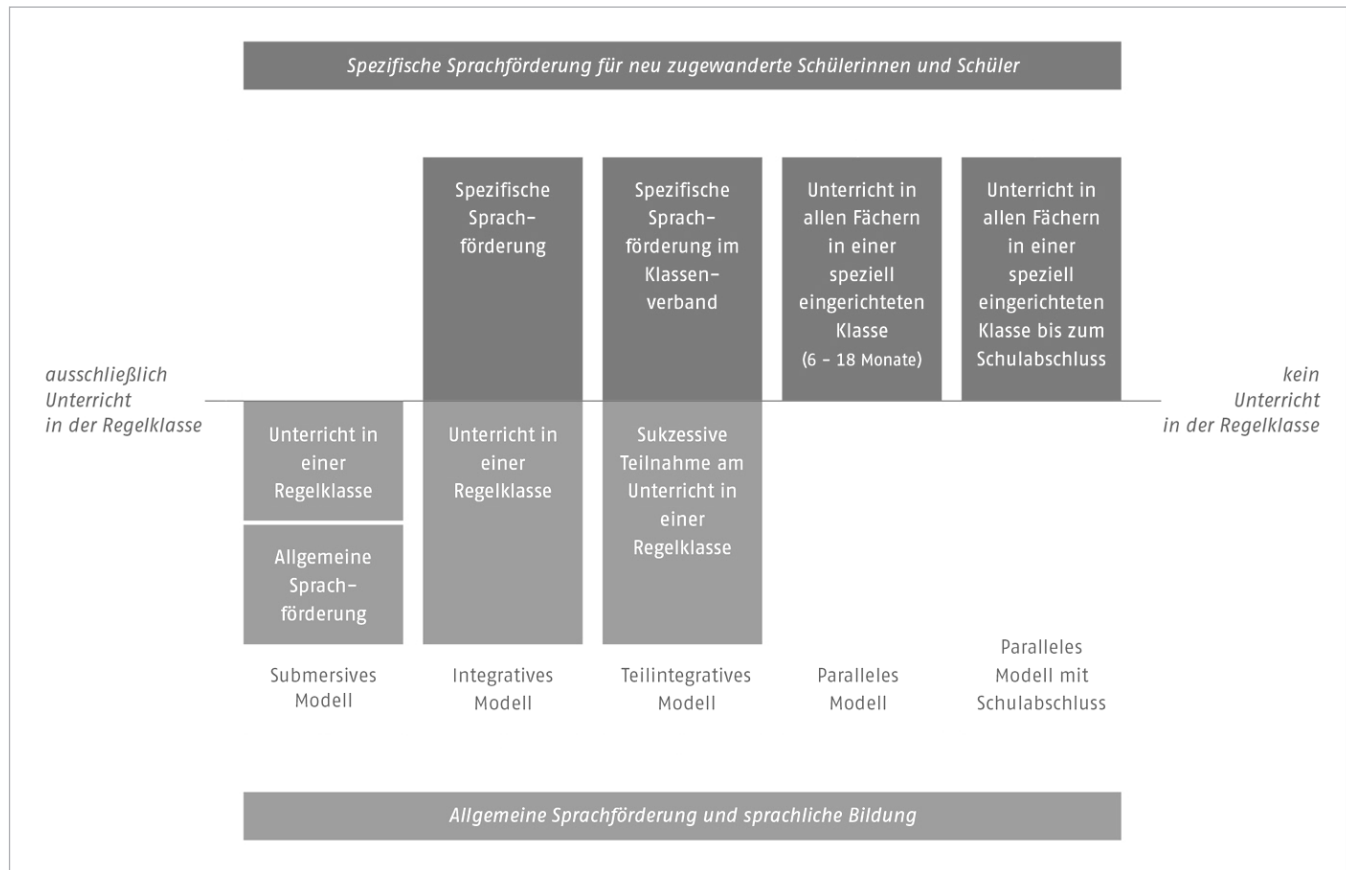
### Schulorganisatorische Modelle

- *Das submersive Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.<sup>27</sup>
- *Das integrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten zusätzlich Sprachförderung.
- *Das teilintegrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Unterrichtsfächern am Regelunterricht teil.
- *Das parallele Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.
- *Das parallele Modell mit Schulabschluss*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

In der Primarstufe sind *submersive* oder *integrative* Formen der Beschulung (also die unmittelbare Einbindung in eine Regelklasse) häufiger anzutreffen als in der Sekundarstufe. Denn in der Grundschule erlernen alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunftssprache das Lesen und Schreiben von Anfang an, haben also mit Blick auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache gemeinsame (oder zumindest ähnliche) Lernvoraussetzungen. Dies gilt insbesondere für das erste Grundschuljahr. Mit zunehmendem Alter und Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler kommt der Einrichtung separater Klassen (*teilintegrative* oder *parallele Modelle*) eine größere Bedeutung zu, wobei auch in der Sekundarstufe I noch integrative Modelle anzutreffen sind. Als Beispiel kann das Kon-

<sup>27</sup> Der Begriff *submersiv* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler in eine Klasse aufgenommen werden, ohne dass weitere spezielle Angebote (vor allem zur Sprachförderung) zu ihrer Integration in die Klasse bzw. das Schulsystem gemacht werden. Vgl. dazu auch Schneider, Hansjakob, Becker-Mrotzek, Michael et al. (2013). Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, S. 83: »Submersion ist nicht ein Programm im engeren Sinne, sondern eher die Abwesenheit davon, und eigentlich der Ausdruck des Nicht-Eingehen-Wollens auf die Situation von fremdsprachigen Kindern.«

Grafik: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche



Grafik: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 2015.

zept der »Go-In-Schulen« im nordrhein-westfälischen Kreis Unna genannt werden. Im Rahmen dieses Modells wurden an einzelnen Schulen besondere Strukturen und Zuständigkeiten geschaffen, die es ermöglichen, neu zugewanderte Jugendliche unmittelbar in Regelklassen an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen wie auch an Gymnasien aufzunehmen.<sup>28</sup>

Im Bereich der Sekundarstufe II (Oberstufe an Gymnasien oder Gesamtschulen sowie berufliche Schulen) unterscheiden sich die Modelle je nach angestrebtem Schulabschluss. Für das *parallele Modell* ergibt sich dabei eine Besonderheit: Während es im allgemeinbildenden Bereich in der Regel die Zielsetzung hat, die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell auf den Regelunterricht vorzubereiten, besteht im berufsbildenden Bereich die Möglichkeit, einen qualifizierenden Schulabschluss zu erwerben (*paralleles Modell mit Schulabschluss*). Zur Veranschaulichung kann das in Bayern praktizierte Modell herangezogen werden:<sup>29</sup> Berufsschulpflichtige neu

Zugewanderte können in Bayern eine *Berufsintegrationsvorklasse* (erstes Jahr) und anschließend eine *Berufsintegrationsklasse* (zweites Jahr) besuchen. Ziel ist der Erwerb des Mittelschulabschlusses bzw. des sogenannten Qualifizierenden Mittelschulabschlusses. Auch in anderen Bundesländern existieren berufsschulische parallele Modelle, die zu einem Schulabschluss führen.<sup>30</sup>

In der Diskussion um die Frage, welche Modelle empfehlenswert sind, lassen sich zwei Tendenzen ausmachen. Zum einen gibt es Befürworter integrativer Modelle, die argumentieren, dass die Kinder und Jugendlichen durch die direkte Eingliederung in eine Regelklasse besser ins Schulleben integriert werden, mehr Sprachlernergelegenheiten erhalten oder von den etablierten Abläufen des Regelbetriebs profitieren.<sup>31</sup> Zum anderen wird für parallele Modelle argumentiert, dass sie den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, zunächst in einem »geschützten« Raum Deutsch zu lernen und sich nicht sofort mit gleichaltrigen deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern messen zu müssen.

Schul- und Unterrichtsangebote, die sich ausschließlich an geflüchtete Kinder und Jugendliche richten, sind

<sup>28</sup> Vgl. »Schulische und sprachliche Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der weiterführenden Schule«. Verfügbar unter <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=35&bundesland=Nordrhein-Westfalen&Id=83> [29.12.2016].

<sup>29</sup> Vgl. von Dewitz et al (2016), a. a. O. (Fn. 4), S. 23.

<sup>30</sup> Vgl. Massumi, von Dewitz et al. (2015), a. a. O. (Fn. 4), S. 50–51.

<sup>31</sup> Z. B. Karakayali, zur Nieden et al. (2016), a. a. O. (Fn. 23), S. 7.



seitens der Länder und Schulbehörden in der Regel nicht vorgesehen. Eine Ausnahme stellt die SchlaU-Schule (Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge) in München dar, in die nur unbegleitete geflüchtete Jugendliche im Alter von 16 bis 21 bzw. in Ausnahmefällen bis 25 Jahren aufgenommen werden.<sup>32</sup> Dort kann auf die besondere Ausgangssituation von jugendlichen Geflüchteten eingegangen werden und sie kann wichtige Impulse für den Umgang mit den Lernvoraussetzungen dieser Altersgruppe geben, etwa im Bereich Alphabetisierung. Da es insbesondere für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge ab der Volljährigkeit schwierig sein kann, an schulischen Angeboten teilzuhaben, stellt die SchlaU-Schule eine wichtige Option dar.<sup>33</sup>

### 2.3 Schul- und unterrichtspraktische Aspekte

Modellübergreifend lassen sich einige Themen ausmachen, die für viele Schulen, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen aufnehmen, aktuell von Bedeutung sind. Sie sind nicht als Einzelthemen zu betrachten, sondern in ein Gesamtfeld schulorganisatorisch zu berücksichtigender Aspekte einzuordnen. Beispielhaft genannt werden können:

