

Gelingende Wertebildung im Kontext von Migration

Eine Handreichung für die Bildungspraxis



Inhalt

Kapitel 1	Einführung	6
1.1	Was sind eigentlich Werte?	
1.2	Die Bedeutung von Werten für Zusammenleben und Integration	
1.3	Wie entstehen, entwickeln und verändern sich Wertebindungen?	
1.4	Methoden und Schritte der Datenerhebung und -analyse	
1.5	Gliederung der Handreichung	
Kapitel 2	Wahrnehmungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch Geflüchtete	14
2.1	Politische Situation und Sozialsystem	
2.2	Bildung und Erwerbsleben	
2.3	Familienstrukturen und Geschlechterbilder	
2.4	Alltagspraktiken im Zusammenleben	
2.5	Einfluss der Migrationserfahrung auf die individuellen Werthaltungen	
Kapitel 3	Die Bedeutung des Spracherwerbs für Wertebildung und Integration	30
3.1	Sprache als Schlüssel zur Integration?	
3.2	Fördernde und hemmende Faktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb	
Kapitel 4	Kontakte und Beziehungen zwischen geflüchteten Menschen und ‚Deutschen‘	38
4.1	Kontakte und Beziehungen als Voraussetzung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben	
4.2	Unterschiedliche Formen von Kontakten und Beziehungen	
4.3	Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme	
4.4	Fördernde Faktoren für den Aufbau von Kontakten und Beziehungen	
Kapitel 5	Wertebildung im Kontext institutionalisierter formaler Bildungsangebote	50
5.1	Das Zusammenspiel von Teilnehmenden, Mitarbeitenden und Konzepten	
5.2	Die thematische Gestaltung von Bildungsangeboten und ihr Verhältnis zu Wertebildung	
5.3	Formen der konzeptuellen und methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten	
Kapitel 6	Schlussbemerkung	62
6.1	Zentrale Faktoren gelingender Wertebildung	
6.2	Anerkennung als Grundprinzip der Wertebildung	
	Vorstellung der Interviewpartner_innen	66
	Literatur	68

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

Bayern ist das Land gelebter Werte und Traditionen. Dieses gemeinsame Wertefundament ist unsere Leitkultur und die Basis für ein gutes Miteinander. Sie zu vermitteln, ist das Anliegen der Wertebildung. Es geht dabei nicht nur um Wissen. Vielleicht noch wichtiger ist der emotionale Zugang zu unserer Gesellschaft, damit keine Parallelgesellschaften entstehen.

Wie Wertebildung konkret gelingen kann, zeigt das Zentrum für Globale Fragen an der Hochschule für Philosophie in München in seiner mit Mitteln des Freistaats Bayern geförderten Handreichung auf. Zusammen mit den Grundpfeilern Sprache, Arbeit und Wohnen ist die Wertebildung ein Schlüsselfaktor für gelingende Integration.

Wir wollen, dass die Menschen, die zu uns kommen, mit uns leben und nicht neben oder gegen uns. Dafür braucht es wechselseitige Anstrengungen. Die Zuwanderer müssen sich auf der Grundlage unserer Werte- und Rechtsordnung konstruktiv einbringen. Aber auch die einheimische Bevölkerung muss die Integration unterstützen.

Die vorliegende Handreichung zeigt konkrete Handlungsoptionen für die Praxis auf. Ich danke Ihnen für Ihr Engagement und wünsche Ihnen viele neue Erkenntnisse, Anregungen und Ideen für Ihre tägliche Arbeit mit den Neuankömmlingen vor Ort.



Emilia Müller
Staatsministerin

Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

das Zusammenleben in Deutschland ist vielfältig und wird durch Flucht und Migration noch vielfältiger. Dies bereichert, bringt aber auch Verunsicherung mit sich und birgt Konflikte. Eine bedeutende Rolle spielen dabei die Werthaltungen der Menschen, also ihre handlungsleitenden Vorstellungen darüber, was wichtig, wertvoll und erstrebenswert ist. Für ein konstruktives Leben in Vielfalt benötigen Menschen eine gemeinsame Wertebasis, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit, mit unterschiedlichen Wertevorstellungen und Formen, diese zu leben, umzugehen.

Wertebildung mit und für Menschen mit Fluchthintergrund kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Wie aber können Prozesse der Wertebildung gelingen – also tatsächlich ermöglichen, dass Menschen eigene und ihnen (vermeintlich) fremde Werte reflektieren, sich Werte aneignen und sie weiterentwickeln, statt bloß vermittelten Verhaltenserwartungen zu folgen? Wie kann Wertebildung so gestaltet werden, dass sich Menschen im Rahmen von Bildungsprozessen über tragfähige Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens verständigen?

Das vom Bayerischen Sozialministerium geförderte und vom Zentrum für Globale Fragen durchgeführte Projekt zur Erarbeitung dieser Handreichung beantwortet diese Fragen vor allem aus der Perspektive von Geflüchteten mittels Interviews: Wie erleben sie selbst den Einfluss ihrer Migration und der Erfahrungen in Deutschland auf ihre Wertebildung? Was wünschen und erhoffen sie sich von Bildung und insbesondere von Angeboten der Wertebildung? Geflüchtete selbst zu Wort kommen zu lassen, ist jedoch nicht nur die Basis, um Kriterien gelingender Wertebildung zu entwickeln. Vielmehr ist dies selbst bereits Ausdruck einer bestimmten Werteorientierung und der Anerkennung von Geflüchteten als Menschen, die ihre Integration auch bezüglich ihrer persönlichen Werthaltungen aktiv gestalten und die etwas zu sagen haben zu den Werten des Zusammenlebens.

Auch die Perspektive der Bildungspraxis ist durch eine Umfrage in die Entwicklung der Kriterien und Empfehlungen eingeflossen: Menschen, die Bildungsangebote konzipieren und gestalten, wissen aus eigener Praxiserfahrung um Möglichkeiten, Grenzen und Erfolgsbedingungen von Wertebildung – und sie sind es auch, denen diese Handreichung Orientierung und Anregung für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Angebote geben will. Damit soll die Handreichung einen wichtigen Impuls liefern, um gemeinsam über Potentiale und Grenzen sowie konkrete Ausgestaltungsformen von Wertebildung nachzudenken.

Ein besonderer Dank gilt allen, die ihre Erfahrungen und Einschätzungen eingebracht haben: den Geflüchteten, die an Interviews teilgenommen haben, sowie allen Bildungsanbietenden, die sich an der Umfrage beteiligt haben.



Michael Schöpf SJ
Leiter des Zentrums für Globale Fragen
an der Hochschule für Philosophie

Einführung

1.1 Was sind eigentlich Werte?

Wenn nach Kriterien gelingender Wertebildung gefragt wird, bedarf es zunächst einer Verständigung über den scheinbar selbstverständlichen Begriff des Wertes. Was sind eigentlich ‚Werte‘? Die Handreichung geht in ihrem Verständnis des Wertbegriffs zunächst einmal von der Alltagspraxis und der Alltagssprache aus: Demzufolge lassen sich Menschen in ihrem Handeln und in der Ausrichtung und Gestaltung ihres Lebens nicht zuletzt von mehr oder weniger bewussten Vorstellungen darüber leiten, was ihnen als gut und wichtig, wertvoll und erstrebenswert gilt – eben von Werten. Die solchermaßen als Wertebindungen erfahrenen Werte geben *Orientierung* und haben eine *motivierende* Kraft:

- Sie ermöglichen es, verschiedene Wünsche, Ziele und Handlungsoptionen zu bewerten, zu gewichten und abzuwägen und geben damit *Orientierung* in vielen Alltagsentscheidungen, aber auch bei Weichenstellungen, die für den weiteren Lebensverlauf bedeutsam sind.
- Zugleich wirken Werte *motivierend*, indem sie dazu bewegen, das als wünschens- und erstrebenswert Erscheinende auch tatsächlich anzustreben und zu verwirklichen, gegebenenfalls auch gegen konkurrierende Motive und äußere Widerstände.

Im Anschluss an die Wertetheorie des Sozialphilosophen Hans Joas (Joas 1999) lässt sich diese orientierende und motivierende Kraft von Werten vor allem als *Attraktion* beschreiben: Weil uns etwas positiv erstrebenswert erscheint und anzieht, was uns keineswegs immer voll bewusst ist, sind wir bereit und willens, entsprechende Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, unter Umständen auch Anstrengung und Ressourcen zu investieren, Kosten zu tragen und andere Optionen und Ziele zurückzustellen.

Im alltäglichen Sprachgebrauch und auch in Beschreibungen und Konzepten von Angeboten der Wertebildung werden Werte oft mit *Normen* in Verbindung gebracht und nicht selten gleichgesetzt. Folgende Typen von Normen lassen sich – grob vereinfacht – unterscheiden:

- Moralische Gebote, Verbote, Rechte und Pflichten, welche die Einzelnen als verbindlich empfinden,
- informelle (Spiel-)Regeln, Verhaltenserwartungen, Gepflogenheiten, Gebräuche oder auch ‚Sitten‘, die in bestimmten sozialen Zusammenhängen Geltung beanspruchen und das Zusammenspiel mehr oder weniger effektiv regulieren,
- gesetzlich ‚verbriefte‘ Rechte und Pflichten, von den Grundrechten des Grundgesetzes bis hin zur Straßenverkehrsordnung, deren Nichtbeachtung mit staatlicher Autorität geahndet werden kann.

Im Unterschied zur *attraktiven*, positiv-anziehenden Wirkung von Werten wirken Normen aber vor allem *restriktiv*: Sie begrenzen die Bandbreite der Handlungsoptionen, indem sie mehr oder weniger genau formulieren, was ein Mensch tun oder unterlassen soll und implizieren oft auch Sanktionen für den Fall der Nichtbefolgung, etwa Schuldgefühle, Missbilligung oder Achtungsentzug.

Normen können durchaus eng mit Werten verbunden sein, insofern sie oft dazu dienen, ein Handeln wahrscheinlicher zu machen, das bestimmten Werten entspricht: Sie buchstabieren gleichsam aus, welches konkrete Handeln eher diesem oder jenem Wert verpflichtet ist und sie können kraft der mit ihnen verbundenen Sanktionen auch diejenigen zu einem entsprechenden Handeln motivieren, die sich nicht verlässlich von diesen Werten und ihrer Attraktionskraft leiten lassen.

So kann man beispielsweise die Grundrechte des Grundgesetzes und die ihnen entsprechenden Verpflichtungen des Staates als Normen verstehen, die dem Schutz von Grundwerten, insbesondere der Menschenwürde, dienen. Sie konkretisieren in der Form von grundlegenden Rechten, welche Mindestanforderungen ein Handeln erfüllen sollte, das dem fundamentalen Wert der Menschenwürde entspricht.

Alltagsprachlich wird die Ebene der Werte mit der Ebene der Normen nicht selten vermischt. Manchmal wird dabei etwas als Wert ausgegeben, das bei näherer Betrachtung eher auf der Ebene von Normen liegt. So wird beispielsweise Pünktlichkeit oftmals als ‚typisch deutscher‘ Wert genannt – nicht zuletzt in Diskursen rund um Migration und Integration, aber auch in den im Rahmen des Projekts geführten Interviews von Geflüchteten selbst. Auch wenn es stimmt, dass Pünktlichkeit eine in Deutschland und insbesondere im beruflichen Kontext wichtige Gepflogenheit und wechselseitige Verhaltenserwartung ist, kann man doch die Fragen stellen, warum genau Pünktlichkeit als so wichtig gilt, worum es dabei eigentlich geht und was dieser Konvention zugrunde liegt: Fragen dieser Art führen auf die Ebene von *Werten im engeren Sinne*. Im Fall der Pünktlichkeit könnte es dann etwa um Werte wie Respekt oder Verlässlichkeit gehen. Nicht selten stellt sich im Austausch über vermeintliche ‚Werte‘ wie Pünktlichkeit heraus, dass man zwar auf dieser Ebene zu unterschiedlichen Gepflogenheiten neigt, allerdings auf der ‚dahinter‘ liegenden Ebene von Werten wie Respekt oder Verlässlichkeit durchaus übereinstimmt – was für alle Beteiligten neue Möglichkeiten der Verständigung eröffnet.

Viele Bildungsangebote, in denen es mehr oder weniger ausdrücklich um Werte geht, thematisieren auch oder sogar überwiegend Normen und Konventionen – was angesichts des engen Zusammenhangs und des nicht immer trennscharfen Unterschieds zwischen Werten und Normen sinnvoll ist. Wer sich in einer fremden gesellschaftlichen Umgebung orientieren, zurechtfinden und partizipieren und wer die in einer bestimmten Kultur und Gesellschaft prägenden Werte kennenlernen, verstehen und sich gegebenenfalls aneignen will (ein wichtiges Ziel von Wertebildung), sollte sich immer auch wiederholt und zunächst mit den vorhandenen (Spiel-)Regeln, Gepflogenheiten und Verhaltenserwartungen vertraut machen. Wertebildung im engeren und anspruchsvolleren Sinne des Wortes jedoch kann die persönliche und gemeinsame Reflexion darüber ermöglichen, was diesen Normen zugrunde liegt, was gleichsam im Hintergrund auf dem Spiel steht und um was – um welche Werte – es dabei eigentlich geht.

1.2 Die Bedeutung von Werten für Zusammenleben und Integration

Aufgrund ihrer orientierenden und motivierenden Kraft sind Werte höchst bedeutsam für die Ausrichtung und Gestaltung des persönlichen Lebens. Zugleich beeinflussen sie massiv das Zusammenleben der Menschen: Da das Handeln des einen Menschen fast immer Folgen für andere Menschen hat, häufig auch ein Interagieren oder sogar ein gemeinsames Handeln ist, sind die das Handeln leitenden Werte immer auch sozial relevant. Interaktionen, Beziehungen, Gemeinschaften und die gesamte Gesellschaft werden maßgeblich durch die Werte reguliert und geprägt, die ‚in‘ und ‚zwischen‘ den Menschen auf verschiedenen Ebenen wirksam sind.