- *Heterogenität*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterscheiden sich u. a. in ihren Herkunftsländern, ihren Sprachen und ggf. in der Schrift, in der sie alphabetisiert wurden (siehe auch 1.1). Unter den Asylsuchenden bestehen weiterhin Unterschiede mit Blick auf die Bleibeperspektive. Lehrkräfte bzw. Schulen müssen diese Bedingungen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.
- *Fluktuation*: Einige Klassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nehmen auch während eines laufenden Schuljahrs neue Schülerinnen und Schüler auf, andere Schülerinnen und Schüler verlassen die Klassen beispielsweise aufgrund von Wohnortwechseln, Ausreisen oder Abschiebungen. Es kann daher zu Fluktuationen innerhalb einer Gruppe kommen; das Anknüpfen an bereits vermitteltes Wissen ist dann nicht immer möglich.
- *Übergang/Anbindung an den Regelunterricht*: Der Übergang in bzw. die Anbindung an den Regelunterricht kann schulorganisatorisch komplex sein und erfordert die Einbindung der aufnehmenden Klassen und Lehrkräfte. Er ist außerdem nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt einzugrenzen, sondern sollte als Prozess verstanden werden, der mit zusätzlichen Ressourcen begleitet werden muss.
- *Deutschförderung/Erwerb des Deutschen als Zweitsprache*: Schulen und Lehrkräften stellt sich die Frage, welche sprachdidaktischen Methoden und Lernformen in welcher Weise förderlich für den Deutschwerb der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sind. Dabei stellt die (spätere) Teilnahme am Fachunterricht ein anspruchsvolles Ziel dar: Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur Deutschkompetenzen für alltägliche kommunikative Zwecke erwerben, sondern die Fach- und Bildungssprache Deutsch erlernen, um fachlich komplexe Inhalte zu verstehen, darüber zu sprechen und zu schreiben. Dieser Prozess ist nach einem Jahr Vorbereitungsklasse in der Regel noch nicht abgeschlossen. Die Sprachförderung ist demnach nicht nur die Aufgabe der Lehrkräfte in den speziell eingerichteten Klassen, sondern sollte auch im (späteren) Regelunterricht berücksichtigt werden. Grundlagen für ein Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« sind im Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FörMig) entstanden.<sup>34</sup>
- *Mehrsprachigkeit*: Die Schülerinnen und Schüler bringen Kompetenzen in anderen Sprachen mit – eine Ressource, die sie gegenüber einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern auszeichnet. Auf die Frage, wie diese Kompetenzen schulorganisatorisch und methodisch-didaktisch eingebunden oder gefördert werden können, existieren unterschiedliche Antworten und es gibt verschiedene Ansätze.<sup>35</sup> Dabei werden in der Regel nicht nur neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den Blick genommen, sondern mehrsprachige Schülerinnen und Schüler insgesamt.
- *Umgang mit Traumata oder psychischen Belastungen bei Geflüchteten*: Lehrkräfte müssen sich möglicher psychischer Belastungen bei geflüchteten Schülerinnen und Schülern (aufgrund ihrer Flucht, ihren aktuellen Lebensumständen wie z. B. der Unterbringungssituation, ihren unsiche-

<sup>32</sup> Vgl. [www.schlau-schule.de](http://www.schlau-schule.de) [29.12.2016]. Die SchlaU-Schule ist eine Einrichtung des Trägerkreises Junge Flüchtlinge e. V. und als Berufsförderungseinrichtung anerkannt. An ihr kann also die Berufsschulpflicht absolviert werden.

<sup>33</sup> Vgl. Millies und Klaus (2017), a. a. O. (Fn. 14), S. 18 f.

<sup>34</sup> Vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html> [29.12.2016].

<sup>35</sup> Weitere Informationen bietet der Forschungsschwerpunkt »Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit« an der Universität Hamburg.

ren Zukunftsperspektiven) bewusst sein und damit professionell umgehen können. Dabei sollten sie idealerweise auf die Unterstützung von Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Psychologinnen und Psychologen oder weiteren Fachkräften zurückgreifen können.

Auch wenn zu den genannten Aspekten bereits Erkenntnisse vorliegen, bedarf es einer weiteren Auseinandersetzung mit diesen Themen, um Schulen und Lehrkräfte bei der Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das Schulsystem zu unterstützen. Insbesondere vonseiten der Wissenschaft bzw. der Bildungsforschung sind hierzu Beiträge zu leisten.<sup>36</sup> Dabei ist mit Blick auf die schulorganisatorische Ebene vor allem die »pädagogische Praxis« zu untersuchen, die sich in vielfältiger Weise in den Bundesländern etabliert hat.<sup>37</sup>

Daneben stellt die Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität eine wichtige Aufgabe dar. Auch wenn inzwischen viele der für den Unterricht neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher eingesetzten Lehrkräfte über eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache verfügen, ist der Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität insgesamt noch nicht flächendeckend Bestandteil der Lehrerbildung (Lehramtsstudium und Referendariat). Dasselbe gilt für den Bereich der Lehrerfortbildung.<sup>38</sup>

### 3. Fazit/Ausblick

Die Neuzuwanderung durch geflüchtete Kinder und Jugendliche stellt spezielle Anforderungen an Schulen, die seit 2015 verstärkt in den Blick genommen werden. Aus Sicht des Schulsystems sind die *Seiteneinsteigerinnen* bzw. *Seiteneinsteiger* jedoch kein neues »Phänomen«, und auch die Praxis der Beschulung – meist in Form von speziell eingerichteten Klassen – kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Benholz et al. kommentieren dementsprechend, dass die bereits lange gestellte »Daueraufgabe« der schulischen Einbindung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen »eigentlich eine Selbstverständlichkeit« für das deutsche Bildungssystem sein sollte.<sup>39</sup> Geht man zusätzlich davon aus, dass Schulen ohnehin einer zunehmenden, z. B. sprachlichen Heterogenität ihrer

Schülerinnen und Schüler gerecht werden müssen, dürften geflüchtete Kinder und Jugendliche »keine speziell zu problematisierende Kategorie mit Sonderbedarfen« für Schulen darstellen.<sup>40</sup>

Dennoch kann es in der Praxis zu Situationen kommen, in denen die Aufgabe der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler einzelne Schulen oder Lehrkräfte unvorbereitet trifft, wie es vor allem in den beiden vergangenen Jahren durch den starken Zuzug von Geflüchteten der Fall war. Diesen Anforderungen muss unmittelbar auf schulorganisatorischer Ebene entsprochen werden und sie stellen zurzeit vor allem eine Entwicklungsaufgabe für die einzelnen Schulen dar, zumindest dort, wo gestalterische Spielräume bestehen.

Die bestehende Vielfalt der Lösungen in der Praxis macht deutlich, dass länderübergreifende Orientierungslinien fehlen. Sowohl über die Bildungsverläufe von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen als auch über die Umsetzung und Wirksamkeit der verschiedenen Beschulungsmodelle ist wenig bekannt. Einzelne Studien oder Beiträge wie die im Rahmen dieses Beitrags genannten können Impulse setzen und Diskussionen in Gang bringen, etwa über die Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Einrichtung separater Klassen oder die direkte Integration in eine Regelklasse empfehlenswert ist.<sup>41</sup> Es bedarf jedoch weiterer Arbeit von wissenschaftlicher, administrativer und pädagogischer Seite, um die aktuelle Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an deutschen Schulen zu verstehen und bedarfsorientiert weiterzuentwickeln.

<sup>36</sup> Vgl. Brüggemann und Nikolai (2016), a. a. O. (Fn. 15), S. 6.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Verfügbar unter [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf) [29.12.2016].

<sup>39</sup> Benholz, Claudia, Frank, Magnus und Niederhaus, Constanze (2016, Hrsg.). Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster: Waxmann, S. 11.

<sup>40</sup> Cornely Harboe, Verena, Mainzer-Murrenhoff, Mirka und Heine, Lena (2016). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. In: Cornely Harboe et al. (Hrsg.). Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, S. 9.

<sup>41</sup> Vgl. Karakayalı, zur Nieden et al (2016), a. a. O. (Fn. 23).

## Leistungsprinzip versus Aufenthaltsrecht

### Hochschulzugang für Asylsuchende und Schutzberechtigte

#### Inhalt

- I. Einleitung
- II. Drei übergeordnete Betrachtungslinien
- III. Programme zur Unterstützung von geflüchteten Studieninteressierten
  1. Das Integra-Programm
  2. Sprachförderung für Anfängerinnen oder Fortgeschrittene
- IV. Teilnahme an Geflüchteten-Programmen an Hochschulen auch für Asylsuchende
- V. Wohnsitzauflagen und Kreisverteilung
- VI. Keine Duldungserteilung zum Zweck des Studiums
- VII. Finanzielle Hürden
  1. Finanzierungslücke für Schutzsuchende
  2. Alternative Finanzierungsmöglichkeiten
- VIII. Fazit

#### I. Einleitung

Mitte November 2015 kündigte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an, in den nächsten Jahren 100 Millionen Euro Fördergelder für ein Maßnahmenpaket für Flüchtlinge mit dem Schwerpunkt »Zugang zum Studium« bereitzustellen, allein 27 Millionen Euro für das Jahr 2016. Auch auf Landesebene wurden Maßnahmenpakete verabschiedet. Sachsen-Anhalt kündigte bereits Anfang Oktober 2015 an, 4,7 Millionen Euro für 2015-2017 bereitzustellen, Berlin 900.000 Euro.<sup>1</sup> In Schleswig-Holstein werden mit mehreren Millionen Euro für 2016-2019 die Studienberatungen ausgebaut, Studienvorbereitungskurse finanziert sowie der Ausbau der Kapazitäten für Deutsch als Zweitsprache vorangebracht, um zukünftige Lehrerinnen<sup>2</sup> besser auf Schulklassen mit

geflüchteten Kindern vorzubereiten.<sup>3</sup> Bund und Länder gingen hiermit auf den erhöhten Bildungsbedarf als Folge der gestiegenen Anzahl von geflüchteten Menschen<sup>4</sup> ein, die 2015 nach Deutschland kamen. Eine repräsentative Umfrage bestätigt das hohe Potenzial für mögliche Studieninteressierte unter Geflüchteten. Knapp zwei Drittel der erwachsenen Befragten haben wahrscheinlich eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) oder dürfen zum Studienkolleg zugelassen werden. Ein Fünftel hat bereits eine Hochschule besucht. Das Ziel, einen akademischen Abschluss in Deutschland zu erwerben, äußert ein Fünftel der Befragten.<sup>5</sup>

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) fördert aus den genannten BMBF-Mitteln seit 2016 u. a. das Programm »Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium – Integra«. Laut DAAD nahmen im Jahr 2016 135 Hochschulen sowie 37 Studienkollegs oder vergleichbare Einrichtungen teil, eine DAAD-Auswertung mit Teilnehmendenzahlen soll im Frühjahr 2017 erfolgen.<sup>6</sup> Die Anzahl der antragstellenden Hochschulen für die beiden Folgejahre 2017/2018 blieb ähnlich wie für 2016, allerdings wurde ein höherer finanzieller Bedarf seitens der Hochschulen angemeldet.

Seit 2015 gibt es eine Vielzahl von Initiativen für Geflüchtete an deutschen Hochschulen. Die Bundesländer, die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das BMBF, der DAAD, die Hochschulen und ihre Mitglieder, nicht zuletzt die geflüchteten Teilnehmenden selbst haben viel in Bewegung gebracht, auch in Zusammenarbeit mit BAMF und Innenministerien. Die 172 Institutionen, die an Integra teilnehmen, haben in einem enormen Kraftakt wichtige Chancen für geflüchtete Studierende eröffnet und vor allem innerhalb kürzester Zeit. All diese Leistungen sollen mit der Beschreibung von noch bestehenden Hürden in diesem Artikel nicht geschmälert werden. Das Themenfeld Flucht und Hochschule ist – zumindest in dem Ausmaß, den es

\* Charlotte Fiala ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und bisherige Leiterin des Integra-Programms für geflüchtete Studieninteressierte an der Europa-Universität Flensburg. Kontakt: Charlotte.Fiala@hu-berlin.de.

<sup>1</sup> <http://www.tagesspiegel.de/wissen/hochschulzugang-fuer-gefuechtete-berliner-unis-erhalten-900-000-euro-fuer-fluechtlinge/12751856.html> sowie <http://www.volksstimme.de/sachsen-anhalt/20151007/studium-hochschulen-offen-fuer-fluechtlinge>, 24.1.17

<sup>2</sup> Dieser Artikel verwendet üblicherweise die weibliche Form und schließt Männer mit ein. In Hochschulverwaltungen und bei Sprachdozentinnen sind viele Mitarbeiterinnen ohnehin weiblich. Die weibliche Form von geflüchteten Menschen weist auch darauf hin, dass es viele geflüchtete Frauen gibt, die ein Studium aufnehmen möchten, auch wenn die Zahl wahrscheinlich aufgrund des geringeren Anteils von Frauen an den gesamten Geflüchteten-Zahlen wahrscheinlich geringer ist als die der Männer.

<sup>3</sup> Schleswig-Holsteinischer Landtag, Drucksache 18/4053, S. 5.

<sup>4</sup> Wenn sowohl Schutzsuchende im Asylantragsverfahren als auch anerkannte Schutzberechtigte gemeint sind, verwende ich den Begriff »geflüchtete Menschen« oder auch »Geflüchtete«.

<sup>5</sup> Brücker, Herbert, Rother, Nina und Jürgen Schupp (Hrsg.) (2016) IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: BAMF, S. 6 u. 45.

<sup>6</sup> Telefonisches Interview mit der Referatsleiterin »Hochschulprogramme für Flüchtlinge« am 23.1.2017.

in den letzten Jahren angenommen hat – neuartig und somit sind Anfangshürden zum Teil zu erwarten. Insofern möchte der vorliegende Artikel auch Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der Programme und deren Umsetzung aufzeigen.

Der Artikel beruht neben Literaturrecherchen auf meinen Erfahrungen als bisherige Leiterin des ersten Integra-Programms 2016 an der Europa-Universität Flensburg (EUF) und nimmt hierauf bzw. auf den Erfahrungsaustausch mit anderen Hochschulakteuren aus ganz Deutschland Bezug. Das Integra-Programm an der EUF, gefördert vom DAAD sowie vom Land Schleswig-Holstein, führte von Mai bis September drei Vollzeit-Sprachkurse (B2 oder C1-Deutschkurs sowie B2-Englischkurs) mit jeweils 24 Wochenstunden durch, sowie von Oktober bis Dezember studienbegleitende Teilzeitkurse. Von 39 Integra-Teilnehmenden bewarben sich 19 für ein Hochschulstudium an der EUF (weitere an anderen Hochschulen oder für Ausbildungen) für das Wintersemester 2016/2017. 17 davon wurden an der EUF angenommen, von denen zum Zeitpunkt dieses Artikels noch ein Dutzend an der EUF studiert.<sup>7</sup> Von den 17 zugelassenen Studienbewerberinnen drohten fast alle aufgrund der hier beschriebenen staatlichen Hürden das Programm oder Studium abzubrechen, bis auf wenige Ausnahmen konnte dann mit Hilfe von Einzelfalllösungen das Studium sichergestellt werden. Da in der öffentlichen Wahrnehmung Geflüchtete häufig mit Religions- und Geschlechterkonflikten assoziiert werden, sei hier kurz erwähnt: Die Gruppe bestand aus Musliminnen, Christinnen und Atheistinnen. Sowohl Teilnehmende als auch Dozentinnen gaben an, dass weder Gender noch Religion zu Spannungen führten. Der Frauenanteil lag bei einem Drittel, der höchste von allen vergleichbaren Programmen im Bundesland. Das Engagement zu Flucht und Hochschule wurde von der Vizepräsidentin für Europa und Internationales initiiert. Das im Dezember 2015 verabschiedete universitätsweit gültige Strategiepapier zu Flucht und Hochschule unterstützt Programme für Geflüchtete und zeigt die Verbindung zur Internationalisierungsstrategie der EUF auf.

Nach einer kurzen Analyse übergeordneter Betrachtungslinien stellt mein Artikel im Abschnitt III einige der seit 2015 entstandenen Programme für geflüchtete Menschen und Hochschulen vor. Abschnitt IV thematisiert den Zugang zu solchen Programmen von Asylsuchenden. Die Abschnitte V bis VII stellen einige wichtige Hürden der Integration von Geflüchteten in Hochschulprogramme und in das reguläre Studium vor, insbesondere

Wohnsitzauflagen, die Ablehnung des Studiums als Duldungsgrund sowie finanzielle Hürden.<sup>8</sup> Das Fazit weist auf weiterhin bestehenden Handlungsbedarf hin.

## II. Drei übergeordnete Betrachtungslinien

Drei Betrachtungslinien können parallel im Artikel mitgedacht werden. Erstens zeigt sich in vielen Fällen, dass das Themenfeld Flucht und Hochschule im Entstehen bzw. Wandel ist. Ähnlich wie bei der Arbeitsmigration von sogenannten Höherqualifizierten gibt es parallel laufende, teils widersprüchliche Regelungen. So unterstützen Regierungen auf Bundes- und Landesebene die Hochschulen mit erheblichen finanziellen Mitteln. Erleichterungen wurden auf der technisch-administrativen Ebene geschaffen, beispielsweise durch kostenlose Spracheinstufungstests wie onSET.de für Deutsch und Englisch, kostenlosen Zugang für Studierfähigkeitstests wie TestAS (im Zuge der Geflüchteten-Programme nun zusätzlich auf Arabisch), Informationsportale wie www.study-in.de, das aktualisierte KMK-Verfahren für fluchtbedingt fehlende Bildungszeugnisse<sup>9</sup> oder auch vereinzelte Verbesserungen asyl- bzw. sozialrechtlicher Rahmenbedingungen. Beispielsweise regelt das Integrationsgesetz von 2016, dass geflüchtete Studierende befreit sind von der Verpflichtung zu Arbeitsgelegenheiten (§ 5a AsylbLG), zu Arbeiten in Aufnahmeeinrichtungen (§ 5 Abs. 1–3) oder zur Teilnahme an Integrationskursen (AsylbLG § 5b). Gleichzeitig gibt es jedoch neue, restriktivere, gesetzliche Regelungen im Asyl- und Ausländerrecht, die es potentiellen Studienkandidatinnen erschweren, ihr Studium aufzunehmen. Es ist zu hoffen, dass immerhin die Finanzierung über die nächsten Jahre trotz sinkender Zahlen neu ankommender Schutzsuchender fortgesetzt wird. Viele Studieninteressierte werden erst in den kommenden Jahren genug Deutsch für ein Studium gelernt haben, insbesondere jene, die lange auf Integrationskurse warten müssen.

<sup>8</sup> Vgl. Weizsäcker, Esther (2016) Hochschulzugang für Asylsuchende. Rechtliche Rahmenbedingungen und Hürden. Asylmagazin 3/2016, S. 65–72.

<sup>9</sup> KMK (2015) Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.2015. Fortschritte gibt es hier auch bei der Umsetzung, so wurde in Schleswig-Holstein hierzu ein Erlass erarbeitet, der im Wesentlichen den Empfehlungen dieses KMK-Beschlusses von 2015 sowie des KMK-Beschlusses von 1991 zur Festsetzung der Durchschnittsnote folgt. In den Erfahrungen der Hochschulen, mit denen ich im Austausch war stellte sich allerdings bisher heraus, dass in der Praxis Fälle von fehlenden Dokumenten weit seltener auftauchen als erwartet. Allerdings könnten sie für einzelne Länder wie Eritrea sehr relevant sein, s. a. a. O. (Fn. 5), S. 42. Zu beachten ist, dass Teilnehmende zwar mit dem Verfahren eine gute Möglichkeit haben, die HZB nachzuweisen, aber das Verfahren zur Ermittlung der Gesamtnote den Zugang zu zulassungsbeschränkten Fächern erschwert.

<sup>7</sup> Diese Zahlen mögen gering erscheinen, werden jedoch in eine neue Perspektive gerückt, wenn man sie mit den Umfrageergebnissen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung unter den führenden 30 DAX-Unternehmen vergleicht. Im Juni 2016 gaben diese Unternehmen an, insgesamt nur ein paar Dutzend Flüchtlinge, genauer gesagt 54, fest angestellt zu haben. Von diesen arbeiten 50 bei der Deutschen Post, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/welcher-konzern-stellte-fluechtlinge-ein-14322168.html>, 23.1.17.



Zweitens sind die Hochschulen spätestens seit 2015 ein bedeutenderer und auch etwas ungewöhnlicher Akteur in der Flüchtlingspolitik.<sup>10</sup> In ihrem Verständnis als Teil der Gesellschaft wie auch aus der Notwendigkeit für ihre eigene Entfaltung in Lehre und Forschung bekennen sich Hochschulen in der HRK-Erklärung »Weltoffene Hochschulen – Gegen Fremdenfeindlichkeit« zu Meinungsvielfalt und internationalem Austausch.<sup>11</sup> Dabei ist es eine Herausforderung, aber auch eine Chance, dass Hochschulen regulär mit Wissenschaftsministerien und weniger mit Innenministerien zusammenarbeiten. Der neue Austausch zwischen Hochschulen und Ansprechpartnerinnen der Flüchtlingspolitik bringt einen frischen Blick auf so manche Regelung, kann aber auch zu Unverständnis führen oder zu unerwartetem Aufwand für die Hochschulverwaltungen. Damit ein Geflüchteten-Programm wirklich zur regulären Einschreibung führt, müssen die Hochschulen sich vermehrt für Einzelfälle einsetzen, die wiederum von unterschiedlichen Regelungen des Asyl-, Aufenthalts- und Hochschulrechts betroffen sind. Dies führt zu einer enormen Belastung der Hochschulverwaltungen. Ohne Einzelfallbetreuung sinkt die Erfolgsquote erheblich. Beispielsweise informierten sich an der Universität Hamburg 2015 mehr als 2.000 Geflüchtete auf einer Veranstaltung, 528 nahmen am Unterstützungsprogramm »UHHilft« teil. Von diesen bewarben sich letztlich nur zehn für ein Studium, sechs wurden angenommen.<sup>12</sup> Zwar ist anzunehmen, dass auch fehlende sprachliche und akademische Leistungen zum Ausschluss führten und die Zahlen sich bei wiederholter Auflage der Programme sowie DAAD-Finanzierung verbessern werden. Die Erfahrung der Europa-Universität Flensburg im ersten Integra-Durchgang im Sommersemester 2016 zeigen jedoch, dass die höheren Erfolgsquoten dort nur aufgrund der Einzelfallbetreuung ermöglicht wurden. Fast alle der jetzt noch studierenden Integra-Teilnehmerinnen riskierten zu verschiedenen Zeitpunkten den Austritt wegen verschiedener, nachfolgend beschriebener Hürden. Im Gegensatz zu kleineren oder mittleren Hochschulen ist für große Hochschulen in Ballungszentren bereits die Bewältigung von Tausenden von Anfragen eine enorme Herausforderung, insofern wählt jede Hochschule eine eigene Strategie.