Grundsätzlicher noch: Ob und in welcher Qualität Zusammenhalt und Zusammenspiel in einem sozialen Ganzen möglich sind, scheint nicht zuletzt davon abzuhängen, ob es ein *Mindestmaß an geteilten gemeinsamen Werthaltungen* gibt: Wenn die handlungsleitenden Vorstellungen der Einzelnen darüber, was für das Leben und Zusammenleben wichtig, wertvoll und erstrebenswert

ist, sehr heterogen und konfliktuell sind, können mit Sanktionen verbundene Regeln und Normen allein kaum ein konstruktives Miteinander ermöglichen – so jedenfalls eine weit verbreitete Vorstellung. Gerade in einer pluralen Gesellschaft mit ihrer großen und durch Migration möglicherweise noch größer werdenden Vielfalt an spezifischen Wertorientierungen scheint ein tragfähiger ‚gemeinsamer Nenner‘ hinsichtlich grundlegender Werte des Lebens und Zusammenlebens unabdingbar zu sein.

Angesichts dieser sozialen Relevanz von Werten verwundert es nicht, dass Werte auch im Integrationsdiskurs aktuell eine große Rolle spielen: Wenn der Begriff ‚Integration‘ – ganz grundsätzlich verstanden – Prozesse bezeichnet, die zum Funktionieren und Zusammenhalt eines sozialen Ganzen beitragen, dann dürften neben vielen anderen Prozessen auch solche, in denen es um das Vermitteln, Aneignen, Reflektieren und Aushandeln von Werten und Normen geht, eine zentrale Bedeutung für die Integration haben.

1.3 Wie entstehen, entwickeln und verändern sich Wertebindungen?

Versteht man unter Werten *Orientierung gebende, handlungsleitende, qua Attraktion motivierende, mehr oder weniger bewusste Vorstellungen davon, was einem grundlegend wichtig, wertvoll und erstrebenswert erscheint*, dann stellt sich die Frage, wie solche Werte entstehen und sich entwickeln. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn man aufgrund der genannten sozialen Relevanz Wertebildung gezielt gestalten möchte, also bestimmte Werte ‚vermitteln‘ oder Menschen ermöglichen will, sich im Zuge von Bildungsprozessen bestimmte Werte anzueignen, bereits vorhandene Wertebindungen zu modifizieren oder sich hinsichtlich eigener und anderer Werte zu verständigen.

Ohne die umfangreiche philosophische, soziologische und (sozial-)psychologische Diskussion zu dieser Frage nach der Entstehung, Entwicklung und möglichen Veränderung von Werten (vgl. Freise und Khorchide 2014; Frey 2016; Joas 1999, 2006) darstellen zu können, lassen sich folgende Aspekte und erste Konsequenzen für Wertebildung benennen:

Primärsozialisation und Offenheit: Wertebindungen entstehen bereits sehr früh in der Interaktion mit primärsozialisierenden Bezugspersonen, wie etwa den Eltern, zunächst über Identifikations- und Nachahmungsprozesse, dann aber auch über Prozesse des eigensinnigen Sich-Absetzens und Sich-Unterscheidens. Trotz der prägenden Kraft kindlicher Interaktionserfahrungen auf die Wertebindungen können diese auch im weiteren Lebensverlauf durch transformierende Erfahrungen und deren mehr oder weniger bewusst-reflexive Verarbeitung modifiziert und erweitert werden. Ohne diese prinzipielle Offenheit hätte Wertebildung bei Erwachsenen keinen Ansatzpunkt.

Soziokulturelle Vorprägung: Die genannte frühkindliche Entstehung von Wertebindungen und ihre Entwicklung im weiteren Lebensverlauf vollziehen sich stets in bestimmten soziokulturellen Kontexten, die das intersubjektive Geschehen in den konkreten Interaktionen vorprägen.

Wertebildung sollte daher diesen soziokulturellen Hintergrund (also auch die biographische, soziale und kulturelle ‚Herkunft‘ von Bildungsteilnehmenden) als wichtigen Einflussfaktor berücksichtigen – ohne sie jedoch als festlegende, quasi-kausale Determinierung zu verstehen (dann wäre Wertebildung nicht möglich) oder von einem essentialistischen Kulturbegriff auszugehen, nach dem eine ‚Kultur‘ einfach und eindeutig zu bestimmen ist.

Erfahrung und Reflexion: Wertebindungen entstehen im Zuge von Erfahrungen, in denen ein Mensch von etwas in einem positiven Sinne so angesprochen oder ‚angegangen‘, involviert und vielleicht sogar ergriffen wird, dass es ihm als wertvoll und bindend erscheint. Die Entstehung von Wertebindungen hat also immer auch eine passiv-emotionale Seite, die erstens nicht ausschließt, dass der Mensch diese Erfahrungen aktiv-eigensinnig verarbeitet und durchaus auch als freie Selbst-Bindung erfährt, und die zweitens nicht ausschließt, dass der Gehalt dieser zunächst emotional-affektiv erlebten Erfahrung artikuliert sowie reflektiert werden und damit auch reflexiv angeeignet werden kann. Wertebildung sollte demnach (über bloße Vermittlung von Wissen und Alltagsfertigkeiten hinaus) immer auch werterelevante Erfahrungen und deren reflexive Verarbeitung ermöglichen.

Werte im Konflikt: Die je eigenen Werte können nicht zuletzt durch die Konfrontation mit anders erscheinenden Werten und dadurch hervorgerufenen Konflikten Gegenstand ausdrücklicher Reflexion und gegebenenfalls Transformation werden. Die konkrete und bisweilen irritierende Erfahrung, dass ein anderer Mensch andere Werthaltungen hat (oder zu haben scheint!), kann die scheinbare Selbstverständlichkeit der eigenen Werte fraglich machen und zur Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den Anderen, eventuell auch zum Gespräch und zur Verständigung herausfordern. Dazu bedarf es jedoch eines realen Kontakts, der so gerahmt ist, dass eine solche Auseinandersetzung und Austausch stattfinden können. Insofern kann gerade der vermeintliche oder tatsächliche Wertekonflikt ein Ort der Wertebildung sein.

1.4 Methoden und Schritte der Datenerhebung und -analyse

Das bislang dargestellte Verständnis des Wertbegriffs und die inhaltlichen Vorannahmen bezüglich der Entstehung und Entwicklung von Werten (und damit auch von Wertebildung) stellen den begrifflich-konzeptionellen Rahmen für die empirisch fundierte Erarbeitung dieser Handreichung dar.

Wesentlicher Ausgangspunkt für diese Erarbeitung ist die Perspektive von Menschen mit Fluchthintergrund, wobei der Fokus auf Personen liegt, die seit maximal zwei Jahren in Deutschland leben und an einem Bildungsangebot mit der Zielgruppe ‚Neuzugewanderte‘

teilnehmen oder teilgenommen haben: Welche Erfahrungen machen diese Menschen? Welche Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen haben sie? Die in der Handreichung zitierten Interviewpartner_innen werden nach dem Abschlusskapitel in anonymisierter Form vorgestellt. Einbezogen wurden mittels einer online-basierten Umfrage auch das Selbstverständnis, die Erfahrungen und Einschätzungen derjenigen, die Bildungsangebote konzipieren und gestalten.

Die folgende Übersicht skizziert die Methoden und Schritte der Erhebung und der Analyse:

Zentrale Fragen

- Welche Wertbildungsangebote existieren in Bayern für Menschen mit Fluchthintergrund?
- Wie ist Wertebildung innerhalb dieser Angebote konzipiert?
- Inwiefern wird Wertebildung auf Basis dieser Konzepte in der Praxis umgesetzt?
- Welche Faktoren tragen aus Sicht der Kursteilnehmenden zu einer gelingenden Wertebildung bei?

Leitfadengestützte Interviews mit Menschen mit Fluchterfahrung, die

- aus Somalia, Eritrea, Afghanistan oder Syrien kommen,
- seit maximal zwei Jahren in Deutschland leben,
- mindestens zwanzig Jahre alt sind,
- im Raum München oder Augsburg wohnen und
- in Deutschland bereits an einem Kurs teilgenommen haben, der sich (auch) mit Wertebildung befasst.

→ Ziel ist es, die Erfahrungen von Geflüchteten im Kontext ihrer spezifischen Lebenswelten sichtbar zu machen.

Forschungsprozess basierend auf der Grounded Theory

Analyse von Angebotskonzepten, die

- sich ex- oder implizit mit Wertebildung auseinandersetzen und
- für Menschen mit Fluchterfahrung im Raum München oder Augsburg angeboten werden.

→ Ziel ist es, unterschiedliche Konzepte von Wertebildung zu untersuchen.

Online-Befragung von Bildungsanbietenden,

die im Bereich der Wertebildung im Kontext von Migration tätig sind.

→ Ziel ist es, die Einstellungen und Erfahrungen der Praktiker_innen, die entsprechende Bildungsangebote konzipieren und/oder durchführen, zu erschließen.

1.5 Gliederung der Handreichung

Im Zuge des skizzierten Projektverlaufs wurden bestimmte Themen als relevant für die Konzeption und Gestaltung von Wertebildung identifiziert und für die folgenden Kapitel aufbereitet. Innerhalb der einzelnen Kapitel werden die Relevanz des jeweiligen Themas erläutert sowie Hinweise für die Praxis formuliert. Die Perspektive der Interviewpartner_innen kommt nicht zuletzt durch Zitate zum Ausdruck. Zusätzliche Empfehlungen für die Praxis greifen wichtige Aspekte des jeweiligen Themas auf und können unter Umständen zur Nachahmung anregen.

Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens (Kapitel 2):

Geflüchtete verfügen über eine ‚Werte-Biographie‘, die durch ihr Leben im Herkunftsland und oft auch durch die Erfahrungen während der Flucht geprägt ist. Wie kann Wertebildung die schon vorhandenen und durch die Herkunft geprägten Werte so berücksichtigen, dass die Teilnehmenden ihre ‚mitgebrachten‘ Werte mit Werten, die in Deutschland vertreten werden, produktiv in Verbindung bringen und sich selbst positionieren können? Zudem machen Geflüchtete in Deutschland vielfältige Erfahrungen, die auch für ihre Wahrnehmung und Einschätzung der in Deutschland relevanten Werte wichtig sind. Dabei sind die realen Erfahrungen mit Institutionen, Behörden und Menschen oft weit bedeutsamer und wirksamer als die vermeintlich vermittelten und ‚auf Papier‘ propagierten Werte. Auf diese Weise findet unweigerlich ‚Wertebildung außerhalb von Bildungssettings‘ statt.

Bedeutung des Spracherwerbs (Kapitel 3):

Die Fähigkeit zur sprachlichen Artikulation und Verständigung ist keine hinreichende, aber doch eine notwendige Voraussetzung für Integration – und in mehrfacher Hinsicht bedeutsam für die Wertebildung: Reflexion und Artikulation der je eigenen Werthaltungen und -vorstellungen sowie Verständigung und Aushandlung in Bezug auf Werte und Normen setzen ein gewisses Maß an sprachlicher Kompetenz voraus. Wie kann der Spracherwerb gefördert und für Wertebildung fruchtbar gemacht werden?

Kontakt zu ‚Deutschen‘ (Kapitel 4):

Die reale Möglichkeit für Geflüchtete, mit ‚Deutschen‘ in Kontakt zu kommen und Beziehungen zu ihnen aufzubauen, ist ein zentraler Faktor der Integration und zugleich von großer Bedeutung für die Wertebildung. Dabei kann es sich um Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit und um in Deutschland geborene Personen handeln, aber auch um Personen, die schon länger in Deutschland leben und mit der Kultur und dem Zusammenleben in Deutschland vertraut sind – daher wird der Begriff ‚Deutsche‘ in der gesamten Handreichung in Anführungszeichen gesetzt. Erst im realen Kontakt, in der Erfahrung eines mehr oder weniger gelingenden Miteinanders und in der Kommunikation zwischen Geflüchteten und ‚Deutschen‘ kann es zu einem wechselseitigen Kennenlernen tatsächlich gelebter Werte kommen, was wiederum Wertbildungsprozesse beinhalten beziehungsweise fördern kann – womöglich bei allen Beteiligten. Wie aber kann Wertebildung diese reale Kontaktaufnahme ermöglichen und rahmen?

Wertebildung im Kontext formaler Bildungsangebote (Kapitel 5):

Wie sollten Bildungsangebote inhaltlich-thematisch, aber auch methodisch, angelegt und gestaltet sein, damit sie Wertbildungsprozesse fördern? Eine Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen kann Bildungsanbieter bei der Konzeption und Durchführung ihrer Angebote unterstützen. Selbstreflexion, Bereitschaft zur Diskussion bestehender Konzepte und die Analyse relevanter Eigenschaften der Dozierenden tragen zusätzlich zur Etablierung erfolgreicher Wertbildungsprozesse innerhalb der Kurse und Gruppen bei.

Schlussbemerkung (Kapitel 6):

Was folgt aus den dargestellten Aspekten für die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit für Geflüchtete und woran sollte sie sich orientieren? Welche Rolle spielt insbesondere die wechselseitige Anerkennung aller Beteiligten? Und was heißt hier ‚Anerkennung‘ – sowohl als Wert verstanden, wie auch als normative Grundanforderung an jeden Wertbildungsprozess, der ‚gelingen‘ soll?

Die **Vorstellung der Interviewpartner_innen** und das Literaturverzeichnis schließen die Handreichung ab.

Wahrnehmungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch Geflüchtete

Wie geflüchtete Menschen das Leben und die Menschen in Deutschland wahrnehmen, ist stark von ihren Erfahrungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Herkunftsland geprägt sowie durch die Fluchtursachen und die Flucht. Dabei stellt sich die Frage, wie sich dies auf ihre Wertehaltungen, Sichtweisen und das alltägliche Handeln auswirkt. Welche Vergleiche werden zwischen dem Herkunftsland und Deutschland gezogen und inwiefern ist dabei ein Wandel persönlicher Werte zu beobachten?

Die Sozialisation hat einen bedeutenden Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung von Wertehaltungen und die Internalisierung spezifischer Normen und Verhaltensweisen. Dabei kann jedoch kein deterministischer Zusammenhang zwischen Herkunft und Wertehaltungen hergestellt, sondern muss bedacht werden, dass jede Person ihre individuellen Werte aus unterschiedlichen Erfahrungen heraus fortlaufend entwickelt und modifiziert. Auch innerhalb eines Landes gibt es sehr unterschiedliche Milieus. So können etwa bestimmte differierende Wertehaltungen zwischen Generationen oder abhängig vom Bildungsgrad stärker ausgeprägt sein, als im Vergleich nationaler Zugehörigkeiten. Es sollte daher nicht der Fehler gemacht werden, von der Herkunft Neuangekommener automatisch auf bestimmte Wertevorstellungen oder Verhaltensweisen zu schließen, die für das Herkunftsland scheinbar ‚typisch‘ sind.

„When I have meet some people here in Deutschland, they think I am not Syrian, because I am modern und I have a friend, I go with them to swimming, to have to parties. So, first of all, we have many kinds of people and many thoughts in Syria.“

ZAHRA

Interessiertes Nachfragen durch die Lehrkraft, das Gegenüber erzählen zu lassen, aber auch die Gelegenheit, gemeinsame Erfahrungen zu machen, fördern den interkulturellen Austausch in Bildungsangeboten. Im Sprechen über Werte, Normen, Sitten und Gebräuche

zeigen sich bezüglich der jeweiligen Auffassung der Kursteilnehmenden sowohl starke Unterschiede innerhalb der Herkunftsländer, als auch zwischen verschiedenen Herkunftsländern. So berichtet etwa ein junger Mann aus Syrien, dass es seiner Ansicht nach dort lange Zeit kein Problem war, wenn ein Muslim eine Christin geheiratet hat, während ein Kursteilnehmer aus Eritrea erzählt, dass dies in seinem Heimatland unüblich ist und nicht gerne gesehen wird. Viele Kursteilnehmende schätzen die Möglichkeit, durch die interkulturelle Zusammensetzung der Kursgruppe unterschiedliche Kulturen und Menschen kennenzulernen.

„I see different people from different country and I know people from Eritrea, from Iraq, from we have also, this is not Flüchtlinge, but we have people from Greece, from Türkei, from Taiwan. This is like something new. We know people from different nationalities and I think this very beautiful. This is very good. I enjoy this. When we talk with each other, we know about the tradition with every nations. I know how the people eat in Taiwan, what they prefer to eat and how they schreib, they write in Taiwan. And how they talk, you know?“

YUSSUF

Im Rahmen der mit Geflüchteten geführten Interviews erzählten viele sowohl von ihren Erfahrungen im Herkunftsland als auch in Deutschland. Auffallend ist, dass dies oftmals ausgehend von Vergleichen stattfand. Diese Erfahrungen werden im Folgenden dargestellt, um zugleich Wertehaltungen der Geflüchteten sowie die prozesshaften Veränderungen derselben zu beschreiben und zu kontextualisieren.

2.1 Politische Situation und Sozialsystem

Von den Ländern Afghanistan, Somalia, Eritrea und Syrien, aus denen die Interviewpartner_innen kommen, berichten diese von dem Scheitern des politischen Systems und von Kriegserfahrungen. Die Politik im Herkunftsland wird oft als etwas wahrgenommen, worüber man nicht sprechen darf – und in Anbetracht der möglichen negativen Konsequenzen auch nicht sollte.

„Und in Syrien, wenn ich mit meinen Vater und meiner Mutter sprechen, Präsident nicht gut. Sie hat gesagt nie, weil die Wand hat Ohren.“

HAKHEEM

Die Bedrohung durch diktatorische Regime und Kriegsgeschehen ist eine häufige Fluchtursache. Entsprechend hebt ein Großteil der Geflüchteten zunächst die Sicherheit in Deutschland als positiv hervor, welche auf grundlegender Ebene mit Frieden als Ausbleiben von Krieg und der Wahrung der Menschenrechte verbunden wird. Wo viele von ihnen in ihrem Herkunftsland nicht frei ihre Meinung äußern konnten, schätzen sie an Deutschland insbesondere die Meinungsfreiheit. Einige der Interviewpartner_innen berichten außerdem von Korruption und Vetternwirtschaft in ihrem Herkunftsland sowie fehlender Gleichheit vor dem Gesetz.

„Zum Beispiel ein Mensch, der hat irgendjemand geschlagen, muss ins Gefängnis. Dann bezahlt der was oder ist sein Vater irgendwas in Politik, dann wird er nicht dableiben. Dann wird er schnell rausgehen.“

TALIM

Die Beobachtung, dass Personen dank finanzieller Mittel oder vorteilhafter Beziehungen, etwa durch die Angehörigkeit zu bestimmten privilegierten Familien, bevorzugt behandelt werden, wird mit der Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz in Deutschland kontrastiert.

„In Syrien da gibts dann immer nur die Leute, die dann gibt es also verschiedene Plätze für die Leute. Er ist wichtig, er ist nicht mehr wichtig. Da ist einfach ein normaler Mensch, der ist der Sohn von dem Person, deswegen ist er wichtig. Hier gibt es kein unter den Tisch.“

TALIM

Insgesamt betrachtet wird die Politik im Herkunftsland als überwiegend negativ beschrieben. Aufgrund der starken Einschränkungen persönlicher Rechte sind es viele Personen, die aus entsprechenden Ländern nach Deutschland flüchten, nicht gewohnt, sich freiwillig und aktiv politisch zu beteiligen. Eine wichtige Frage ist dementsprechend, wie sich dies auf ihr Interesse am politischen Geschehen in Deutschland auswirkt. Auf die Nachfrage hin, was sie in Deutschland positiv finden, führen einige sofort die Demokratie an, die es in Deutschland im Gegensatz zu ihrem Herkunftsland gibt. Eine Zielsetzung von Integrationskursen liegt darin, die Fähigkeit der Teilnehmenden zur gesellschaftlichen Partizipation zu stärken und demokratische sowie rechtsstaatliche Verfassungsprinzipien zu vermitteln. Schlagworte wie ‚Meinungsfreiheit‘, ‚Sicherheit‘, ‚Freiheit‘ und ‚Demokratie‘, die viele Geflüchtete von sich aus erwähnen, können Ansatzpunkte darstellen, um politische Diskussionen zu beginnen.

Neben der politischen Situation ist es vor allem die Ausgestaltung sozialer Sicherungssysteme, von denen Geflüchtete erzählen, wenn man sie nach Vergleichen zwischen ihrem Herkunftsland und Deutschland fragt. Soziale Absicherung ist in den Herkunftsländern der Gesprächspartner_innen nicht so umfassend verstaatlicht wie in Deutschland. Auffallend ist jedoch, dass andere – zumeist direkter wirkende und nichtstaatliche – Formen sozialer Absicherung existieren. So sorgen etwa eine vergleichsweise hohe Kinderzahl sowie das Zusammenleben in einer großen Familie dafür, dass ältere pflegebedürftige Familienmitglieder versorgt werden können. In gewisser Weise wird damit eine ähnliche Funktion erfüllt, welche die Renten- und Pflegeversicherungen in Deutschland erfüllen sollen.

„Es gibt auch in Afghanistan keine Rentenversicherung. Also wenn die Eltern alt sind, die Kinder kümmern sich um die Eltern. Und deswegen müssen also so viele Kinder bekommen und die Familien sind groß. Also das finde ich gut. Also wenn eine Familie groß ist, dann also du hast große Unterstützung“

JAMAL

Daneben gibt es andere traditionell etablierte Systeme, die durch solidarische Maßnahmen absichernd wirken. So berichtet etwa ein junger Syrer von lokalen Räten, welche aus einflussreichen Männern bestehen, die sich regelmäßig treffen, um zu beraten, welchen Personen aus deren Zuständigkeitsgebiet soziale beziehungsweise finanzielle Unterstützung gewährt werden soll, etwa für einen medizinischen Eingriff. Nach einem ähnlichen Prinzip funktionieren auch manche religiöse Vorgaben, beispielsweise anonyme Spenden an Bedürftige im Rahmen des Fastenmonats Ramadan.

„Wir müssen am Ende von Ramadan jeden Person bestimmte Prozent bezahlen, wie ein Steuer. Aber das ist bei unserer Religion, nicht bei die Gesetze. Wer kann, muss. Er muss nach die armen Leute suchen und geben und nicht sagen, dass Geld von mir ist. Einfach in einen Briefumschlag, ohne Name ohne etwas und dann geben, aber leider machen es nicht alle.“

OSMAN

Vergleichen Geflüchtete diese Vorgehensweisen mit dem deutschen Sozialsystem, heben sie etwa das hiesige Gesundheitssystem und die hohe Qualität der medizinischen Versorgung positiv hervor, zum Beispiel hinsichtlich der Abdeckung mit Krankenhäusern und der Existenz von Krankenversicherungen. Wichtig ist es, die Ausgestaltung des Sozialsystems nicht polarisierend dem Fehlen eines solchen Systems in den Herkunftsländern gegenüberzustellen, sondern offen dafür zu sein,

dass dort womöglich ganz andere Mechanismen eine sehr ähnliche Funktion erfüllen. Dies zu erleben und mit einer Art Übersetzungsleistung zu reflektieren, ist ein wichtiger Bestandteil von Wertebildung. So zeigt sich in Gesprächen mit Geflüchteten beispielsweise des Öfteren Skepsis gegenüber der Institution Altenpflegeheim, die man als eine Art Übersetzung von wechselseitiger Pflege in der Großfamilie hin zum Sicherstellen einer professionalisierten und institutionalisierten Pflege sehen kann. Insgesamt erzählen Geflüchtete sehr reflektiert und differenziert von den verschiedenen Formen der sozialen Sicherung. Wo vielen von ihnen die Familien in Deutschland als auffallend klein empfinden, was einige mit geringerer Sicherheit verbinden, sind sie gleichzeitig vom staatlichen Versicherungssystem in Deutschland beeindruckt.

2.2 Bildung und Erwerbsleben

Hinsichtlich der Wahrnehmung unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturen durch Geflüchtete stellen sich auch die Themen ‚Bildung‘ und ‚Erwerbsleben‘ als relevant heraus. Die interviewten Geflüchteten haben sehr unterschiedliche Bildungsbiografien. Neben hochgebildeten Personen erfuhren einige aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage und/oder der politischen Situation im Herkunftsland nur geringe formale Bildung. Wichtig ist jedoch, *Bildung nicht auf formale Bildung zu beschränken* und insbesondere in Bezug auf Wertebildung zu beachten, dass diese sich nicht unbedingt im formalen Setting vollzieht und auch bei Personen, die eine geringe Schulbildung genossen haben, sehr ausgeprägt vorhanden sein kann.

Die interviewten Geflüchteten schätzen Bildung größtenteils sehr. Oft nahm Bildung schon im Herkunftsland einen hohen Stellenwert ein. In Deutschland stellen der Spracherwerb, die Aus- beziehungsweise Weiterbildung und eine Erwerbstätigkeit Voraussetzungen zur Existenzsicherung dar und fördern das Zurechtfinden in und die aktive Teilnahme an der Gesellschaft. Auch eine entsprechende Thematisierung in Bildungsangeboten verstärkt bei Menschen mit Fluchthintergrund die Empfindung, dass sie *durch Bildung und Erwerbstätigkeit Respekt und Anerkennung erlangen* können. Als sehr positiv erleben sie auch das Bildungssystem in Deutschland mit verschiedenen Schulsystemen und einer großen Bandbreite an Studienfächern und Fördermöglichkeiten. In ihrer Position als Neuangekommene schätzen sie insbesondere die Möglichkeiten des Deutschlernens im Rahmen von Sprachkursen, aber auch durch die informelle Hilfe deutschsprechender Personen, ebenso wie die Möglichkeit, weiterführende Kompetenzen zu erwerben, beispielsweise PC-Kenntnisse.

Häufig wird auch berichtet, inwiefern sich die Arbeitsverhältnisse in den Herkunftsländern von jenen in Deutschland unterscheiden. So sind dort formelle Verträge eher unüblich. Die Arbeit wird häufig auf Vertrauensbasis erbracht und besitzt einen weniger verbindlichen Charakter, insofern beispielsweise auf beiden Seiten keine Kündigungsfrist existiert. Oft zählen Kontakte und der Bekanntheitsgrad mehr als Zertifikate und etwaige Nachweise über die eigenen professionellen Qualifikationen. Dadurch sind die Arbeitsaussichten meist unsicherer und instabiler,

was von den Arbeitnehmenden eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeit erfordert.

„Also ich hab im Iran auch gearbeitet und ist nicht so, wenn man eine Ausbildung macht, also man hat eine sichere Lehre oder ein Stelle. Also es gibt weniger Arbeitsplätze und man muss verschiedene Berufe lernen, wenn mit einer Arbeit fertig ist, dann muss eine andere versuchen.“

JAMAL

Dass der eigene Name oft mehr zählt als Berufserfahrung, wird von den Geflüchteten nicht unbedingt positiv gewertet. Dahingegen wird das als eher meritokratisch wahrgenommene System in Deutschland geschätzt, weil die Leistung einer Person laut Interviewpartner_innen das Hauptentscheidungskriterium dafür sein sollte, ob sie für eine bestimmte Arbeitsleistung angestellt wird. Zum Problem wird dieser Umstand, wenn im Ausland erworbene Abschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden. Überwiegend wird das Bildungs- und Erwerbssystem in Deutschland aber sehr geschätzt.

Als positiv in ihrem Herkunftsland empfinden manche Geflüchtete, dass dort durchschnittlich eine geringere Anzahl an Stunden pro Tag gearbeitet wird, weswegen mehr Zeit für Freunde und Familie bleibt. Viele haben den Eindruck, dass die Arbeitsstelle in Deutschland, auch abgesehen von der finanziellen Bedeutung, einen sehr hohen Stellenwert hat, wobei sie eine Art Arbeitseifer der ‚Deutschen‘, gar eine regelrechte Liebe zur Arbeit, beschreiben.

„Ihr liebt eure Arbeit ja. Also ihr liebt die Arbeit irgendwie. Jeder will so arbeiten. Jeder arbeitet die ganze Zeit.“

TALIM

Die langen Arbeitstage sehen sie entsprechend als einen Grund dafür, warum Menschen in Deutschland weniger Zeit für Sozialkontakte haben, was auch den Kontakt mit Geflüchteten betrifft.

2.3 Familienstrukturen und Geschlechterbilder

Die Familie nimmt in ihrer Bedeutung für das tägliche Leben laut Interviewpartner_innen in ihren Herkunftsländern einen äußerst großen Raum ein. So ist das Zusammenleben in Großfamilien üblich und der Alltag sehr familienorientiert, was sich etwa an gemeinsamen Mahlzeiten zeigt sowie an häufigen Gesprächen über die Lebensführung und etwaige Probleme der einzelnen Familienmitglieder. Dies wird von den meisten Teilnehmenden positiv erlebt.