Drittens führen die bisherigen Widersprüche in der Gesetzgebung in manchen Fällen zu einer staatlich verschuldeten Unmündigkeit. Bridget Anderson analysiert die Erwartungshaltung in westlichen Gesellschaften: »The

Good Citizen is the liberal sovereign self: rational, self-owning, and independent«.<sup>13</sup> Im Gegensatz zu meritokratischen Leitsätzen unserer Leistungsgesellschaft können sich Schutzsuchende in einer Situation wiederfinden, in der Passivität, Nichtstun und das Nichtstellen von Forderungen sozusagen belohnt werden.<sup>14</sup> So wurde einer Studentin von ihrem zuständigen Sozialamt gesagt, dass sie weiterhin eine Flüchtlingsunterkunft gestellt bekäme, sowie die Lebenshaltungskosten von ca. 330 € nach AsylbLG, wenn sie sich exmatrikulieren würde (s. Sektion VII.1). Trotz der Streichung staatlicher Leistungen unterlag sie auch weiterhin der Wohnsitzauflage in dem ihr zugewiesenen Landkreis (s. Sektion V.). Auch für die Aufnahme einer Arbeit zur Selbstfinanzierung ihres Studiums unterlag sie den staatlichen Beschränkungen für Asylsuchende. Während Asylsuchende aus diesen Gründen passiv monate- oder jahrelang auf die Eröffnung und den Ausgang ihres Verfahrens warten müssen, fragen Teile der hiesigen Gesellschaft später, warum sie nicht besser integriert seien, besser Deutsch sprächen bzw. die Zeit nicht für Studium oder Arbeit genutzt hätten.

### III. Programme zur Unterstützung von geflüchteten Studieninteressierten

Dieser Abschnitt geht nach einer kurzen Vorstellung existierender Programme für Geflüchtete auf eines der wichtigsten bundesweiten Programme, »Integra«, ein und zeigt dann einige Konsequenzen auf, die das Design von Sprachprogrammen speziell für Geflüchtete hat.

Einleitend seien noch ein paar weitere Programme und Initiativen zum Thema Flucht und Hochschule erwähnt. Viele Hochschulen führten bereits im Herbst 2015 selbstständig verschiedene Gasthörenden-Programme ein, um neu ankommende geflüchtete Studieninteressierte niedrigschwellig an den Hochschulalltag heranzuführen. Teilweise dürfen dort erbrachte Hochschulleistungen sozusagen gutgeschrieben werden, um nach der regulären Einschreibung, die erst mit einem sehr hohen Sprachniveau möglich wird, angerechnet zu werden. Dies kann insbesondere für die Anrechnung von englischsprachigen Seminaren sinnvoll sein. Zusätzlich fördert das DAAD-Programm »Welcome – Studierende engagieren sich für Flüchtlinge« ein bis zwei studentische Hilfskräfte pro Hochschule für universitäre und studentische Projekte. Weitere Programme und Initiativen richten sich an geflüchtete Wissenschaftlerinnen, u.a. die Philipp

<sup>10</sup> So wurde beispielsweise auf dem jährlichen Flüchtlings-symposium nur sporadisch von Visumsmöglichkeiten für Studierende gesprochen, nicht aber konkret über den Zugang zu Hochschulen von bereits in Deutschland lebenden Geflüchteten, s. Fiala, Charlotte und Johanna Mantel (2015): Tagungsbericht zum 14. Berliner Symposium zum Flüchtlings-schutz. Vor neuen Herausforderungen oder mitten in der Krise? Flüchtlings-schutz in Deutschland und Europa, *Zeitschrift für Ausländerrecht* (Nomos Verlag), 1/2015, 22–31.

<sup>11</sup> <https://www.hrk.de/weltoffene-hochschulen>, 20.1.17

<sup>12</sup> Hamburger Abendblatt vom 29.9.16: Eine Wissenschaft für sich.

<sup>13</sup> Anderson, Bridget (2013) *Us and them. The Dangerous Politics of Immigration Control*, Oxford: Oxford University Press, S. 3

<sup>14</sup> Vgl. Fiala, Charlotte (2014): The Temporal Dimension of Migration Policies, Paper presented in the APSA Annual Meeting in Washington, panel »Citizenship and Amnesty: The DREAM Act and Comparative Regularization« in August 2014.

Schwartz-Initiative der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), die Mitarbeit von geflüchteten Wissenschaftlerinnen in DFG-Projekten, das Programm Scholars at Risk (in Kooperation mit AvH), die Online-Plattform »Chance-for-Science« für geflüchtete Wissenschaftlerinnen (Universität Leipzig) oder das Adopt an Academic Mentoring Program (FU Berlin).

Viele Hochschulen begannen ihr Engagement im Herbst 2015 angesichts steigender Geflüchteten-Zahlen in Deutschland sozusagen als gesellschaftlichen Beitrag. Sie reagierten zügig mit einer Vielzahl unterschiedlicher Initiativen, die insbesondere das ehrenamtliche Engagement von Studierenden aufgriff. Das Engagement von Hochschulen und Studierenden erwuchs teilweise auch aus der unmittelbaren Nähe von Erstaufnahmeeinrichtungen mit mehreren Tausend Geflüchteten, wie an der TU Dresden.<sup>15</sup> In manchen Hochschulen trafen Hochschulleitungen und Abteilungen für Internationales bewusst die Entscheidung zur strategischen Prioritätensetzung: Sie bündelten die knappen Ressourcen für das Thema der schnellstmöglichen Integration ins reguläre Studium, auch, weil das Studium eine originär von den Hochschulen zu erbringende Leistung darstellt.

### III.1 Das Integra-Programm

Ein wichtiger Baustein des einleitend genannten Maßnahmenpakets des BMBFs zielt auf die sprachliche und fachliche Vorbereitung für ein Studium. Die Umsetzung erfolgte durch das DAAD-Programm »Integra«. Ursprünglich hatte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU) angekündigt, knapp 10.000 zusätzliche Plätze in Studienkollegs in den kommenden vier Jahren zu finanzieren. Viele Geflüchteten hatten jedoch bereits die HZB und benötigten nur noch eine Sprachförderung. Der DAAD öffnete deshalb zwei Integra-Förderlinien: eine für Studienkollegs, die auf ein Abituräquivalent, die HZB, vorbereiten, wenn im Ausland erworbene Schulabschlüsse nicht oder nur teilweise anerkannt werden.<sup>16</sup> Zum anderen ermöglichte der DAAD den Hochschulen die Förderung sprachlicher und fachlicher Vorbereitung von Geflüchteten außerhalb der klassischen Studienkollegs.

Der DAAD entschied sich, die BMBF-Gelder für Integra auf möglichst viele Hochschulen und Studienkollegs zu verteilen. 2016 wurden 135 Hochschulen sowie 37

Studienkollegs oder vergleichbare Einrichtungen aus allen Bundesländern gefördert, das Programm ist also sehr erfolgreich angelaufen, gemessen am flächendeckenden Angebot verschiedener Aktivitäten.<sup>17</sup> Die aus diesem Finanzierungs-schema häufig resultierenden geringen Antragssummen stellten aber auch eine Schwierigkeit für Hochschulen kleinerer und mittlerer Größe dar. Viele dieser Hochschulen waren ursprünglich sehr motiviert und wollten Integra auch für die weitere Internationalisierung nutzen. Jedoch benötigt man für ein Programm, das tatsächlich zum Studieneintritt qualifiziert, von einer Dauer von ca. sechs bis zwölf Monaten, je nach bereits vorhandener Grundausstattung in Internationalen Abteilungen und Fremdsprachenzentren, ca. 150–350.000 €. Nur für 30 Hochschulen waren aber überhaupt Förderungssummen von mehr als 100.000 € vorgesehen, bis auf eine Fachhochschule waren dies nur große Universitäten. Für die meisten Hochschulen war nur der minimale Satz von 15.000 € vorgesehen. Dass trotzdem insgesamt 172 Institutionen teilnahmen, zeigt, wie viel Bedeutung, Engagement und Eigenleistungen die Hochschulen erbrachten, auch unterstützt mit Kofinanzierungen durch Bundesländer oder private Stiftungen. In der neuen Antragsrunde für die Jahre 2017 und 2018 wurden keine Richtwerte mehr in den Antragsunterlagen veröffentlicht. Der DAAD verfügte nach dem ersten Durchgang auch über eine bessere Einschätzung der möglichen antragstellenden Hochschulen.

Das Programm läuft 2016 bis 2018 über Pauschalen pro Schutzsuchender, 420 € bei Vollzeitunterricht von 24 Stunden pro Woche oder 210 € bei 12 Stunden pro Woche, mit reduziertem Verwaltungsaufwand für Abrechnungen. Kleine Programme mit wenigen Teilnehmenden, also pro-Kopf-Zahlen, können nicht genügend Mittel abrufen, um die Ausgaben für Lehrende für 24 Wochenstunden Unterricht über Monate hinweg zu decken. Insofern gibt es also auch ab 2017 wieder einen Anreiz für Kohortengrößen von ca. 30–40 Teilnehmenden. Gleichzeitig tragen die Hochschulen bei pro-Kopf-Pauschalen ein Finanzierungsrisiko, weil sie auf die Teilnahme aller erfolgreichen Bewerberinnen und deren Verbleib im Programm angewiesen sind. Dies fördert das Engagement auch für Einzelfälle.

### III.2 Sprachförderung für Anfängerinnen oder Fortgeschrittene

Eine wichtige Entscheidung betrifft die Frage, ob Sprachkurse ab Anfängerniveau – A1 oder A2, nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) – oder ab Fortgeschrittenenniveau – B2 – zu be-

<sup>15</sup> [https://tu-dresden.de/tu-dresden/internationales/fluechtlinge#ck\\_Aktivitaet%3%A4ten%20TU](https://tu-dresden.de/tu-dresden/internationales/fluechtlinge#ck_Aktivitaet%3%A4ten%20TU), 20.1.17

<sup>16</sup> Beispielsweise können Syrerinnen mit einem Abitur mit mindestens 70% Punkten direkt in Deutschland studieren, während armenische Abiturientinnen allgemeinbildender Schulen mindestens ein Jahr im Heimatland studiert haben müssen, Afghaninnen je nach der besuchten Schule teils mindestens zwei Jahre, s. [www.anabin.de](http://www.anabin.de), 23.1.17. Die Datenbank wurde schon lange vor den gestiegenen Geflüchteten-Zahlen entwickelt. Die Hochschulen profitieren hier von wichtigen Vorarbeiten.