„Nachmittag alle Familie sitzen auf dem einen Tisch und essen zusammen Mittagessen. Ja. Muss alle Leute in diese Familie sitzen und sprechen, was ist los, was war heute gut oder nicht so gut. Ich habe eine Probleme, muss alle Familie sagen das.“

SAIDA

Eine enge Verbindung besteht zwischen Familienmitgliedern allgemein und insbesondere zwischen Eltern und ihren erwachsenen Kindern. Entsprechend wohnen die Kinder länger zuhause, als es in Deutschland üblich ist, und bleiben auch nach ihrem Auszug in der Regel in der Nähe der Eltern. Erwachsene Menschen kümmern sich intensiv um ihre Eltern, indem sie ihnen viel Zeit widmen, deren Meinung in die eigenen Lebensentscheidungen stark einbeziehen und sie pflegen, wenn sie krank werden oder sehr alt sind. Auch die Eltern gestalten den Alltag ihrer erwachsenen Kinder umfassend mit. Durch diese enge Beziehung besteht oftmals ein starkes wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis.

„Ich bin jetzt dreiundzwanzig. Ja, ich kann alleine viel machen. Aber ich kann nicht, weil die Mutter und meine Vater immer rufen ‚Was machst du?‘ bis wenn ich dreißig Jahre alt oder fünfunddreißig alt, wenn ich verheiratet bin, das immer fragen meine Eltern. Das ist gut. Immer mit mir helfen, was ist.“

HARUN

In Anbetracht dieser großen Bedeutung des Familienlebens stellt sich die Frage, wie sich die beschriebenen Erfahrungen und Verluste aufgrund der Flucht, etwa wenn Familienangehörige im Herkunftsland zurückgelassen werden mussten oder verstorben sind, auf das Leben von Geflüchteten in Deutschland und insbesondere ihre persönlichen Werthaltungen auswirken. Auffallend ist für viele von ihnen zunächst, dass ‚deutsche‘ Familien vergleichsweise weniger Zeit gemeinsam verbringen und kleiner sind. Dabei werden auch der seltene und weniger intensive Kontakt zwischen Eltern und Kindern betont und der frühe Auszug der Kinder aus dem Elternhaus.

„Bei uns ist sehr wichtig, dass die Kinder bleiben mit ihren Familie bis sie verheiratet oder so sind. Aber hier in Deutschland ganz anders. Ab achtzehn kann man alleine leben oder so. Bei uns der Sohn oder die Tochter, sie denkt immer, dass sie immer ihre Mutter oder ihr Vater braucht. Sie kann nicht ohne ihn ohne sie leben.“

OSMAN

Ein paar wenige Gesprächspartner_innen erleben diese relative Unabhängigkeit volljähriger Kinder von ihren Eltern in Deutschland als positiv, insofern sich die Eltern weniger in das Leben der Kinder einmischen. Meist aber wird mit dem frühen Auszug der Kinder eine geringere wechselseitige Fürsorge assoziiert.

Insgesamt werden die Familienstrukturen in Deutschland von vielen Geflüchteten im Vergleich zu ihrem Herkunftsland als loser erfahren. So nehmen sie beispielsweise das durchschnittliche Heiratsalter in Deutschland als deutlich höher und die Partnerschaften als kurzlebiger wahr. Familienstrukturen sind stark mit Geschlechterbildern und daraus resultierenden Rollenzuweisungen und Verhaltensnormen verbunden. Diese können jedoch auch innerhalb eines Landes stark differieren.

„In Syria, nicht in meine Stadt, in Aleppo, muss die Männer sitzen alleine und die Frauen sitzen allein. Zusammen gar nicht. Muss, tot die Frau, wenn sie sprechen in Straße mit andere Leute. In mein Stadt, nein, gibt es egal, egal spreche mit andere Leute. Zum Beispiel ich laufe spazieren in Straße, ein Mann fragt mir, das ist egal.“

SAIDA

Die teilweise stark patriarchalischen Zustände in den Herkunftsländern sind mitunter auch Teil der Fluchtursache. So berichten einige geflüchtete Frauen von Unterdrückung, die sie aufgrund ihres Geschlechts erfahren mussten. Eine entsprechende Sichtweise zeigen geflüchtete Männer mitunter noch in Deutschland, beispielsweise wenn sie ihren Frauen untersagen, an Bildungsangeboten teilzunehmen oder weibliche Lehrkräfte nicht akzeptieren. Werden Bildungsanbieterinnen in Deutschland mit solchen Frauenbildern und Abwehrhaltungen konfrontiert, kann das Wissen um Erfahrungen, Traditionen und Kommunikationsweisen der jeweiligen Geflüchteten hilfreich sein. So beschreibt eine sozialpädagogische Assistentin aus Afghanistan, wie sie auf junge geflüchtete Männer reagiert, wenn diese sich weigern, von ihr als Frau Beratung in Anspruch zu nehmen.

„Ich kenn sie und ich sofort bemerke, der will mich als Frau nicht wahrnehmen. Und dann sage ich ‚du bist hier in Deutschland, du brauchst Hilfe, ich nicht. Aber ich kann dir helfen, ohne meine Hilfe kommst du nicht jetzt weiter mit dieser Gespräch. Willst du oder willst du nicht?‘ Ja dann am Ende, wenn das Gespräch zu Ende ist, dann gehen sie raus und sagen sie ‚Entschuldigen Sie für meine Frechheit‘ und sowas. Es ist schon mal passiert, dass ‚mit diese Frau oder mit ihr will ich nicht mein Interview machen oder Termin führen‘. Manchmal. Es kommt nicht öfters, aber es kommt ab und zu, aber sehr hart.“

KULTURDOLMETSCHERIN AUS AFGHANISTAN

Als auffallend anders erleben die meisten Geflüchteten die Stellung der Frauen in Deutschland, wo diese vergleichsweise stärker in das formale Bildungsgeschehen eingebunden sind und häufiger einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Betont wird ebenfalls ihre größere Unabhängigkeit in Beziehungen, was in manchen Interviews als ein Grund für kurzlebigere Beziehungen benannt wurde.

„Die Frauen sind sehr, was sagt man, unabhängig hier. Die sind gar nicht abhängig. Heute will sie mit mir sein, morgen vielleicht nicht mehr. Sie tauschen schnell aus. Das ist nicht sehr gut, aber also sie ist treu, bis ich irgendwas irgendeinen Fehler mach und jeder macht Fehler also. Und danach fährt sie weg.“

TALIM

Einige Teilnehmende betonen den Respekt, welcher Frauen in Deutschland entgegengebracht wird, und erleben sie als gleichberechtigt.

„I think there is a lot of respect for Frauen here, for woman. And you know woman here like men in everything. This is real, but in Syria we don't have this. We have like rules for this. Woman cannot do whatever they want. Here for example, I think womans can have a man without marriage, children and man without marriage and the woman can live with her children and without a man. But this is impossible in my country, you know? Because the tradition, because of the I don't know.“

YUSSUF

„Gefällt mir Deutschland ist Frau sehr frei und ohne sagen ‚du muss hier oder kein‘. Das is für mich sehr interessiert auch sehr gut für mich. Eine Frau ist frei, kann man draußen gegangen und Deutsch lernen auch.“

ELLAHA

2.4 Alltagspraktiken im Zusammenleben

Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass der Alltag der Teilnehmenden im Herkunftsland größtenteils von *familären und sozialen Kontakten* bestimmt war. Nicht nur, dass damit der Berufstätigkeit mitunter ein geringerer Stellenwert im Leben der Menschen zukommt, als es beispielsweise in Deutschland der Fall ist, gleichzeitig wird der Mensch in stärkerem Ausmaß als soziales Wesen, das auf die Interaktion und den Austausch mit anderen angewiesen ist, betrachtet. In diesem Zusammenhang berichten die interviewten Geflüchteten auch von einer ausgeprägten *Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft*, die ihrer Ansicht nach in ihren Herkunftsländern weiter verbreitet ist als in Deutschland. Während einige von ihnen die Erfahrung gemacht haben, dass es bei Festivitäten in Deutschland durchaus üblich sein kann, dass jeder der geladenen Gäste eine Kleinigkeit zu essen oder trinken mitbringt, gilt es innerhalb der Gesellschaften ihrer Herkunftsländer oftmals als ungeschriebenes Gesetz, als gastgebende Person die alleinige Verantwortung dafür zu übernehmen, dass sich die Gäste rundum wohl und versorgt fühlen.

„Wenn zum Beispiel ich als Gast zum Beispiel in ein Haus gehe und der macht alles für dich. Also du fühlst dich wie sein Freund oder wie ein Freund, obwohl er ein fremd ist, ist wie seine eigene Haus.“

JAMAL

Ebenso erlebten sie es in ihren Herkunftsländern als selbstverständlich, dass Bekannten ungefragt Hilfe angeboten wird, sobald das kleinste Zeichen des Unterstützungsbedarfs ersichtlich ist. Das Interesse am Leben und die Sorge um das Wohlbefinden anderer Menschen rufen neben den als positiv empfundenen Effekten der Unterstützung und des familiären und gesellschaftlichen Zusammenhalts bisweilen das Gefühl hervor, durch das hohe Maß an *sozialer Kontrolle* eingeengt und bewertet zu werden.

„Bei uns, alle die Leute, wie die deutsche Sprichwort sagt, bei uns die Leute immer gucken in die Kochtopf andere. Sie gucken immer, was die Ander machen. Deswegen das war sehr schwierig in Syrien.“

OSMAN

Insofern stehen manche der Teilnehmenden ihrem Eindruck, dass ‚Deutsche‘ weniger kontaktfreudig sind als die Menschen in ihrem Herkunftsland, ambivalent gegenüber. Einerseits schätzen sie in Deutschland zum Teil das *größere Ausmaß an Privatsphäre*, andererseits vermissen sie Aufgeschlossenheit und unkompliziertere Möglichkeiten der Kontaktpflege und Interaktion mit anderen Menschen. Dies gewinnt zusätzlich an Bedeutung, da Geflüchtete in Deutschland häufig von vielen oder gar allen Familienmitgliedern und früheren Freunden getrennt leben und damit ein großer Teil des Alltagslebens nicht im direkten Kontakt mit ihnen gestaltet werden kann. Als Gründe für die *anonymere und individualisierte Lebensweise der ‚Deutschen‘* vermuten einige Teilnehmende, dass in Deutschland Prioritäten anders gesetzt werden, indem beispielsweise für Beruf und Karriere oft mehr Zeit als für das soziale Miteinander aufgewendet wird. Unterschiede vermerken sie zudem bezüglich der Einstellung von ‚Deutschen‘ betagten Mitmenschen gegenüber. Wie bereits beschrieben, sehen es viele Geflüchtete als Pflicht an, sich zeitintensiv um ihre alten Eltern zu kümmern. In diesem und anderen Zusammenhängen kommt auch der große *Respekt vor dem Alter* zum Tragen, den die Geflüchteten besitzen und schildern. Diesen Respekt vermissen sie nach eigenen Angaben teilweise in Deutschland. Vor allem im öffentlichen Raum fällt ihnen immer wieder Rücksichtslosigkeit gegenüber älteren Personen auf, etwa wenn junge Menschen zwei Sitze in Verkehrsmitteln blockieren und diese für alte Menschen nicht freigeben. Dennoch nehmen die befragten Geflüchteten ‚Deutsche‘ überwiegend als *sehr freundlich und hilfsbereit* wahr.

Der Großteil der Menschen mit Fluchthintergrund schätzt die Unterstützung, die ihnen von verschiedenen Seiten seit ihrer Ankunft in Deutschland zuteil wird. Wenn sie die Perspektive der deutschen Bevölkerung einnehmen, zeigen sich ein paar der Teilnehmenden sogar verwundert über die Toleranz und Solidarität der ‚Deutschen‘, die eine große Zahl an Geflüchteten „in ihr Land kommen lassen“ und diese durch verschiedene Maßnahmen unterstützen. Einige Personen mit Fluchthintergrund betonen in diesem Zusammenhang außerdem, dass das Wissen von ‚Deutschen‘ über die politische und gesellschaftliche Situation in den Herkunftsländern starke Auswirkungen darauf hat, wie ihr Blick auf Geflüchtete gestaltet ist. Somit hängen ihrer Meinung nach auch *Fremdenfeindlichkeit und Anfeindungen*, mit denen sie sich gelegentlich konfrontiert sehen, stark mit dem *Grad der Informiertheit* ‚deutscher‘ Personen über die Situation in den jeweiligen Herkunftsländern zusammen. Wissen die Menschen wenig über gesellschaftliche, kulturelle und Fluchthintergründe, neigen sie – so die Vermutung einiger Interviewpartner_innen – eher zu Berührungsängsten, Verallgemeinerungen, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Neben den Annahmen, dass gerade Muslime und Muslime überwiegend konservative Einstellungen besitzen, mitunter Gewalt gegenüber Frauen gutheißen und Arbeitsplätze wegnehmen, erleben die Geflüchteten teilweise auch Ängste der ‚Deutschen‘, sie könnten mit Terrorist_innen in Verbindung stehen.

„I’m Muslim, but I’m not radical, ja? I’m modern Muslim. Because, you know, it’s not easy to sure the people here, how Muslim react. Because now, in our days, you know, if you want to talk about terrorist, you always remember Muslims. And this is not good for us.“

YUSSUF

Sofern sie über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, lassen sich die Interviewpartner_innen vereinzelt auf Diskussionen mit fremdenfeindlichen Personen ein, von denen sie öffentlich verbal attackiert werden, was laut

eines Interviewpartners gelegentlich zu einem Umdenken der betreffenden Gesprächspartner_innen führt. Im Alltag wird ein großer Teil der Geflüchteten, vorwiegend Frauen, immer wieder von ‚deutschen‘ Personen auf ihre *religiöse Zugehörigkeit* angesprochen, zum Beispiel, weil sie ein Kopftuch tragen und die deutsche Sprache nicht fließend und akzentfrei beherrschen, womit sie sich als ‚potentielle Ausländerinnen und Muslima‘ zu erkennen geben. Religion und ihre Ausübung nehmen eine unterschiedlich große Bedeutung für jede einzelne geflüchtete Person ein, aber auch zwischen den Regionen und Herkunftsländern zeichnen sich Differenzen ab. Als auffallend und bisweilen problematisch bezeichnen Interviewpartner_innen die *Vermischung zwischen Religion, Tradition und Kultur*.

„Auch in Somalia wir haben Kultur, aber das Kultur ist unsere Religion. Zum Beispiel ich kann nicht, ich gehe zu market, ich kann nicht tragen kurze Hose aber in Deutschland ist egal.“

KADIR

Während Kadir deutlich macht, dass er das Gefühl hat, dass in Deutschland religiöse Vorschriften kaum Auswirkungen auf die Alltagspraxis besitzen, fühlen sich andere Interviewpartner_innen von häufig von ‚Deutschen‘ dazu gedrängt, sich mit der christlichen Religion zu befassen. Diese *sehr unterschiedlichen Auffassungen über die Bedeutung von Religion* auf der Seite der ‚Deutschen‘, wie auf der Seite der Geflüchteten, macht deutlich, dass dies ein Thema ist, das unbedingt in Bildungsangeboten angesprochen und reflektiert werden sollte – ideal wäre zusätzlich ein Austausch mit ‚Deutschen‘ hierzu.

Pünktlichkeit, Ordnungsliebe und Gewissenhaftigkeit – diese Attribute werden ‚typischen Deutschen‘ von Menschen mit Fluchthintergrund häufig zugeschrieben. Zunächst scheinen sie in Kontrast zu den Eigenschaften zu stehen, mit denen der Alltag in den Herkunftsländern der Interviewpartner_innen bewältigt wird: So berichten diese, dass feste Verträge nur selten gemacht werden, was bereits im Hinblick auf Arbeitsverträge dargestellt

wurde, und Zeitangaben zu geplanten Treffen problemlos um mehrere Stunden überschritten werden könnten, ohne damit soziale Sanktionen auf sich zu ziehen.

„In Somalia ist zum Beispiel, du hast so viel Freunde, du brauchst treffen heute. Egal, ob du gar nicht rufen und du gehst gerade. Aber in Deutschland du muss ruf und dann sagst du welche Tage komm um wie viel Uhr. Immer ist welche Tage.“

KADIR

Nachvollziehbarerweise kommt es bei diesem Thema, vor allem zu Beginn des Aufenthalts in Deutschland, häufig zu Missverständnissen und Konflikten – auch innerhalb der Bildungsangebote, die zu einer festgesetzten Zeit beginnen und enden. Daher bietet es sich an, möglichst früh gemeinsam ‚hinter‘ die vermeintlich unterschiedlichen Auffassungen von Verlässlichkeit und Respekt zu blicken, die alle im jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen System durchaus einen Sinn erfüllen. Die *Sinnhaftigkeit der unterschiedlichen Verhaltensweisen* zu erschließen und zugrundeliegende – oft übereinstimmende – Wertevorstellungen zu bestimmen, kann zu einem erweiterten Verständnis für differierende Gepflogenheiten führen. Dies ist eine wichtige Grundlage für die gemeinsame Aushandlung kursinterner und auch gesellschaftlich relevanter Regeln des Zusammenlernens und Zusammenlebens. Gerade die Erkenntnis, dass die Werte von Geflüchteten und ‚Deutschen‘ oftmals im Kern dieselben sind, besitzt eine erhebliche integrative Funktion.

Durch den gleichberechtigten Austausch über die Werte hinter den Normen und Regeln des Alltags wird beispielsweise deutlich, dass der Norm der Pünktlichkeit in Deutschland unter anderem Respekt gegenüber der anderen Person zugrunde liegt. Dieser Respekt kann aber auch durch andere Normen und Handlungspraktiken ausgedrückt werden, beispielsweise indem Verabredungen nicht durch eine exakte Uhrzeit festgelegt werden, sondern spontanes unangemeldetes Besuchen erfolgt. Nicht wenige Teilnehmende lernen durch gegenseitigen Austausch

nach kurzer Zeit die Vorzüge beider ‚Systeme‘ zu schätzen und arrangieren sich ohne Schwierigkeiten mit der ‚deutschen‘ Pünktlichkeit und Verbindlichkeit – sofern sie die Möglichkeit erhalten, zu verstehen, worum es bei diesen Normen und Regeln im Kern geht.

Neben Pünktlichkeit nehmen die interviewten Geflüchteten weitere Ausdrucksformen von Höflichkeit und Respekt im öffentlichen Raum in Deutschland wahr, die sich womöglich von den Verhaltensweisen unterscheiden, die im Herkunftsland als höflich und respektvoll gelten. Genannt werden etwa die Erfordernisse, in der Öffentlichkeit leise zu sprechen und zu telefonieren, Müll fachgerecht zu entsorgen sowie die Verkehrsregeln zu beachten. So beschreibt ein Großteil der Interviewpartner_innen die Notwendigkeit, stets eine Fahrkarte zu lösen und das Ampelsystem zu beachten, detailliert und überzeugt.

„Hier viele System gibt es keine gleich das System in Syria. Aber hier ist natürlich besser, am besten hier. In Syria gar nicht das ist System. Zum Beispiel die Lampe in Straße, in Syria ja, gibt es viele Lampen, aber gar nicht das Auto bleiben und warten die Lampe rot und fahrt. Nein. Ist nicht. Und die Leute egal, rot, gelb, kein Problem, muss fahren.“

SAIDA

Bei dieser Regel handelt es sich um eine alltagsnahe Regel – Ampeln begegnet man täglich – die zudem mit einer Vorbildfunktion Kindern gegenüber einhergeht, was ebenfalls häufig erwähnt wird. Sie scheint demnach eine hohe Relevanz für das Leben der Teilnehmenden zu besitzen und daher gut erinnert zu werden. Dies stellt ein simples, aber aussagekräftiges Beispiel dafür dar, wie wichtig die *Verknüpfung theoretischer Inhalte mit praktischen Erfahrungen* für das Annehmen bestimmter Werthaltungen und Normen ist. Nachdem in Deutschland scheinbar viel Wert auf einen höflichen, regelbewussten und respektvollen Umgang miteinander gelegt wird, irritiert es Geflüchtete mitunter, wenn sie mit Verhaltensweisen konfrontiert werden, die sie nicht einordnen können.

So erzählen mehrere Interviewpartner_innen von ihrer Ansicht nach unangemessenem Verhalten im öffentlichen Raum, etwa maßlosem Konsum von Alkohol. Teil eines wertesensiblen Bildungsangebots könnte daher sein, Irritationserfahrungen und potentielle Konfliktsituationen durchzuspielen und verschiedene Reaktionsmöglichkeiten zu besprechen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Geflüchteten in vielen Momenten des Alltagslebens in Deutschland auffällt, dass es Unterschiede darin gibt, wie dieses alltägliche Leben in Deutschland und in ihrem Herkunftsland wahrgenommen, gestaltet und interpretiert wird. Einige dieser Differenzen sind leicht nachzuvollziehen und zu erklären, andere machen sich zunächst nur als diffuses Gefühl bemerkbar.

„Das kann man nicht erklären, wie ich föhl, dass es eine andere Kultur ist. Aber ich sehe auf jeden Fall das ist ne andere Kultur. Die denken anders.“

TALIM

Manche Verhaltensweisen, Regeln und Einstellungen werden nach einem Prozess des Vergleichs und der Reflexion bereitwillig übernommen, andere abgelehnt und wieder andere erweisen sich bei näherer Betrachtung als vertrauter als zunächst angenommen. Dies gilt für Neuzugewanderte ebenso wie für ‚Deutsche‘, für Dozierende ebenso wie für Teilnehmende eines Bildungsangebotes. Umso bedeutender ist es, innerhalb der Angebote ein Gespür dafür zu entwickeln, was von wem in welcher Art und Weise wahrgenommen wird. In welchen Bereichen kommt es zu Irritationen? Was steckt womöglich hinter den Verhaltensweisen der Menschen in der Gesellschaft des Herkunftslandes oder in Deutschland? Welche alltäglichen Rituale, Konventionen, Regeln und Gesetze sind sich ähnlich und welche weichen voneinander ab? Welche Wertevorstellungen könnten den offensichtlichen Gepflogenheiten und Normen zugrunde liegen, die womöglich von Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern geteilt werden? Solche Fragen sollten als Einstieg in tiefergehende Wertediskussionen im Rahmen der Bildungsangebote zum Thema gemacht werden. Zum einen bieten sie die Möglichkeit, eigene Erfahrungen einzubringen und dadurch auch lebensnahe Inhalte zu modellieren. Zum anderen fördern sie die Generierung einer gemeinsamen Verständnisbasis und Diskussionsgrundlage.

2.5 Einfluss der Migrationserfahrung auf die individuellen Wertehaltungen

2.5.1 Entdecken und Reflektieren vermeintlicher und tatsächlicher Unterschiede

Die Entscheidung, das Heimatland zu verlassen und in ein anderes, häufig unbekanntes, Land zu migrieren sowie die damit einhergehenden Erlebnisse und Erfahrungen stellen ebenso wie der Re-Orientierungsprozess im neuen Land eine große Herausforderung und einen tiefen Einschnitt im Leben eines Menschen dar. Aus diesem Grund stellt sich sowohl die Frage danach, wie die Fluchterfahrung der Interviewpartner_innen deren Wertevorstellungen beeinflusst, als auch danach, wie sich diese im Zuge des (Er)Lebens und Zurechtfindens in Deutschland wandeln. Viele Erkenntnisse und Haltungen bilden sich erst infolge dieser existentiellen Erfahrung und der Möglichkeit des Vergleichens zwischen zwei zum Teil als sehr unterschiedlich wahrgenommenen Gesellschaften und Kulturen heraus.

Die Interviewpartner_innen selbst ziehen häufig Vergleiche zwischen dem Leben in ihrem Herkunftsland und dem in Deutschland – auch in Bezug darauf, welche Werte und Dinge ihnen dort wie hier, damals wie heute, wichtig waren und sind. Dabei kommt oftmals zum Ausdruck, dass es bei diesen Einstellungen nicht selten um *ähnliche Werte, Normen und Prinzipien* geht, die im jeweiligen Land lediglich auf andere Weise artikuliert oder im Handeln abweichend umgesetzt werden. Der Wunsch nach existentieller Sicherheit und persönlicher Absicherung kann in Syrien zum Beispiel dazu führen, sich, sobald es finanziell möglich ist, ein Eigenheim anzuschaffen, das mit einer kinderreichen Familie bewohnt wird. Eine Großfamilie gewährt dabei Unterstützung im Alltag, in Krisensituationen und vor allem die Versorgung im Alter. In Deutschland hingegen kann derselbe Wunsch im Abschließen von Versicherungen und dem regelmäßigen Einzahlen in die Rentenkasse resultieren. Je nach Sozialsystem, wirtschaftlicher Situation und anderen Faktoren variieren auch die gesellschaftlichen Formen der sozialen Absicherung. Während Deutschland als Sozialstaat einen Großteil dieser Aufgabe in die Hände des Staates legt, sorgen in anderen Ländern informellere Systeme, wie etwa die Organisation von Spenden an Bedürftige durch einen lokalen Rat in Syrien für die Existenzsicherung.

Auf informellere Strukturen zur Unterstützung im Alltag treffen die Geflüchteten aber auch in Deutschland, beispielsweise wenn sie mit Helferkreisen oder anderen Ehrenamtlichen der Migrationsarbeit in Kontakt kommen.

Die Mehrheit der Interviewpartner_innen hat bereits eine oder mehrere Phasen der Reflexion durchlaufen, was daran ersichtlich wird, dass sie Unterschiede zwischen ihrem Herkunftsland und Deutschland, die im Vergleich erkannt wurden, bereits kommunizieren. Dennoch sollte in Bildungsangeboten, die auf solche Vergleichsprozesse Bezug nehmen, berücksichtigt werden, dass es sich dabei um mitunter recht komplexe Prozesse handelt, die ein hohes Maß an Reflexionsvermögen voraussetzen. Wie einige Teilnehmende berichten, werden sie jedoch von ihrer Lehrkraft des Öfteren ermutigt zu erzählen, wie es sich mit einem bestimmten Thema, beispielsweise dem Autofahren, im Herkunftsland verhält. *Gezielt nach den Erfahrungen im Herkunftsland und in Deutschland zu fragen*, erleichtert – auch auf sprachlicher Ebene – das Einbringen eigener Erfahrungen in das Kursgeschehen. Ebenso kann zunächst bei der persönlichen Einschätzung bestimmter Phänomene, Situationen oder Beobachtungen im Angebot nach einem *binären Schema von ‚gut‘ und ‚schlecht‘* vorgegangen werden, um einen Einstieg in Wertediskussionen zu finden. Nach ‚Positivem‘ und ‚Negativem‘ im Herkunftsland und in Deutschland befragt, definieren nahezu alle Interviewpartner_innen ihr *Herkunftsland als ihre Heimat*, die sie vermissen. Dies hängt zu einem großen Teil mit nahestehenden Personen zusammen, die noch im Heimatland leben und nach denen sie sich sehnen. Besonders häufig werden auch Flora, Fauna und die klimatischen Bedingungen des Herkunftslandes genannt, die im Vergleich zur Natur und zum Wetter in Deutschland als ‚angenehmer‘ empfunden werden. Am Verhalten der Menschen im Allgemeinen fehlt vielen Teilnehmenden der ausgeprägte soziale Kontakt zu anderen Menschen in Deutschland, wo die Menschen als kontaktscheuer und verschlossener wahrgenommen werden. Werden negative Aspekte des Lebens im Herkunftsland benannt, so beziehen sich diese in erster Linie auf Fluchtursachen wie zum Beispiel eine instabile politische Lage, Krieg, Gewalt sowie Terrorismus und weniger auf die als konstant erlebten Variablen der jeweiligen Gesellschaft.

„Ich vermiss for mein Land, aber ich mag nicht zurück nach Syrien gehen, weil alle, gibt es viele mit, auch mein Freunden, ist tot und alle hat kein Familie jetzt und hat keine Wohnung, keine Frauen, keine Männer, ist schlecht.“

SAIDA

Wenn Teilnehmende Elemente des Lebens im Herkunftsland, unabhängig von direkten Fluchtursachen, als negativ ansehen, so erfolgt diese Bewertung meist im Vergleich mit dem entsprechenden Element in Deutschland, welches nach eingehender Reflexion als positiv, häufig als funktioneller, betrachtet wird. Dies zeigt, dass oft erst die Migrationserfahrung zu einem Hinterfragen und in Folge zu einer Neubewertung bestimmter Wertevorstellungen oder Verhaltensregeln und deren Wandel führt.