<sup>17</sup> Über 250 Hochschulen waren antragsberechtigt. Allerdings sind viele dieser Hochschulen sehr klein, weshalb nicht zu erwarten war, dass sich tatsächlich alle bewerben würden.

ginnen seien.<sup>18</sup> Laut Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) setzt die Einschreibung für ein Studium in Deutschland ein Niveau von C1 (Fachkundige Sprachkenntnisse) voraus. An manchen Hochschulen gibt es Ausnahmen für manche Fächer, die nur B2 (Selbstständige Sprachverwendung) oder sogar C2 (Annähernd muttersprachliche Kenntnisse) verlangen. Die bereits existierenden BAMF-Integrationskurse können zum Abschluss von B1 (Fortgeschrittene Sprachverwendung) führen. Theoretisch kann eine Niveaustufe in ca. zwei Monaten mit 200 Unterrichtsstunden erreicht werden und wird in der Praxis von ausgezeichneten Lernenden erreicht. Eine solche Berechnung setzt ideale Bedingungen voraus: Absolute Konzentration in geeigneter Lernumgebung, Vollzeit-Widmung sowie Sprachanwendung außerhalb des Unterrichts. Dem entgegen stehen vielfache Herausforderungen für geflüchtete Lernende: häufige Behördengänge mit langen Wartezeiten, Unterbringung in Flüchtlingsheimen mit Mehrbettzimmern, finanzielle Schwierigkeiten, belastende Nachrichten aus dem Heimatland, negative Erinnerungen an Flucht oder in Flüchtlingsheimen erlittene Begebenheiten, die Verpflichtung zu Hilfestellung für Verwandte und Bekannte sowie nicht zuletzt Recherchen und Verwaltungsgänge zur Bewerbung für ein Hochschulstudium.

Viele Hochschulen entschieden sich sowohl mit Drittmittelfinanzierung von DAAD und Ländern als auch im Rahmen von ehrenamtlich von Studierenden organisierten Deutschkursen dazu, Sprachkurse für Anfänger, also ab A1 einzurichten, auch aufgrund von Anfragen von Geflüchteten. Andere Hochschulen begannen erst ab B2, um komplementär zu bestehenden BAMF-Integrationskursen und ehrenamtlichen Angeboten die schnellstmögliche Überbrückung ins Studium zu ermöglichen. Die Entscheidung wirkt sich auf die Programme aus: Bei einem Kursniveau ab A1 muss der Kurs mindestens doppelt so lange dauern (ca. 12–14 Monate) wie bei einem Einstieg bei mittlerem Niveau ab B2 (ca. 6–8 Monate), auch Prüfungszeiten und -auswertungen sind zu berücksichtigen, gerade für die Hochschulbewerbungen.

Für A1-Sprachkurse können sich mehr Interessierte bewerben, weil sie nur die HZB nachweisen müssen. Ein Programm ab B2 richtet sich tendenziell eher an Selbstlernerinnen, die bereits länger in Deutschland sind, oder an Integrationskursabsolvenden. Die Auswahl wirkt sich somit auch auf die Nationalitäten der Teilnehmenden aus. Eine Besonderheit sind englischsprachige Kurse in Geflüchteten-Programmen, die auf ein englischsprachiges reguläres Studium vorbereiten. Diese konkurrieren teilweise mit der Integrationskursteilnahme, da Geflüchtete es manchmal bevorzugen, zuerst Deutsch zu lernen.

<sup>18</sup> Nach GER unterteilen sich Sprachkenntnisse in sechs Stufen – A1, A2, B1, B2, C1 und C2; <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>, 20.1.17.

## IV. Teilnahme an Geflüchteten-Programmen an Hochschulen auch für Asylsuchende

Personen im Asylverfahren (mit Aufenthaltsgestattung) sowie Personen mit Duldung verfügen nicht über einen Aufenthaltstitel im Sinne des Aufenthaltsgesetzes. Dies ist formal kein Hinderungsgrund zur Aufnahme in Geflüchteten-Programme.<sup>19</sup> In der Umsetzung durch die Hochschulen kann der Status der Bewerberinnen aber eine erhebliche Rolle spielen. Im Leitfaden für Hochschulen und Studierendenwerke, welcher durch BAMF, KMK, DAAD, DSW (Deutsches Studentenwerk) und HRK erstellt wurde, heißt es hierzu:

»Hochschulrechtlich können Flüchtlinge unabhängig von ihrem asyl- oder aufenthaltsrechtlichen Status in Deutschland ein Studium aufnehmen. Es gelten insofern keine Besonderheiten für den Hochschulzugang. Etwasige ausländerrechtliche Einschränkungen sollten dennoch im Zweifelsfall mit der zuständigen Ausländerbehörde erörtert werden.«<sup>20</sup>

Auch die DAAD-Ausschreibungen für Integra 2016 waren offen formuliert: »Die Studienkollegs können unter Beachtung der landesrechtlichen Vorgaben im eigenen Ermessen entscheiden, welchen Aufenthaltsstatus sie für die Einschreibung/Zulassung in einen entsprechenden Kurs zur Voraussetzung machen«. In den FAQs wird spezifiziert:

»Müssen Teilnehmende in Kursen einen bestimmten (Flüchtlings-)Status haben? Nein – die Hochschulen dürfen selber darüber entscheiden, wen sie aufnehmen, z. B. weil gute Aussichten auf eine akademische Laufbahn an der Hochschule und einen längerfristigen Aufenthalt in Deutschland erkennbar sind. Als Nachweis muss die Hochschule Kopien des Flüchtlingsausweises, der Anerkennung oder Duldung o. ä. Dokumente aufbewahren.«

Eine quantitative Umfrage an Hochschulen zu ihrem Umgang mit fehlendem sicherem Aufenthaltstitel steht noch aus. Auf der DAAD-Jahreskonferenz 2016 zu den Integra- und Welcome-Programmen stellte ich innerhalb der AG »Neueste Entwicklungen bei hochschul-, asyl- und aufenthaltsrechtlichen Fragen« die Frage, ob die Hochschulen alle Integra-Teilnehmenden unabhängig vom Aufenthaltsstatus aufnehmen. Anwesend waren Hoch-

<sup>19</sup> Der KMK-Beschluss zum Umgang mit fluchtbedingt fehlenden Nachweisen der im Heimatland erworbenen HZB, vgl. a. a. O. (Fn. 9) schließt demgegenüber Asylsuchende aus gesetzlich als »sichere Herkunftsstaaten« ausgewiesenen Ländern explizit nicht mit ein.

<sup>20</sup> BAMF (Hrsg.) (2016) Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen Eine Handreichung für Hochschulen und Studierendenwerke. (September 2016). Nürnberg: BAMF, 27.



schulvertreterinnen von ein paar Dutzend Hochschulen. Die Frage wurde von ihnen allgemein mit ja beantwortet. Keine Vertreterin gab an, dass an ihrer Hochschule Gruppen von Personen wegen des Aufenthaltsstatus ausgeschlossen würden. Auch die Leiterin des DAAD-Referats »Hochschulprogramme für Flüchtlinge« bestätigte, dass die Hochschulen im Allgemeinen unabhängig vom Status zum Integra-Programm zulassen. Allerdings zeigen Schammann und Younso in ihrer Studie zu neun Hochschulen, dass zwei dieser Hochschulen nur Schutzberechtigte und solche mit sogenannter »guter Bleibeperspektive« aufnehmen.<sup>21</sup> Manche Hochschulen, die den Aufenthaltsstatus als Auswahlkriterium haben, bieten ihre Programme für Studieninteressierte ohne Deutschvorkenntnisse oder mit geringen Kenntnissen von A2 an, somit haben sie tendenziell eine wesentlich höhere Anzahl an qualifizierten Bewerberinnen. Der Aufenthaltsstatus funktioniert dann sozusagen als Vorsortierung. Die Europa-Universität Flensburg entschied sich demgegenüber bewusst, allein nach dem Leistungsprinzip (HZB und abgeschlossenes B1-Niveau) auszuwählen. Für das Integra-Programm 2016 konnten sich somit Asylsuchende mit Aufenthaltsgestattung, Geduldete und Schutzberechtigte mit Aufenthaltstitel aus allen Ländern bewerben.

Unterhalb der strukturellen Entscheidungsebene der Hochschulen kann auch auf der Ebene von Hochschulmitarbeiterinnen entschieden werden, Schutzberechtigten den Vorrang zu geben. Gründe hierfür sind vielfältig. Mangelnde präzise Informationen oder Unsicherheiten spielen eine wichtige Rolle. So stellen Schammann und Younso hinsichtlich des Ermessensspielraums in hochschulpolitischen Fragen (meist weniger zum Aufenthaltsstatus, sondern zu Zulassungs- und Anrechnungsfragen) fest:

»Durch diese (empfundene) Rechtsunsicherheit wird eine zurückhaltende, tendenziell restriktive Auslegung der Ermessensspielräume in der Verwaltungspraxis begünstigt.«<sup>22</sup>

Auch der mögliche zusätzliche Aufwand spielt eine Rolle. Wenn die Hochschule Integra-Teilnehmende bei Lösungsmöglichkeiten zu den in den nächsten Abschnitten geschilderten Hürden unterstützen möchte und aufgrund der Finanzierung über Pauschalen auch ein Interesse hat, die Teilnehmenden zu halten, sind Mitarbeiterinnen tatsächlich einem erhöhten Aufwand und Entscheidungsdruck ausgesetzt.

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden richtet sich somit in der Praxis nicht selten nach dem Aufenthalts-

status. Daher spielt die Dauer des Asylverfahrens häufig eine wichtige Rolle. So geht aus der Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage hervor, wie hoch die »Durchschnittliche Bearbeitungsdauer bis zu einer behördlichen Entscheidung« dauerte: Für Syrien 3,2 Monate, für die Russische Föderation 11,8 Monate, für den Iran 17,1.<sup>23</sup> Gleichzeitig deuten Unesco-Statistiken sowie die IAB-BAMF-SOEP-Studie darauf hin, dass Iranerinnen und Russinnen für ein Studium häufig besonders qualifiziert sind.<sup>24</sup>

Das schnellere Asylverfahren von Syrerinnen, ihre sogenannte »gute Bleibeperspektive« und ihr Zugang zu Integrationskursen führen dazu, dass studienvorbereitende Kurse häufig von syrischen Teilnehmenden dominiert werden. Dies führt zu einer sprachlichen, religiösen und eher männlich dominierten Homogenisierung der Gruppe, da verschiedene Nationalitäten oft unterschiedliche Anteile von qualifizierten Frauen oder anderen Religionszugehörigkeiten aufweisen. Hinsichtlich der Sprachqualifikation wären multilinguale Gruppen von Vorteil, da Deutsch als Alltagssprache verwendet werden würde, beispielsweise in den Pausen und bei extracurricularen Aktivitäten. Gruppen mit höherer Diversität hinsichtlich Herkunftsland, Gender und Religion könnten auch bereichernde Perspektiven und Austauschmöglichkeiten bieten.

## V. Wohnsitzauflagen und Kreisverteilung

Mit dem Integrationsgesetz von 2016 wurden Wohnsitzregelungen für schutzberechtigte Personen sowie für Personen, bei denen ein Abschiebungsverbot festgestellt wurde, eingeführt (§ 12a AufenthG). Bisher galten ähnliche Regelungen nur während des Asylverfahrens. Nun sollen auch Schutzberechtigte für eine Dauer von drei Jahren in dem Bundesland ihren Wohnsitz nehmen, dem sie während des Asylverfahrens zugewiesen waren. Schutzberechtigte Studierende dürfen auf Antrag umziehen (§ 12a Abs.1 S.2 AufenthG), schutzberechtigte Teilnehmende von studienvorbereitenden Propädeutika voraussichtlich ebenfalls.<sup>25</sup> Die relevante Frage bei der Umsetzung dieser

<sup>23</sup> Deutscher Bundestag. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Frank Tempel, Sevim Dağdelen, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE – Drucksache 18/7248 –, BT-Drucksache 18/7625, S. 14.