2.5.2 Fluchterfahrungen als Ursache des Wandels persönlicher Werthaltungen

„Zu viel. Es hat uns zu viel geändert.“

TALIM

Wie ein Migrationsprozess an sich schon Einfluss auf Lebensentwürfe, Wertevorstellungen und Gepflogenheiten nehmen kann, so stellen Fluchterfahrungen besonders einschneidende Erlebnisse dar, die Wertewandel bewirken oder zumindest fördern. Dies liegt zum einen darin begründet, dass es sich bei der Flucht um eine krisenhafte Episode im Leben der Geflüchteten handelt, die eine existentielle Extremsituation darstellt und nicht selten mit Traumatisierungen einhergeht. Auch angesichts des vorrangigen ‚Wertes‘ des Überlebens treten mitunter bisher priorisierte Einstellungen und Wertevorstellungen – zumindest eine Zeit lang – in den Hintergrund oder führen zu einem Wertewandel.

„It’s so hard to escape your life. And, you know, in every moment, maybe, while you want to go from Syria to another place, maybe someone kill you.“

ZAHRA

Mehrere Interviewpartner_innen schildern eindrücklich ihre Beweggründe, ihre Heimat zu verlassen sowie den mühevoll bewältigten, oft monatelang andauernden Fluchtweg durch mehrere Länder hindurch nach Deutschland. Schon um diese Reise überhaupt zu überstehen, eigneten sich viele Geflüchtete bestimmte Strategien an oder setzten sich persönliche Ziele, die sie zum Durchhalten motivierten. Dazu zählt unter anderem der Vorsatz, um der Kinder und ihrer Zukunft willen nicht aufzugeben und sich nach Deutschland durchzukämpfen.

Auch die Aussicht auf Frieden, Bildung und Selbstverwirklichung wirkt stark motivierend, die begonnene Reise fortzusetzen. Während einige Interviewpartner_innen von der Unterstützung ihrer Familie profitierten, schöpften andere Kraft aus dem Zusammensein mit Menschen, die sie auf der Flucht trafen und mit denen sie diese gemeinsam fortsetzten. Einige Teilnehmende schildern auch, wie ihnen die Übernahme von Verantwortung für andere dabei half, den eigenen Mut nicht zu verlieren.

„The most important thing encouraged me in this trip, is the people with me. In Turkey I know a mother with sechs Kinder. And I go with them in boat in Greece. And in Macedonia, Serbia, we were like a family, you know? And I tried to protect them, ja? And it was like this is encouraged me to go on this trip. But it was not easy, no.“

YUSSUF

Es zeichnet sich deutlich ab, dass sich auch in Folge der Fluchterfahrungen Prozesse des Wertewandels vollziehen, wie einige Interviewpartner_innen rückblickend darstellen.

„Ab Griechenland wusste ich, dass man ohne Hoffnung nicht mehr leben kann. Man muss ein Hoffnung hat, man muss ein Ziel hat und dazu etwas machen, dann das Leben hat andere Geschmack.“

OSMAN

Auch wenn der Alltag in Deutschland die Geflüchteten oft vor große Herausforderungen stellt, so schöpfen manche Kraft aus dem Gedanken, dass sie die Flucht überstanden haben und daher auch viele andere Schwierigkeiten bewältigen können. Selbstverständlich wirken sich Flucht- und Migrationserfahrungen nicht zwangsläufig und ausschließlich positiv auf die Werthaltungen und Einstellungen von Geflüchteten aus. Sie können vielmehr auch zu Resignation, negativer Weltsicht oder Depressionen führen und womöglich ehemals bedeutsame Werte belanglos und irrelevant erscheinen lassen.

2.5.3 Erfahrungen in Deutschland als Ursache des Wandels persönlicher Werthaltungen

Nicht nur aufgrund der Erlebnisse im Herkunftsland und auf der Flucht, sondern auch durch die Konfrontation mit vermeintlich neuen und unbekanntem Werthaltungen, Normen und Gepflogenheiten, die in Deutschland wichtig sind, können sich die Werthaltungen der Teilnehmenden ändern. Durch all diese Erfahrungen denkt ein Großteil der Interviewpartner_innen intensiver über die Gestaltung der persönlichen Zukunft und das Erreichen von bestimmten Lebenszielen nach, die zum Teil angesichts der neuen Situation auch modifiziert oder ersetzt werden müssen. Insgesamt betrachtet nehmen dabei Bildung und Berufstätigkeit, verbunden mit dem dafür vorausgesetzten Spracherwerb, einen größeren Stellenwert als im Herkunftsland ein. Dies stellt bereits eine Anpassung an das ‚deutsche‘ Wertesystem dar, nachdem ein Großteil der Geflüchteten davon ausgeht, dass Bildung und Berufstätigkeit zum einen in Deutschland gewährleistet wird und zum anderen für ‚Deutsche‘ in ihrem Leben Priorität hat. Der Wunsch, in Deutschland eine bestimmte berufliche Laufbahn einzuschlagen,

könnte auch dadurch verstärkt werden, als Mitglied der deutschen Gesellschaft Anerkennung zu erfahren. Sollten nach Deutschland geflüchtete Menschen bereits einen Beruf erlernt haben, ist es oftmals der Fall, dass sie dort in diesem Beruf nicht arbeiten können, weswegen eine berufliche Umorientierung nötig ist und daher in den Vordergrund rückt.

Für einige Geflüchtete stellt auch die Tatsache, dass Frauen ebenso wie Männer formale Bildung erfahren, erwerbstätig sind und ihren Lebensunterhalt bestreiten, ein Novum dar, an welches sie sich erst gewöhnen müssen. Einige afghanische Frauen nehmen die in Deutschland herrschende Gleichberechtigung der Geschlechter zum Anlass, sich aus bestehenden Ehen zu lösen, was sie im Herkunftsland unter Umständen nicht getan hätten. Einer Interviewpartnerin zufolge beginnen auch Männer, die aus Gesellschaften kommen, die Frauen nicht gleiche Rechte zugestehen, in Deutschland allmählich umzudenken. Dies vollzieht sich meist im vermehrten Kontakt mit Menschen, die Werte und Prinzipien wie Gleichberechtigung vertreten. Diese Tatsache verweist abermals auf die große Bedeutung, des Kontakts zu ‚Deutschen‘ – im Idealfall auch innerhalb der und gefördert durch die Bildungsangebote (vgl. Kap.4). Durch diese und andere möglicherweise wahrgenommenen Wertekonflikte, die aus äußeren Erfordernissen und der Notwendigkeit, sich an bestimmte Regeln zu halten, entstehen, wird die Selbstreflexion der Interviewpartner_innen in vielen Lebensbereichen angeregt.

Deutschland als multikulturelles Einwanderungsland bietet den Geflüchteten auch die Möglichkeit, sich mit zahlreichen anderen Kulturen und Nationalitäten jenseits der deutschen auseinanderzusetzen und dadurch interkulturelles Wissen zu erwerben und ihre diesbezüglichen Kompetenzen zu erweitern.

„Durch meine Aufenthalt hier in Deutschland habe ich so viel verstanden und so viel kennengelernt über die andere Nationalität. In Syrien hatten wir nur die Syrer. In Deutschland kann man viele Ausländer sehen. Und viele Kultur sehen. In der Integrationkurs habe ich schon viel, nicht nur über Deutschland, über Afrika, über Italien, weil jede Person muss über seine Heimat sprechen. Über seine Kultur sprechen. Deswegen habe ich schon viel gelernt.“

OSMAN

Da in Bildungsangeboten für Neuzugewanderte häufig Angehörige zahlreicher unterschiedlicher Nationalitäten vertreten sind, bietet es sich hier in besonderem Maß an, den Kurs als einen Ort des interkulturellen Lernens zu erleben und zu gestalten.

Empfehlungen für die Praxis

- ❑ **Verallgemeinerungen vermeiden.** Fragen Sie die Teilnehmenden immer wieder nach ihrer Wahrnehmung des gesellschaftlichen Lebens, bieten Sie Raum zum Erzählen und fördern Sie auch den Austausch unter den Teilnehmenden. Auch Personen aus demselben Herkunftsland können ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben und verschiedene Perspektiven auf das Geschehen in ihrem Herkunftsland und in Deutschland besitzen.
- ❑ **Interkulturellen Austausch fördern und initiieren.** Initiieren Sie nicht nur den Vergleich zwischen Wertehaltungen und Normen in Deutschland und den Herkunftsländern, sondern regen sie auch zum Austausch zu Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen Herkunftsländern an. Dies vergrößert das Verständnis der Teilnehmenden untereinander, ermöglicht interkulturelles Lernen und erleichtert weitere Diskussionen.
- ❑ **Geflüchtete als ‚Werteexpert_innen‘ anerkennen.** Ein Großteil der Teilnehmenden war hinsichtlich der Flucht aus dem Herkunftsland extremen Erfahrungen ausgesetzt, die zu einer mehr oder weniger bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Wertevorstellungen geführt haben. Außerdem sind sie es durch die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften gewohnt, mit sehr vielen unterschiedlichen Menschen zusammenzuleben. Die Teilnehmenden sind in dieser Hinsicht Expert_innen der Wertereflexion und des Wertewandels. Dieses Potential gilt es auch in Bezug auf das Bildungsangebot anzuerkennen und zu nutzen. Fragen Sie die Teilnehmenden nach Ihrem Alltag im Heimatland, nach den für sie ‚wichtigen Dingen im Leben‘ oder persönlichen Werten. Womöglich fordern Sie die Teilnehmenden auf, ein Kurzreferat über den Alltag in ihren Herkunftsländern vorzubereiten.
- ❑ **Gemeinsame Werte zum Mittelpunkt der Gespräche machen.** Versuchen Sie gemeinsam mit den Teilnehmenden die Gründe und werthaftern Motive für ein bestimmtes Verhalten in den Herkunftsländern und in Deutschland zu finden. Oftmals wird sich herausstellen, dass unterschiedlichen Verhaltensweisen oder Handlungsstrategien ähnliche Werte und Prinzipien zugrunde liegen, die lediglich auf verschiedene Weise ausgedrückt werden.
- ❑ **Verschiedenheit anerkennen.** Bei allen Gemeinsamkeiten, die durch Austauschprozesse entdeckt werden können, und der Notwendigkeit einer gemeinsamen Wertebasis ist zu beachten, dass jeder Mensch über unterschiedliche Erfahrungen, persönliche Einstellungen und Wertehaltungen verfügt. Diese sollten weder negiert werden, noch sollte eine Anpassung forciert werden. Respekt und Toleranz werden auch dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Menschen in ihrer Individualität anerkannt sowie abweichende Meinungen akzeptiert werden. Im Mikrokosmos eines Bildungsangebots kann diese Haltung im kleinen Rahmen praktisch geübt werden.
- ❑ **Krisensituationen besprechen.** Im Alltag in Deutschland werden Geflüchtete gelegentlich mit fremdenfeindlichen Äußerungen oder anderen Krisensituationen konfrontiert, die ihnen aus ihrem Herkunftsland nicht unbedingt vertraut sind. Im Bildungsangebot kann in Form von Rollenspielen mit den Teilnehmenden erörtert werden, wie sie auf solche Situationen reagieren und sich wirkungsvoll abgrenzen können.

Die Bedeutung des Spracherwerbs für Wertebildung und Integration

„Deutsch sprechen ist immer der Schlüssel in Deutschland.“

NEYLA

Das Erlernen der deutschen Sprache ist für den Integrationsprozess von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund von zentraler Bedeutung. Ein Mindestmaß an Sprachkenntnissen erweist sich dabei in unterschiedlichen Lebensbereichen und gesellschaftlichen Kontexten als *Zugangsvoraussetzung*. Insbesondere Wertebildung als zentrales Element der Integration ist unter anderem von der Möglichkeit abhängig, sich auch sprachlich über unterschiedliche Wertevorstellungen auszutauschen und diese gemeinsam zu verhandeln. Dennoch ist bei der Gestaltung von Bildungsangeboten zu berücksichtigen, dass der Spracherwerb zwar als bedeutsame, jedoch *nicht als alleinige Voraussetzung* einer gelingenden Integration anzusehen ist.

3.1.1 Sprache in Ausbildung und Beruf

Die Sprachkompetenzen der Betroffenen beeinflussen in hohem Maße ihre *Erwerbs- und Ausbildungssituation*. Entsprechend werden Sprachkenntnisse in der Regel als Voraussetzung gesehen, um eine Arbeitsstelle in Deutschland finden und längerfristig ausüben zu können. Wenn Geflüchtete nach ihren Zukunftsplänen in Deutschland gefragt werden, nimmt ein Großteil selbst eine entsprechende Hierarchisierung vor: erst geht es um den Spracherwerb, dann darum, eine Ausbildung, ein Studium oder eine Arbeit aufzunehmen.

Stellen Arbeitgebende Menschen mit Fluchthintergrund nach einem Praktikum oder Probearbeiten nicht direkt an, liegt dies oftmals nicht an einer mangelnden Arbeitsleistung, sondern an unzureichenden Sprachkenntnissen. Dies wird in Fällen deutlich, in denen Menschen mit Fluchthintergrund gebeten werden, nach einer Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse in den Betrieb zurückzukehren, um dort eine feste Beschäftigung anzutreten.

3.1 Sprache als Schlüssel zur Integration?

„Ich gehe Altenheim, aber alles nicht verstanden. Immer ich bin dumm. Und dann ich gehe und dann alte Mensch immer: ‚Bitte ich brauche Löffel.‘ Ich habe nicht verstanden, keine Antworten. Er hat gesagt, mein Chef: ‚Bitte Neyla, Sie gehen jetzt zur Schule,‘ und dann ich lesen und dann ich lernen gut sprachen Deutsch und wieder zurückkommen.“

NEYLA

Während die Möglichkeit, einer Ausbildung oder einer geregelten Arbeitstätigkeit nachzugehen, deutlich mit den vorhandenen Sprachkompetenzen zusammenhängt, ist aus Sicht vieler Geflüchteter die *Arbeitstätigkeit selbst ein hoher Wert und insofern ein zentrales Element der Integration*. Dabei sprechen sie einer festen Arbeitsstelle nicht nur aufgrund der zu begleichenden Lebenshaltungskosten einen zentralen Stellenwert zu, sondern auch, weil sie sehr bald erfahren, dass ‚Arbeit‘ an sich als bedeutender Wert in Deutschland gilt. Insofern hat an dieser Stelle bereits Wertebildung stattgefunden, da die große Bedeutung des Arbeitseifers in Deutschland wahrgenommen und in das eigene Wertekonzept integriert wurde.

Entsprechend verbinden Geflüchtete die hohe Relevanz der Arbeitstätigkeit auch mit der Hoffnung auf Anerkennung und Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft. Bereits der Zusammenhang von Erwerbstätigkeit, Wertebildung und Integration verweist somit im Umkehrschluss auf die *elementare Bedeutung von Sprachkenntnissen für Wertebildung und Integration*.

Auch die *Konzepte bundesweiter Sprach- und Bildungsangebote* zur Förderung der Integration greifen die Relation zwischen Sprachkenntnissen und der Integration in den Arbeitsmarkt auf. Meist wird der „schnelle, bedarfsgerechte und nachhaltige“ (BAMF 2016b., S.4) Spracherwerb in den Fokus gestellt, um die berufliche Integration zu beschleunigen, die beispielsweise im Rahmen von ‚KompAS‘-Programmen durch ergänzende Maßnahmen wie Kompetenzfeststellungen oder Bewerbungstrainings unterstützt wird. Vermehrtes Wissen über Bestimmungen und Gepflogenheiten der deutschen

Arbeitswelt sowie entsprechende berufsbezogene Kompetenzen können jedoch erst erlangt werden, wenn die diesbezüglichen Inhalte sprachlich verstanden werden. Auch wenn Geflüchtete Kenntnisse über Rechte und Pflichten von Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden, über Wertevorstellungen und Normen der deutschen Arbeitswelt oder berufliche Kompetenzen erwerben möchten, hängt dies maßgeblich von ihrer Sprachkompetenz ab.

Festzuhalten ist, dass fortgeschrittene Deutschkenntnisse den Eintritt in den Arbeitsmarkt vereinfachen, oft sogar erst ermöglichen. Dementsprechend wird dem Spracherwerb bei der Gestaltung berufsbezogener Bildungsangebote große Bedeutung beigemessen.

3.1.2 Sprache im Kontext von Alltagsgestaltung und Alltagsbewältigung

Sprachkenntnisse sind jedoch nicht nur im Kontext von *Erwerbstätigkeit* unverzichtbar, sondern auch in zahlreichen Bereichen der *Alltagsgestaltung* notwendig, um ein möglichst *eigenständiges Leben in Deutschland* zu führen. Bereits in der ersten Zeit in Deutschland hilft den Neuangekommenen ein Grundwortschatz, wie er in Erstorientierungskursen gelehrt wird, dabei, sich besser zurechtzufinden. Darüber hinaus wird eine sprachliche Verständigungs- und Verständnissfähigkeit in vielen Situationen des täglichen Lebens bereits vorausgesetzt und ist entsprechend wichtig für die Bewältigung des Alltags. Beispiele, die in diesem Zusammenhang häufig genannt werden, sind Kontakte mit Behörden oder Arztbesuche, die nur mit gewissen Sprachkenntnissen selbstständig ohne externe Hilfe wahrgenommen werden können. Der Erwerb von Sprachkenntnissen trägt demnach dazu bei, *Abhängigkeiten zu reduzieren* und eine eigenständige *Lebensführung in den neuen Lebenswelten in Deutschland* zu ermöglichen. Damit fördert er gezielte, wenn auch implizite Wertebildung.

„In Deutschland ich muss zuerst die Sprache lernen, weil ich mich in Deutschland integrieren möchte. Wenn ich die Sprache nicht kann, dann kann ich mich nicht integrieren. Also integrieren, ich kann meine Aufgabe selber machen ohne Hilfe. Also zum Beispiel bei Behörden, bei Amt und bei der Arbeit. Wenn man in Deutschland wohnt, zum Beispiel erste Jahr oder zweite Jahr brauchst du Hilfe, aber nach zwei Jahre oder nach einem Jahr muss selber machen seine Aufgabe. Und ich will mit Leute Kontakt haben. Ich will zum Beispiel Freunde finden. Wenn ich die Sprache nicht kann, dann wie geht das?“

JAMAL

Auch für die *Freizeitgestaltung* oder den *Aufbau sozialer Netzwerke* sehen zahlreiche Kursteilnehmende Sprachkompetenz als entscheidenden Erfolgsfaktor an. Viele Menschen mit Fluchthintergrund besitzen den großen Wunsch nach vermehrtem Kontakt mit ‚Deutschen‘ (vgl. Kap.4). Dabei führen sie fehlende Kontakte häufig auf unzureichende Sprachkenntnisse zurück. Mit der Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten wird demnach auch die Hoffnung auf mehr Austausch und Bekanntschaften mit ‚Deutschen‘ verbunden. Beziehungen zwischen Menschen mit Fluchthintergrund und ‚deutschen‘ Personen können die Integration in die deutsche Gesellschaft unterstützen, da durch sie Teilhabe und Partizipation als Voraussetzung demokratischer Praktiken und Wertebildungsprozesse erst ermöglicht wird.

„Ich glaube, wenn ich besser sprechen, ich kann mit anderen Kontakt haben.“

AAYAN

In Beziehungen zu deutschsprachigen Menschen können Werte, Normen, Prinzipien und Kompetenzen erfahren werden, die für ein konstruktives Zusammenleben und soziale Anerkennung in Deutschland wichtig sind. Regeln und deren werthafte Gründe, auf denen ein funktionierendes Miteinander basiert, können dabei in die eigene Handlungspraxis überführt und in einem weiteren Schritt durch gemeinsamen Austausch reflektiert werden. Die Bedeutung des sprachlichen Austauschs zwischen Geflüchteten und ‚Deutschen‘ ist daher als überaus groß einzuschätzen. Möglichkeiten, einen solchen Kontakt in formalen Kurssettings zu fördern, sind zwar unvermeidbar begrenzt, aber durchaus vorhanden. Für die Konzeption von Bildungsangeboten gilt es daher, diese Möglichkeiten laufend zu eruieren und bestmöglich zu nutzen.

3.1.3 Die Bedeutung der Sprache für die Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs

Um Menschen mit Fluchthintergrund formal die Möglichkeit zu geben, weiterführende *Kompetenzen und Qualifikationen* zu erwerben, existiert neben Sprach- und Integrationskursen eine Reihe an Zusatzangeboten, wie beispielsweise Computerkurse oder spezifische berufsqualifizierende Maßnahmen. Ebenso wie der Zugang zum Arbeitsmarkt ist in der Wahrnehmung der potentiell Teilnehmenden auch jener zu Weiterbildungsangeboten von ihrem Sprachvermögen abhängig. Konzeptuell sieht das BAMF vor, dass sich Teilnehmende von Zusatzangeboten erweiterte Kompetenzen zur Umsetzung bestimmter Wertehaltungen aneignen. Diese beziehen sich etwa auf die Arbeitswelt und bauen auf bereits erworbenen, theoretischen Kenntnissen über Werte, Gesetze, Rechte und Verhaltensregeln auf. Während die Anbietenden nicht immer ein bestimmtes Sprachniveau als Zugangsvoraussetzung formulieren, setzen dies die potentiellen Teilnehmer_innen meist selbst voraus.

Um am gesellschaftlichen und politischen Leben zu partizipieren und sich mit unterschiedlichen Werten, gesellschaftlichen Positionen sowie Wertehaltungen und Normen auseinanderzusetzen, ist es neben der Teilnahme an Kursen wichtig, öffentlich zugängliche *Informationsmedien* nutzen und verstehen zu können.

Da ein Großteil der verfügbaren Informationen deutschsprachig ist, sind zumindest grundlegende Deutschkenntnisse erforderlich, um sich über tagesaktuelle Ereignisse zu informieren, öffentliche Diskurse – insbesondere solche über Werte – nachzuvollziehen und an ihnen mitzuwirken.

„Ich versuche zu verstehen, was steht in Zeitung. Aber keine gute, ich kann nicht gut verstanden alles.“

TALIM

Erzählungen von Menschen mit Fluchthintergrund machen jedoch deutlich, dass formales Wissen und die Kenntnis relevanter Vokabeln zwar notwendig, aber nicht hinreichend sind, um am gesellschaftlichen Diskurs zu partizipieren. Dafür muss nicht nur Wissen über Werte erlangt werden, sondern Diskursteilnehmende müssen zudem in der Lage sein, den *eigenen Wertehaltungen Ausdruck zu verleihen*. Dazu gehört auch die Verbalisierung von Erfahrungen und Gefühlen.

„Ja, also Sprache ist wichtig, um Menschen kennenzulernen, wenn ich Schwierigkeit bekomme, dann kann ich also erzählen, das ist mein Problem. Das ist, wenn ich zum Beispiel, wenn ich einen Übersetzer habe, also er kann nicht sagen, was ich will. Ja? Zum Beispiel, Sie sind mein also Übersetzer, aber Sie können nicht meine Gefühl sagen, ja? Aber wenn ich die Sprache gut kann, dann ich kann meine Gefühl sagen und erzählen.“

JAMAL

Ebenso wie für die Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs theoretisches Wissen und Sprachkenntnisse zwar unabdingbar, aber nicht ausreichend sind, kann auch der Kontaktaufbau nicht nur auf der Basis von formalem Wissen und erlernten Verhaltensregeln gelingen. Auch hier spielt die *affektive Komponente* eine wesentliche Rolle. Dazu gehört neben der Fähigkeit, die eigene Gefühlslage auszudrücken, auch jene, sich in andere hineinzuversetzen

und damit verbunden ein Gespür dafür zu entwickeln, wie bestimmten Werten in bestimmten Situationen Ausdruck verliehen wird. Das betrifft zum Beispiel die Frage, wie in Deutschland mit Nähe und Distanz im öffentlichen Raum umgegangen wird, was insbesondere hinsichtlich der Kontaktaufnahme zu ‚deutschen‘ Personen ein wichtiges Thema ist.

Es kann dabei nicht allgemeingültig festgelegt werden, welche konkrete Form der Sprachkompetenz notwendig ist, um sich innerhalb einer interkulturell zusammengesetzten Gruppe nachhaltig mit verschiedenen Wertevorstellungen auseinandersetzen und diese diskutieren zu können. Eine Herausforderung, der sich Bildungsanbieter, aber auch Kursteilnehmende, gegenübergestellt sehen, ist demnach, gemeinsam einen Weg zu finden, wie sie sich mithilfe der vorhandenen Sprachkenntnisse über Wertevorstellungen, Prinzipien, Rechtsauffassungen und Regeln des Zusammenlebens austauschen können.

3.1.4 Sprache als ‚Generalschlüssel‘?

Es wird deutlich, dass Sprachkenntnisse ein entscheidender Faktor für die persönliche Alltagsgestaltung und das damit untrennbar verbundene gemeinschaftliche Verhandeln und unterschiedliche Ausleben von Werten sind. Diese Ansicht teilen Kursteilnehmende weitgehend mit Bildungsanbietenden, Lehrkräften und Politiker_innen. Auch mediale und öffentliche Diskurse weisen immer wieder auf die Notwendigkeit des zügigen Spracherwerbs als Voraussetzung für eine gelingende Integration. Beispiele aus Interviews mit Geflüchteten zeigen jedoch, dass die vermeintliche Omnipotenz des Spracherwerbs in ihrer integrierenden Funktion begrenzt ist. Auch wenn Sprache ein unverzichtbares Element von Integrationsprozessen ist, sollte sie nicht zu einem ‚Generalschlüssel‘ überhöht werden.

Daher ist zu empfehlen, den Spracherwerb geflüchteter Menschen bestmöglich innerhalb des jeweiligen Angebots zu fördern. Zugleich sollte jedoch von Beginn an auch auf die *Bedeutung nonverbaler Kommunikation* hingewiesen werden.

„Ich kann nicht verstehen so viel, weil ich kann nicht sprechen gut Deutsch. Aber manchmal, weil ich verstehe nicht etwas, ich nütze meine Hände, wann zum Beispiel ich habe einen Freund in Deutschland, weil er spricht so viel Deutsch und ich verstehe nicht viele Worte, ich benutze meine Hände und dann ich erkläre.“

KADIR

Nicht nur verbale Äußerungen, sondern auch Gestik, Mimik, Körperhaltung und Erscheinungsbild fungieren als Kommunikationsmedien. Neben Begrüßungsfloskeln sollten daher unter anderem auch Begrüßungsgesten und -rituale oder das Thema ‚Nähe und Distanz‘, welches im Zusammenleben meist nonverbal verhandelt wird, angesprochen werden. Weitere alltagsrelevante, nicht-sprachbezogene Elemente, wie zum Beispiel Informationen über den öffentlichen Nahverkehr oder die Reflexion eigener und kulturell bedingter Wertehaltungen, die das Zurechtfinden in der deutschen Gesellschaft erleichtern, sind ebenfalls in den Kursaufbau einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund stellen Sprach- und Orientierungskurs sich ergänzende Teile des Integrationskurses dar. Auch Erstorientierungskurse zielen auf eine lebensnahe Vermittlung grundlegender Informationen und Sprachkenntnisse ab. Das Kurskonzept „Erstorientierung und Deutsch lernen von Asylbewerbern in Bayern“ (BAMF und StMAS 2016) hebt explizit hervor, dass es sich bei den betreffenden Angeboten nicht um klassische Sprachkurse handelt, sondern diese vor allem „zur Erstorientierung“ (ebd., S.7) besucht werden sollen. Ein verpflichtendes thematisches Modul zu „Werte und Zusammenleben“ (ebd., S.45ff.) im ehemaligen bayerischen Erstorientierungskurs soll die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und kulturell bedingten Wertehaltungen und deren Bedeutung für ein friedliches Zusammenleben ermöglichen. Dies ist im Sinne der beschriebenen starken Fokussierung auf den Spracherwerb, der von verschiedenen Seiten forciert wird, vor allem zu Beginn des Aufenthalts in Deutschland zu befürworten.