<sup>24</sup> <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142>, 24.1.17, Daten von 2014. Begriffserklärung und Berechnungsgrundlage des hier verwendeten Indikators »Gross enrolment ratio, tertiary« auf: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>, 24.1.17 sowie a. a. O. (Fn. 5) 42. Die Quote umfasst laut Weltbank die Standardisierungsstufen 5–8 nach ISCED, also auch berufsspezifische tertiäre Bildung, BA, MA und Dissertationsebene.

<sup>25</sup> S. Gesetzesbegründung, BT-Drucksache 18/8615, sowie Schreiben des Innenministeriums von Schleswig-Holstein an Landrätinnen, (Ober-)Bürgermeisterinnen der kreisfreien Städte, Zuwanderungs-

<sup>21</sup> Schammann, Hannes und Christin Younso (2016) Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 26ff.

<sup>22</sup> A. a. O. (Fn. 21), 50.



Regelung ist, wieviel Zeit zwischen Antragstellung und Genehmigung des Umzugs vergeht. Die Zusage für ein studienvorbereitendes Propädeutikum, für ein Studienkolleg oder für einen Studienplatz kann manchmal recht kurzfristig erfolgen. Der Platz könnte wieder verfallen, wenn es nicht gelingt, vor Kursbeginn einen Umzug zum Studienort zu organisieren.

Weiterhin von räumlichen Beschränkungen betroffen bleiben Personen, die sich noch im Asylverfahren befinden. Die zufällige Zuweisung zu einem Bundesland, fortgesetzte Wohnsitzauflagen sowie die Zuständigkeit eines bestimmten Kreises können sich erheblich auf Möglichkeiten des Bildungsweges auswirken. Asylsuchende sind in der Praxis an das Angebot von studienvorbereitenden Kursen sowie an die Auswahl der Studienfächer der Hochschule vor Ort bzw. im Bundesland gebunden. Wichtig ist hier, dass es ein einschlägiges Studienkolleg nicht in jedem Bundesland gibt. So bietet Schleswig-Holstein nur ein Studienkolleg zur Aufnahme eines Studiums an Fachhochschulen an, während Hamburg eines für Universitäten anbietet. Ohnehin kann die Teilnahme an bestimmten Angeboten durch weite Entfernungen innerhalb des jeweiligen Bundeslandes erschwert oder unmöglich sein.<sup>26</sup>

Veranschaulicht werden können einige Konsequenzen von Wohnsitzauflagen und mögliche Lösungswege am Beispiel der Erfahrungen mit der Kreisverteilung für Asylsuchende in Schleswig-Holstein für das Integra-Programm an der Europa-Universität Flensburg. So lebten ca. ein Drittel der Integra-Teilnehmenden von 2016 an Wohnorten außerhalb von Flensburg. Hätte die Universität gewartet, bis eine sogenannte Umverteilung des jeweiligen zuständigen Landkreises in die kreisfreie Stadt Flensburg ermöglicht worden wäre bzw. die Teilnehmenden ihre Anerkennung im Asylverfahren erlangt hätten, wäre das gesamte Integra-Programm 2016 gescheitert. Das über pro-Kopf-Pauschalen finanzierte Programm wäre mit geschrumpfter Teilnehmendenzahl finanziell nicht durchführbar gewesen. Glücklicherweise erhielten viele Teilnehmende bis zum Herbst 2016 eine Anerkennung, aber der Zeitraum davor wäre ohne die finanzielle Hilfe von Unterstützerinnen bzw. ohne Gastfamilien in Flensburg nicht überbrückbar gewesen. Die Fahrtkosten für das Pendeln wurden nicht von allen Sozialämtern übernommen.

Anzustreben wäre eine landes- oder sogar bundesweite Regelung. Schutzsuchende mit einer Zusage für einen Platz in studienvorbereitenden Kursen oder mit einer Zulassung für einen Studienplatz sollten regelmäßig das Recht haben, an den Ort der jeweiligen Hochschule zu ziehen. Bisher ist die Landesregierung einem dementsprechenden Gesuch verschiedener Hochschulvertreterinnen aber nicht nachgekommen.

und Ausländerbehörden, Landesamt für Ausländerangelegenheiten vom 8.11.16.

<sup>26</sup> S. [www.studienkollegs.de](http://www.studienkollegs.de), 20.1.17.

Nach einem Pressebericht über die Situation einer Teilnehmerin, die täglich vier Stunden zwischen ihrem Wohnort und Flensburg pendelte, konnte immerhin für diesen Einzelfall die Einwilligung der beiden beteiligten Kreise für eine sogenannte Umverteilung nach Flensburg erreicht werden. Dem Gesuch eines weiteren Einzelfalls wurde jedoch nicht stattgegeben, mit dem Verweis, dass die Studentin innerhalb ihres Kreises umziehen könnte, um näher an die Stadtgrenze Flensburgs heranzuziehen. Dies erwies sich jedoch aus praktischen Gründen als problematisch, da in Stadtnähe kaum preiswerte Wohnungen zu finden sind. Die Wohnsitzauflagen verdeutlichen den enormen Aufwand für Teilnehmende, Hochschulverwaltungen und freiwillige Unterstützerinnen bei der Suche nach Lösungen für jeden Einzelfall.

Staatlich verordnete räumliche Immobilität kann auch zu sozialer Immobilität durch den so versperrten Bildungszugang führen. Nicht nur für die Teilnahme an studienvorbereitenden Programmen bzw. das Studium vor Ort sind Wohnsitzauflagen hinderlich. Wohnsitzauflagen können auch zu suboptimalen Bildungsergebnissen führen, da das Studienfach für Schutzsuchende nicht frei wählbar ist. Jede Studienkandidatin müsste eigentlich in ganz Deutschland das jeweils passende Studienfach auswählen. Hier greift die Erwartung an ein selbst bestimmtes, rationales Individuum, das autonom nach seinen Fähigkeiten das bestmögliche Programm in Deutschland auswählt. In der Praxis können die Betroffenen aber über Monate oder sogar Jahre hinweg an den ihnen zugewiesenen Ort und somit an die Fächerauswahl an der jeweiligen Hochschule gebunden sein.

## VI. Keine Duldungserteilung zum Zweck des Studiums

Dieser Abschnitt zeigt auf, dass abgelehnte Asylbewerberinnen seit dem Integrationsgesetz von 2016 geringe Chancen auf eine Duldung haben, wenn sie ihre Teilnahme an Integra-Programmen oder ihr Studium als Hauptgrund ihres Duldungsgesuchs anführen. Davon unbenommen können natürlich Personen mit einer Duldung, die sie auf Grund von Gründen außerhalb des Studiums erhalten haben, weiterhin studieren. Diese haben sogar nach 15 Monaten Anspruch auf BAföG. Im Abschnitt hier geht es also weniger um diejenigen, die bereits eine Duldung auf Grund von anderen Gründen als dem Studium erhalten haben, als vielmehr um diejenigen, die eine (neue) Duldung benötigen.

Während der Laufzeit des Integra-Programms an der Europa-Universität Flensburg wurde das Asylgesuch einer Teilnehmerin aus dem Kaukasus abgelehnt (durch BAMF und Verwaltungsgericht). Neben der Anwältin der Teilnehmerin setzte sich auch die Europa-Universität Flensburg im Sommer 2016 mit einem unterstützenden

Brief des Präsidiums an die zuständige Ausländerbehörde für eine Ermessensduldung nach §60a Abs. 2 Satz 3 AufenthG ein, da die Teilnehmerin zu diesem Zeitpunkt bereits eine Zulassung für ein Master-Studium an der Universität hatte. Ihr Antrag wurde mit dem Verweis auf das neue Integrationsgesetz<sup>27</sup> abgelehnt. Das Integrationsgesetz spezifiziert einen zwingenden Duldungsgrund bei einer qualifizierten »Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf«. Während der Gesetzgebungsphase hatten die Bundesländer gefordert, das Studium ebenfalls als zwingenden Duldungsgrund aufzunehmen, da »das Studium wie die Ausbildung [...] zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt und damit auch eine Berufsausbildung ist«<sup>28</sup>. Die Bundesregierung folgte diesem Änderungsvorschlag nicht, weshalb das Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein nun in dem konkreten Fall keine Möglichkeit mehr für eine Ermessensduldung sah.

In Hinblick auf Nachfolgeprogramme legte ich für die Europa-Universität Flensburg (EUF) dem Innenministerium Schleswig-Holstein eine grundlegende Frage zum Studium als Duldungsgrund vor. Dabei wurden folgende Argumente aufgeführt, die für eine Duldungserteilung zum Zweck des Studiums sprechen. Demnach könnte §60a Abs. 2 Satz 3 AufenthG eine Ermessens- oder Kann-Duldung (statt einer zwingend zu erteilenden Duldung) ermöglichen, welche vom Integrationsgesetz 2016 unberührt blieb. Voraussetzung hierfür wären laut Gesetz »dringende humanitäre oder persönliche Gründe oder erhebliche öffentliche Interessen«. Als mögliche Gründe im Sinne der Norm wären vorstellbar:

1. Die Nennung von Auszubildenden und Nichtnennung von Studierenden sollte nicht automatisch zu einer Schlechterstellung von Studierenden im Vergleich zur alten Gesetzeslage führen.
2. Die Bundesregierung war zwar dem Vorschlag des Bundesrats nicht gefolgt, das Studium ähnlich der beruflichen Ausbildung als zwingenden Grund zu spezifizieren. Diese Ablehnung könnte sich möglicherweise jedoch nicht auf die Duldung für ein Studium per se beziehen, sondern nur auf die Dauer der ausgestellten Duldung, d. h. eine kürzere Dauer der Duldung im Vergleich zur Ausbildung könnte möglich sein.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Integrationsgesetzes vom 20.6.2016, BT-Drucksache 18/8829.

<sup>28</sup> Stellungnahme des Bundesrats: Entwurf eines Integrationsgesetzes, BT-Drucksache 266/16 (Beschluss) vom 17.6.16, S. 20.

<sup>29</sup> In ihrer Begründung, das Studium nicht ähnlich der Ausbildung in das Integrationsgesetz aufzunehmen, schreibt die Bundesregierung: »Die Bundesregierung möchte von der Übernahme des Vorschlags absehen. Im Gegensatz zu einer Berufsausbildung [...] steht der für ein Studium benötigte Zeitraum nicht von vornherein fest. Insofern kann zu Beginn des Studiums auch keine Duldung für die Dauer des

3. Auch die Gesetzgeberin scheint das Studium als »dringenden persönlichen Grund« anzusehen, da an mehreren Stellen im Integrationsgesetz Ausbildung und Studium gleichwertig gehandhabt werden (vgl. AsylbLG §5 Abs. 3, AsylbLG §5a Abs. 2, §5b AsylbLG oder §12a AufenthG).

4. Die Begründung des Integrationsgesetzes von 2016 spricht explizit den Bedarf an Fachkräften an. Ebenso mahnt die zeitgleich verabschiedete Meseberger Erklärung die zügige Integration in Ausbildung, Studium und den Arbeitsmarkt an.

Zusätzlich könnte ein erhebliches öffentliches Interesse an der reibungslosen Umsetzung von Programmen für »Hochschulen und Flüchtlingen«, an der Internationalisierung der Hochschulen sowie an der Ausbildung von Fachkräften mit Studienabschluss bestehen. Statistiken u. a. des IABs<sup>30</sup> belegen, dass die Akademiker-Arbeitslosenquote mit 2,6% am geringsten ist, während die berufliche Ausbildung/Fachschule zwar eine geringe Arbeitslosenquote von 4,9% aufweist, jedoch damit fast doppelt so hoch ist wie bei Akademikern.<sup>31</sup> Darüber hinaus sprechen die erheblichen Summen öffentlicher Gelder für das Themenfeld sowie deren Begründung durch die öffentlichen Förderer auf Bundes- und Landesebene.<sup>32</sup> Für studienvorbereitende Programme, die nach dem Leistungsprinzip auswählen, könnte es zudem Schwierigkeiten geben, innerhalb kürzester Zeit genügend qualifizierte Bewerberinnen zu finden, die bereits sowohl die HZB als auch mindestens B1-Sprachniveau vorweisen können. Deshalb ist die Einbeziehung von Personen im Asylverfahren oder mit einer Duldung wichtig. Aus Angst vor einem möglichen negativen Asylbescheid könnten sie sich genötigt sehen, statt des akademischen Weges, eine Ausbildung aufzunehmen. Bekanntlicherweise dauern Asylverfahren viele Monate, wenn nicht sogar Jahre (s. o.), was aber nicht zu Lasten der Asylsuchenden gehen sollte. Die Zeit der Asylverfahren könnten qualifizierte Asylbewerberinnen nutzen, um ein Studium aufzunehmen oder sogar abzuschließen. Viele dieser Asylsuchenden erhalten tatsächlich einen Flüchtlingsstatus.

Das Land Schleswig-Holstein entschied sich im Anschluss an die Frage der EUF, eine Umfrage unter den Bundesländern durchzuführen, um zu erfahren, ob das

Studiums erteilt werden.« Unterrichtung durch die Bundesregierung. Entwurf eines Integrationsgesetzes - Drucksache 18/8829 - . Gegenüberstellung der Bundesregierung zu der Stellungnahme des Bundesrates. BT-Drucksache 18/8883.

<sup>30</sup> <https://statistik.arbeitsagentur.de>.

<sup>31</sup> Zusätzlich sei nachträglich erwähnt, dass die Hochschulausbildung langfristig für eine Entlastung der öffentlichen Haushalte sorgen könnte.

<sup>32</sup> <https://www.bmbf.de/de/fluechtlingen-den-zugang-zum-studium-ermoeglichen-1980.html> sowie [http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Presse/PI/2016/160530\\_VIII\\_Talente.html](http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Presse/PI/2016/160530_VIII_Talente.html), 25.1.17.

Studium als Duldungsgrund im Ermessen angesehen wird. Das Ergebnis der Länderumfrage wurde brieflich durch das Land Schleswig-Holstein mitgeteilt: Die Bundesländer halten eine Ermessensduldung »allenfalls in konkreten Einzelfällen aus dringenden humanitären oder persönlichen Gründen oder bei Vorliegen erheblicher öffentlicher Interessen für einen vorübergehenden Zeitraum« für möglich, beispielsweise »wenn der Studienabschluss absehbar und aufgrund der bisherigen Studienleistungen ein erfolgreicher Abschluss zu erwarten ist.« Das öffentliche Interesse wird in Hinblick auf Fördergelder nicht als erheblich eingestuft.

Insgesamt sei das Studium auch im Ausland zumutbar. Alternativ wäre es auch zumutbar, dass Betroffene ins Heimatland ausreisen, um dort ein Visum zu Studienzwecken zu beantragen, wobei erläutert wird: »Das Visumverfahren kann durch eine Vorabzustimmung der zuständigen Ausländerbehörde beschleunigt werden.«

Die betroffene Integra-Teilnehmerin der EUF war zu diesem Zeitpunkt bereits der sogenannten freiwilligen Ausreise nachgekommen und erhielt in der Tat zeitnah ein Visum zu Studienzwecken, sodass sie zu Studienbeginn im Wintersemester 2016/2017 nach Flensburg zurückkehren konnte. Die monatelange Unsicherheit, was mit der Teilnehmerin geschehen würde und ob sie nach Deutschland zurückkehren könnte, war jedoch eine erhebliche Belastung für die Teilnehmerin, die anderen Kursteilnehmenden sowie für die betreuenden Universitätsmitarbeitenden. Nicht zuletzt war die kurzfristige Beschaffung von 8.700 €, die auf einem für das Studienvisum erforderlichen Sperrkonto hinterlegt werden mussten, eine große Herausforderung. Hier wäre eine Duldung ähnlich der Ausbildungsuldung mit wesentlich weniger Aufwand verbunden gewesen.<sup>33</sup>

Dieser Abschnitt verwies auf den geringen Spielraum zur Abschaffung dieser Hürde auf der Ebene der Verwaltung. Eine Lösung könnte nun nur noch auf der Ebene der Bundesgesetzgebung gefunden werden, indem die Schlechterstellung des Studiums im Vergleich zur Ausbildung beispielsweise durch eine Neufassung des § 60a AufenthG behoben würde. Die dpa griff in einer Pressemitteilung das Thema auf und berichtete im November 2016 über das Integra-Programm der Europa-Universität Flensburg.<sup>34</sup> Dort führt das Bundesinnenministerium zur bisherigen Ablehnung des Studiums als Duldungsgrund an: »Im Unterschied zu einer Berufsausbildung mit einer festgelegten Ausbildungsdauer ist bei Aufnahme eines Studiums der dafür benötigte Zeitaufwand nicht abschätzbar.« Nicht thematisiert wird die Frage, warum

Regelstudienzeit und BAföG-Regelungen hier nicht analog für den für das Studium benötigten Zeitaufwand angesehen werden könnten.

## VII. Finanzielle Hürden

Für geflüchtete Menschen gibt es mehrere finanzielle Hürden für die Teilnahme an studienvorbereitenden Kursen, spätestens jedoch nach der Einschreibung in ein reguläres Studium. Die in diesem Abschnitt genannten finanziellen Hürden führten an der Europa-Universität Flensburg dazu, dass einige Teilnehmende und Studierende die Konsequenz zogen, aus Integra auszutreten oder sich vom Studium zu exmatrikulieren.<sup>35</sup> Manchmal ist eine Studienaufnahme zu einem späteren Zeitpunkt geplant. Ob diese Pläne dann noch realisiert werden ist unklar. So zeigen Hainmueller et al. in einer quantitativen Studie zu Konsequenzen von Wartezeiten auf spätere Tätigkeiten, dass jedes Jahr, dass der Asylprozess länger dauert, die Beschäftigung nach Abschluss des Asylverfahrens um vier bis fünf Prozent vermindert, d. h. zu einer Verminderung von 16–23 % der normalen durchschnittlichen Beschäftigungsrate führt.<sup>36</sup>

Vor der Einschreibung erhalten Asylsuchende weiterhin Leistungen nach AsylbLG bzw. nach 15 Monaten SGB XII-Leistungen. Ob Teilnehmende von studienvorbereitenden Maßnahmen wie Integra jedoch eingeschrieben sind oder nicht, richtet sich nach den Hochschulgesetzen der Bundesländer. Der DAAD stellt es laut Integra-Aus-schreibung den Hochschulen frei, ob Teilnehmende eingeschrieben werden oder nicht. In Schleswig-Holstein können Teilnehmende eines studienvorbereitenden Deutschkurses nur als Gasthörer teilnehmen. Die reguläre Einschreibung in die Hochschulen erfordert die Einschreibung in ein Studienfach. Das Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen (§48 Abs. 10) ermöglicht demgegenüber eine Einschreibung als Studierende auch zum Besuch von Sprach- und Vorbereitungskursen für den Hochschulzugang.

Außerdem sind Teilnehmende von Vorbereitungskursen und Studierende mit erhöhten Ausgaben konfrontiert, die nicht im AsylbLG oder SGB XII berücksichtigt sind. Zum Vergleich: Alleinstehende AsylbLG-Empfängerinnen erhalten ca. 350 € zum Lebensunterhalt (sowie einen Schlafplatz); der BAföG-Satz beträgt seit Herbst 2016 735 € (ohne Schlafplatz). Zusätzliche Ausgaben fallen an für Übersetzungen von Zeugnissen, Kopierkosten, Fahrt-

<sup>33</sup> Allerdings scheint auch die Anwendung der zwingenden Duldung für eine Ausbildung in der Praxis derzeit insbesondere in bestimmten Bundesländern in der Umsetzung erschwert zu werden.

<sup>34</sup> <http://www.sueddeutsche.de/news/bildung/hochschulen-fluechtlinge-an-unis-staatlich-verschuldete-unmuendigkeit-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-161115-99-184256>, 26.1.17

<sup>35</sup> Manche Geflüchtete sehen sich auch genötigt, kein Studium aufzunehmen, weil sie befürchten, dass die deutschen Behörden dem Familiennachzug nicht zustimmen, wenn sie studieren statt zu arbeiten.

<sup>36</sup> Hainmueller, Jens, Hangartner, Dominik and Duncan Lawrence (2016). When lives are put on hold: Lengthy asylum processes decrease employment among refugees. *Science Advances* 2 (8), e1600432.



kosten sowie ab dem Studium noch Einschreibegebühren, Semesterticket, Krankenversicherungsbeiträge und Kosten für Bücher und andere Studienmaterialien. Zudem können sich noch nicht eingeschriebene Propädeutika-Teilnehmende nicht auf Studierendenwohnheimplätze bewerben. Auch können Studierende die Bewerbungsfrist aufgrund einer späten Schutz-Anerkennung oder Umzugsgenehmigung durch Aufhebung von Wohnsitzauflagen verpassen.

Kurz angemerkt sei auch, dass die Anerkennung als Schutzberechtigte zwar prinzipiell zu BAföG-Leistungen berechtigt, es dann aber doch zu Schwierigkeiten beim tatsächlichen Bezug von BAföG kommen kann. Hier könnten asylrechtliche und bildungspolitische Regelungen zu Widersprüchen führen. Auf Grund der oben beschriebenen Wohnortbindung müssen sich Asylsuchende weitestgehend an das Studienangebot der jeweiligen Hochschule vor Ort anpassen. Wenn sie dann zum Status als anerkannte Schutzsuchende wechseln, kann es sein, dass das von ihnen aufgenommene Studium zu Schwierigkeiten beim Bezug von BAföG-Leistungen führt. Der Bezug von BAföG stellt gewisse Regeln und Beschränkungen zu Studienfächern, Studienfachwechsel, Höchstförderdauer sowie Einschränkungen für die Aufnahme eines zweiten BA- oder MA-Studiums. Beispielsweise sollten sich insbesondere Geflüchtete, die bereits im Heimatland einen BA erworben haben, von verschiedenen Beratungsstellen Informationen einholen, ob und wenn ja für welche Fächerkombinationen sie BAföG erhalten können, wenn sie in Deutschland ein BA-Studium aufnehmen.

### VII.1 Finanzierungslücke für Schutzsuchende

Asylsuchende erhalten in den ersten fünfzehn Monaten ihres Aufenthalts Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG), auch wenn sie studieren. Nach fünfzehn Monaten wechseln Asylsuchende in den Bezug von Leistungen nach dem SGB XII. Da sie nun prinzipiell Leistungen in Form von BAföG – welches nach § 68 SGB I in das SGB eingeordnet werden soll – erhalten können, sind sie eigentlich von SGB-Leistungen ausgeschlossen. Auf Rückfrage der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) bestätigt Bundesarbeitsministerin Nahles im Februar 2016, dass es für Asylsuchende nach 15 Monaten zu Finanzierungslücken kommen kann.<sup>37</sup> Um dies zu ändern, müsste es folglich eine Gesetzesänderung auf Bundesebene geben. Geduldet sind hier besser gestellt als Asylsuchende, sie erhalten BAföG nach 15 Monaten.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Brief der GWK an Bundesarbeitsministerin Nahles vom 21.12.2015 und Brief von Bundesministerin Nahles an Bundeswissenschaftsministerin Wanka vom 26.2.2016

<sup>38</sup> Vgl. Weiser, Barbara. *Recht auf Bildung für Flüchtlinge – Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung*. 2. Auflage 2016 (zugleich Beilage zum Asylmagazin 1–2/2017), S. 74.

Eine Lösungsmöglichkeit der Finanzierungslücke unterhalb der Gesetzesänderung bieten das Berliner Modell zur Auslegung des SGB bzw. die (weniger planbare) Auslegung einzelner Sozialämter oder Mitarbeiterinnen für eine individuell geprüfte Fortzahlung von Leistungen. Demnach kann die Härtefallregelung des § 22 SGB XII so ausgelegt werden, dass über die ersten 15 Monate hinaus der Lebensunterhalt von schutzsuchenden Studierenden übernommen wird. Ein wichtiges Argument für die Anwendung dieser Regelung ist, dass keine Mehrkosten anfallen. Betroffene Schutzsuchende erhalten vor Aufnahme des Studiums bereits Sozialhilfe. Der Wegfall der Finanzierung bei Aufnahme des Studiums bedeutet für viele Betroffene, dass sie auf das Studium verzichten müssen und damit wieder Anspruch auf Leistungen des SGB XII haben. Teilnehmende können ggf. unterstützt durch Hochschulverwaltungen bei Sozialämtern anfragen, ob diese Auslegung des § 22 SGB XII in Frage kommt. Eine verbindliche Regelung in allen Bundesländern würde natürlich den Übergang ins Studium erleichtern.

Gleichzeitig gibt es nach wie vor Sozialämter, die asylsuchenden Studierenden keine Leistungen gewähren und sie aus der Flüchtlingsunterkunft verweisen. Dies ist ein Beispiel dafür, dass verschiedene Regelungen zu Flucht und Hochschule sich widersprechen. Es wirft die Frage auf, wie es sein kann, dass Geflüchteten-Programme von öffentlicher Hand finanziert werden und sich danach einige der erfolgreichen Studienanfängerinnen dazu genötigt sehen, das Studium aus finanziellen Gründen wieder abzubrechen, um weiterhin Sozialleistungen zu erhalten, während sie auf den Ausgang des Asylverfahrens warten.

### VII.2 Alternative Finanzierungsmöglichkeiten

Manche Alternativen zu AsylbLG, SGB XII und BAföG wie z. B. die Beantragung individueller Stipendien bieten keine zeitnahe Lösung. Eine Selbstfinanzierung des Studiums erfordert ein zeitliches Engagement, das wiederum die Studiendauer verlängern kann. Außerdem wird das Jobben neben dem Studium für Asylsuchende durch asyl- und aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, Wohnsitzregelungen (langes Pendeln oder wenige Arbeitsmöglichkeiten in Dörfern). Hinzu kommen mögliche Arbeitsmarktdiskriminierungen gegenüber internationalen bzw. geflüchteten Studierenden.

Die Europa-Universität Flensburg hat aufgrund der hier geschilderten finanziellen Probleme einen eigenen Förderfonds für internationale Studierende einschließlich Schutzsuchender zur kurzfristigen Überbrückung von Finanzlücken aufgelegt. Dies kann aber die staatliche Förderung nicht ersetzen, sondern nur einen Aufschub für eine geringe Zahl von Einzelfällen ermöglichen. Auch konnte der Fond für die erste Kohorte der Integra-Teilnehmenden auf Grund der Kurzfristigkeit noch nicht genutzt werden. Die Umsetzung erfordert u. a. Stiftungsgelder und



## Themenschwerpunkt: Zugang zu Bildungsangeboten

Spenden zu mobilisieren, eine Satzung zu erstellen, eine Auswahlkommission zu gründen und ein transparentes Bewerbungsverfahren durchzuführen.

### VIII. Fazit

Bund und Länder sind gefragt, die bestehenden Hürden zu beseitigen und für einen optimalen Ablauf der Programme zu Flucht und Hochschule sowie den Übergang ins Studium zu sorgen, sodass Teilnehmende und Hochschulen sich auf ihre originären Aufgaben, die akademische Ausbildung, konzentrieren können. Politischer Handlungsbedarf ist hauptsächlich in folgenden Feldern gegeben:

- Teilnehmende der Propädeutika und Studierende sollten zügig (möglichst innerhalb von zwei Wochen) von Wohnsitzauflagen befreit werden.
- Hinsichtlich Duldung ist die Schlechterstellung von Studierenden im Vergleich zu Azubis durch eine Gesetzesnovelle auf Bundesebene zu beseitigen: Auch das Studium und die Teilnahme von Propädeutikumskursen sollten als zwingende Duldungsgründe in das AufenthG aufgenommen werden.
- Finanzielle Hürden für das Studium sollten durch eine Ausweitung des BAföG-Anspruchs auf Asylsuchende beseitigt werden, alternativ könnte auch das Berliner Modell in allen Bundesländern angewandt werden. AsylbLG- und SGB XII-Leistungen sollten zur Deckung der zusätzlichen Kosten von Propädeutika und Studium mit Pauschalen aufgestockt werden.
- Bund, Länder und DAAD sollten weitere finanzielle Förderungen auch über das Jahr 2019 hinaus bereitstellen. Sowohl hier als auch bei der Überwindung der finanziellen Hürden ist zu beachten, dass Bildungsinvestitionen mittelfristig auch der Fachkräfteentwicklung dienen, gerade auch in unterschiedlichen Regionen in Deutschland.
- Die Hochschulen und ihre Vertretungen sind gefragt, auftauchende Hindernisse auch Kommunen, Behörden sowie Ministerien auf Landes- und Bundesebene mitzuteilen und exemplarisch Einzelfälle zu schildern, um den jeweiligen Handlungsbedarf aufzuzeigen. Wie einige Beispiele der Erfahrungen hier gezeigt haben ist es durchaus möglich, durch den Austausch für einige Bereiche auch gemeinsam eine Lösung zu finden.

- Beratungsstellen und Anwaltskanzleien für geflüchtete Menschen sind gefragt, an einem Studium interessierte Geflüchtete mit entsprechender Vorbildung im Heimatland (Abitur und/oder Studienerfahrung) zu einer Beratung an die Hochschulen vor Ort bzw. im Bundesland zu verweisen, um sich über Möglichkeiten der Gasthörerchaft, des Studienzugangs sowie des Sprachkursangebots beraten zu lassen. Gleichzeitig können Beratungsstellen und Anwaltskanzleien in manchen Fällen aufzeigen, welche Lösungsmöglichkeiten in anderen Fällen oder an anderen Orten gefunden wurden.
- Ein erhöhter Austausch zwischen klassischerweise in der Flüchtlingsarbeit tätigen Organisationen einerseits und Hochschulen, Hochschulvertretungen oder DAAD andererseits könnte zu einem Gewinn für alle Beteiligten führen.

Trotz der in diesem Artikel beschriebenen Hürden zeigen die bisherigen Erfahrungen an deutschen Hochschulen, dass eine enorme Bereitschaft besteht, Geflüchteten die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen und die Internationalisierung der Hochschulen weiter voranzubringen. Auch geflüchtete Teilnehmende und Studierende zeigen herausragende Motivation und Durchhaltevermögen, trotz der vielen Herausforderungen. Die studienvorbereitenden Programme ermöglichen einen Austausch von geflüchteten Teilnehmenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern und spätestens zu Beginn des Studiums profitieren deutsche und internationale – geflüchtete wie nicht geflüchtete – Studierende vom Austausch unterschiedlicher Perspektiven.



## Unsere Angebote

### **www.asyl.net**

- Rechtsprechungsdatenbank und Sammlung von »Dublin-Entscheidungen«
- Themenseiten
- Ausgewählte Länderinformationen
- Beiträge aus dem Asylmagazin
- Newsletter
- ... und vieles mehr

### **www.fluechtlingshelfer.info**

Die Internetseite mit Informationen für die ehrenamtliche Unterstützung von Flüchtlingen:

- Arbeitshilfen und Themenübersichten
- Projekte
- Links und Adressen

### **familie.asyl.net**

Das Informationsportal zum Familiennachzug zu Asylsuchenden und Schutzberechtigten

### **adressen.asyl.net**

Bundesweite Datenbank mit Beratungsangeboten zu Flucht und Migration (dt./engl.)

### **www.ecoi.net**

Datenbank mit den wichtigsten internationalen Informationen zu Herkunftsländern und Drittstaaten

### **Asylmagazin - Zeitschrift für Flüchtlings- und Migrationsrecht**

- Beiträge aus der Beratungspraxis und zu aktuellen rechtlichen Entwicklungen
- Rechtsprechung
- Länderinformationen
- Nachrichten, Literaturhinweise
- Bestellung unter [www.ariadne.de/engagiert/zeitschrift-asylmagazin/](http://www.ariadne.de/engagiert/zeitschrift-asylmagazin/)

### **Aktuelle Broschüren und Informationen**

- Basisinformationen für die Beratungspraxis (Reihe, seit 2015)
- Leitfaden zum Flüchtlingsrecht (2. Aufl. 2016)
- Informationen zur Anhörung im Asylverfahren (mehrsprachig, 4. Aufl. 2016)
- Recht auf Bildung für Flüchtlinge (2. Aufl. 2016)

### **Dokumenten- und Broschürenversand**

Dokumente, die im ASYLMAGAZIN und bei [www.asyl.net](http://www.asyl.net) mit einer Bestellnummer genannt werden, können bei IBIS e.V. in Oldenburg bezogen werden (Bestellformular im ASYLMAGAZIN).