3.2 Fördernde und hemmende Faktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb

Insgesamt ist hervorzuheben, dass der zügige Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache als Schlüssel zur Integration wahrgenommen wird – und damit als deren Voraussetzung. Dementsprechend stellt sich die Frage, welche Faktoren aus der Perspektive Geflüchteter zu einem erfolgreichen Spracherwerb beitragen beziehungsweise diesen behindern.

3.2.1 Faktoren gelingenden Spracherwerbs im Rahmen von Bildungsangeboten

Den Interviews mit Teilnehmenden von Bildungsangeboten können zahlreiche Faktoren entnommen werden, die den zügigen und vor allem nachhaltigen Spracherwerb im Rahmen von sprach- oder integrationsbezogenen Bildungsangeboten fördern oder hemmen. Auch wenn der Spracherwerb im Kontakt mit ‚Deutschen‘ bevorzugt wird, schätzen die Teilnehmenden ebenso Übungssituationen mit anderen Personen aus ihrem Bildungsangebot. Eine *heterogene Zusammensetzung der Gruppe* bezüglich der Muttersprachen ihrer Mitglieder führt in der Regel dazu, dass Deutsch als Kommunikationssprache verwendet wird. Zudem sind die Sprachkenntnisse der Kommunikationspartner_innen aus der Kursgruppe ähnlich ausgeprägt, wodurch Hemmungen, aktiv Deutsch zu sprechen, geringer ausfallen. Wichtig ist den Kursteilnehmenden außerdem, dass die Dozierenden *möglichst deutlich, langsam und grammatikalisch korrekt* sprechen. Sie bieten idealerweise größtmöglichen Raum für Konversationen im Kurs. Dabei *ermutigen sie die Kursteilnehmenden immer wieder zum Sprechen*, sodass diese mehr Kenntnisse und die Sicherheit erwerben, sich auch abseits des Kursgeschehens auf Deutsch zu verständigen und mit Muttersprachler_innen auszutauschen. Auch praxisbezogene Unterrichtseinheiten, wie etwa *gemeinsame Exkursionen*, werden geschätzt und fördern das alltagsnahe Erlernen neuer Wörter. So werden Vokabeln und Themenkomplexe schneller verinnerlicht, wenn etwa Fahrkarten zusammen am Automaten gekauft werden, anstatt den Kaufvorgang lediglich theoretisch und ohne Erfahrungsbezug im Unterricht zu behandeln. Können die Sprachlernenden hingegen keinen *Bezug zu ihrer Lebenswelt* feststellen, fällt es ihnen schwerer, Vokabular zu behalten und sich

zum Wiederholen des gelernten Stoffes zu motivieren. Subjektive Sinnhaftigkeit und persönliche Bezüge sollten deshalb immer wieder hergestellt werden, indem zum Beispiel aktiv nach den inhaltlichen Interessen der Kursteilnehmenden gefragt wird oder diese gebeten werden, ihre eigenen Erfahrungen zu schildern. In diesem Rahmen bietet es sich auch an, über möglicherweise kulturell differierende Wertevorstellungen zu sprechen. In erster Linie müssen jedoch Hemmungen, die deutsche Sprache aktiv zu gebrauchen, abgebaut werden, um einen solchen Austausch überhaupt zu ermöglichen. Dies gelingt, indem eine *positive und wertschätzende Atmosphäre* unter den Teilnehmenden und der Lehrkraft gefördert sowie Fehler konsequent, aber behutsam korrigiert werden. *Gemeinsame Aktivitäten*, wie beispielsweise ein interkulturelles Picknick oder Geburtstagsfeiern, können ebenfalls zu einem positiven Verhältnis der Kursteilnehmenden untereinander beitragen und interkulturellen Austausch sowie wechselseitiges Verständnis fördern. Entsprechend sollte die integrative Rolle solcher Unternehmungen keinesfalls unterschätzt werden.

3.2.2 Kontakt zu ‚Deutschen‘ als fördernder Faktor gelingenden Spracherwerbs

Sprachkompetenz wird, wie beschrieben, einerseits als Voraussetzung für die Kontaktaufnahme zu ‚deutschen‘ Personen betrachtet. Andererseits ist sie auch ein positiver Effekt, der aus solchen Kontakten entsteht. Erst im Kontakt mit anderen Mitgliedern einer Gesellschaft ist es möglich, die Wertevorstellungen, Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens in dieser Gesellschaft aus der Erfahrung heraus wahrzunehmen, bewusst oder unbewusst mit eigenen Vorstellungen abzugleichen und zu reflektieren. Es besteht somit aus Sicht der Kursteilnehmenden eine *Interdependenz zwischen Spracherwerb, Integration in die Gesellschaft und dem Kontakt mit ‚Deutschen‘*. Im Gespräch mit deutschsprachigen Personen werden vorhandene Sprachkenntnisse geübt, erweitert und damit die Kommunikationsfähigkeit verbessert. Während die Neugekommenen tagtäglich in ihren Wahrnehmungen und Handlungen implizit und erfahrungsbasiert Werte abgleichen und Regeln erlernen, können sie dies im

gemeinsamen Austausch über relevante Prinzipien der Lebensgestaltung ausdrücklich, versprachlicht und reflektiert tun. Eine Mehrheit der befragten Kursteilnehmenden befürwortet die Förderung des Kontakts zu ‚Deutschen‘ im Rahmen des Bildungsangebots. Denn viele Geflüchtete machen die Erfahrung, dass sich ihre Versuche, eigeninitiativ Kontakt zu ‚Deutschen‘ aufzunehmen, als sehr schwierig erweisen oder scheitern, obwohl sie zentrale Vokabeln und Floskeln des Smalltalks beherrschen.

*„Also ich glaube, das wäre besser, wenn sie entweder Konversationskursen machen, damit man alleine weiß, was man also sagen kann. Oder mehr Exkursionen. Also stell dir vor, du bist jetzt an der Straße und dann kommt ein Flüchtling, der will mit dir was reden, damit er seine Sprache verbessert. Du wärst halt erstmal, ha der spricht gar nicht gut, wie kann ich ihn denn verstehen?“
Dann wirst du einfach weglaufen.“*

TALIM

Sollte die Initiierung direkten Kontakts oder idealerweise die methodische Integration des Austauschs zu deutschsprachigen Personen im Bildungsangebot nicht möglich sein, bieten sich Rollenspiele oder das *Nachstellen alltäglicher Situationen der Kontaktaufnahme* an, um den Teilnehmenden die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit diesem herausfordernden Prozess zu geben und letztlich Wertediskussionen und Integration zu ermöglichen und zu fördern.

Empfehlungen für die Praxis

- ❑ **Kontaktaufnahme ermöglichen.** Unterstützen Sie die Teilnehmenden bei der Kontaktaufnahme zu deutschsprachigen Personen. Spielen Sie dazu fiktive Alltagssituationen im Kurs durch, in denen eine Kontaktaufnahme erfolgen könnte, sodass die Teilnehmenden Sicherheit im sprachlichen Umgang mit diesen Situationen erlangen. Vielleicht besteht darüber hinaus die Möglichkeit, gemeinsam potentielle Kontaktorte zu besuchen (zum Beispiel Parks, Stadtbibliotheken, öffentliche Veranstaltungen, Begegnungszentren, Freiluftkino, interkulturelle Cafés, Feste etc.).
- ❑ **Direkten Kontakt herstellen und fördern.** Falls möglich, beziehen Sie deutschsprachige Personen in Ihr Angebot ein. Sprachpatenschaften, Sprachtreffs oder -cafés und Mentoring-Konzepte sind Maßnahmen, die einerseits dem Wunsch der Teilnehmenden nach sozialen Kontakten zu ‚Deutschen‘ nachkommen, andererseits Möglichkeiten zum Üben und zum Erwerb der deutschen Sprache und zum Austausch über Wertevorstellungen bieten. Auch gelegentliche Unterrichtsbesuche durch Ehrenamtliche oder der Verweis auf andere niederschwellige Angebote, die den Kontakt zu ‚Deutschen‘ fördern, können hilfreich sein.
- ❑ **„Übung macht den Meister!“** Geben Sie den Teilnehmenden Ihres Angebots ausreichend Zeit und Raum, um im Kurs zu sprechen und die Kommunikation in der deutschen Sprache zu üben. Korrigieren Sie Fehler konsequent, aber behutsam. Ermutigen Sie die Teilnehmenden immer wieder zum aktiven Sprechen und fordern Sie sie zu Diskussionen und zum Dialog, zum Beispiel über kulturell bedingte Wertevorstellungen, auf.
- ❑ **Fördern Sie eine heterogene Gruppenzusammensetzung** bezüglich der unterschiedlichen Muttersprachen der Teilnehmenden. Dies hat zur Folge, dass die deutsche Sprache zur Kommunikationssprache zwischen den Teilnehmenden wird. Dadurch werden zusätzliche Übungsmöglichkeiten geschaffen und Hemmungen gegenüber dem aktiven Sprachgebrauch abgebaut. Gleichzeitig wird es dadurch ermöglicht, Wertevorstellungen abzugleichen und gemeinsam auszuhandeln.
- ❑ **Deutlich, langsam und grammatikalisch korrekt sprechen** – diese Anforderungen stellen geflüchtete Sprachlernende an das Sprachvermögen ihrer Dozierenden. Achten Sie nach Möglichkeit darauf, dass die Lehrkräfte, die Sie einsetzen, diese Kriterien erfüllen.
- ❑ **Relevanzstruktur der Teilnehmenden beachten.** Fragen Sie die Teilnehmenden, worüber sie gerne im Kurs sprechen möchten und welche Erfahrungen sie bereits mit bestimmten Themenfeldern, Werten oder Alltagssituationen gesammelt haben. Ein Ansatzpunkt könnten dabei Irritationserfahrungen im Alltag sein. („Was habe ich in den letzten Tagen gesehen, gehört oder erlebt, worüber ich mich gewundert habe?“)
- ❑ **Praxisorientierte, alltagsnahe Elemente in den Kursablauf einbeziehen.** Führen Sie, falls möglich, Exkursionen zu historisch oder gesellschaftlich bedeutsamen Orten durch. Begeben Sie sich mit den Kursteilnehmenden in Alltagssituationen, die diese üben möchten. Sie können zum Beispiel gemeinsam am Fahrkartenautomaten ein Ticket lösen, eine Behörde oder die Bibliothek besuchen. Auch das Erlernen eines neuen Wortschatzes kann, je nach Thema, mit einem Ausflug verbunden werden.

Kontakte und Beziehungen zwischen geflüchteten Menschen und ‚Deutschen‘

4.1 Kontakte und Beziehungen als Voraussetzung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben

*„Ohne Kontakt kann man nicht das schaffen.
Die Sprache oder die Kultur oder so.“*

OSMAN

Viele Geflüchtete erachten es als sehr wichtig, mit Menschen in Kontakt zu treten, die in Deutschland geboren sind beziehungsweise schon länger dort leben und daher mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut sind. Dieses ‚In-Kontakt-Treten‘ ist laut Bildungsanbietenden auch im Hinblick auf eine gelingende Integration zu befürworten. Allgemein betrachtet stellt das *Knüpfen, Aufbauen und Erhalten von Kontakten und daraus entstehenden Beziehungen* eine Voraussetzung dar, um an verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens teilhaben und diese aktiv mitgestalten zu können.

Der Austausch mit ‚Deutschen‘ ist für Menschen mit Fluchthintergrund eine wichtige *Möglichkeit, die deutsche Sprache zu üben* und dadurch ihre Sprachkompetenzen zu festigen und auszubauen (vgl. Kap.3). Nur durch den direkten Kontakt mit anderen deutschsprechenden Menschen können sie die im Sprachkurs gelernten Inhalte auch in der Praxis anwenden. An dieser Stelle wird deutlich, wie sich Spracherwerb und zwischenmenschlicher Kontakt mit ‚Deutschen‘ wechselseitig bedingen: Auf der einen Seite ist ein gewisses Maß an Sprachkenntnissen eine Voraussetzung, um sich mit anderen deutschsprechenden Menschen ausführlicher verständigen zu können. Auf der anderen Seite ist dieser Kontakt ein zentrales Mittel für die Anwendung und Erweiterung der Sprachkenntnisse.

„Ich möchte immer sprechen, weil ich immer lerne. Ja, jeden Tag ich lerne. Aber immer jeden Tag neue Worte kommen, aber die Worte alte vergessen. Aber wenn ich die Worte benutzen, kann ich gut sprechen. Und dann kann ich so viel machen mit den mit Leuten Deutschland.“

HARUN

Der Kontakt mit ‚Deutschen‘ ist jedoch nicht nur eine wertvolle Gelegenheit, die vorhandenen Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln, sondern ist überdies auch eine *Voraussetzung für den Aufbau eines sozialen Netzwerks und tiefergehender Beziehungen*. So birgt jede neue Begegnung immer auch die Möglichkeit, über die betreffende Person weitere Menschen kennenzulernen, um sich auf diese Weise sukzessive ein Netz aus Bekannten und Freunden aufzubauen. Damit aus losen Kontakten intensivere Beziehungen entstehen können, ist eine gewisse Kontinuität des Kontakts notwendig.

Kontaktaufnahme ist auch für den Prozess der Wertebildung sehr bedeutsam: In dem Moment, in dem Menschen Kontakt zueinander aufnehmen und sich offen auf die Begegnung einlassen, können sie die individuelle Andersartigkeit des Gegenübers sehen und anerkennen. Dadurch kann indirekt oder direkt Wertebildung stattfinden. Auf diese Weise ermöglichen Interaktionen einen expliziten Austausch über Lebensgewohnheiten, Verhaltensmuster und kulturelle Unterschiede. Dies bietet zugleich eine wesentliche Orientierung für Menschen, die neu in Deutschland sind.

In der Begegnung mit anderen Menschen wird aber auch indirekt, daher ohne expliziten Austausch, erfahren, wie Menschen persönlich ihr Leben gestalten, welche Ansichten sie vertreten und welche Ziele sie verfolgen. Davon ausgehend erhalten Geflüchtete Eindrücke davon, was von unterschiedlichen Mitgliedern der deutschen Gesellschaft als wichtig und wertvoll erachtet wird. Oftmals stellen in diesem Zusammenhang die ersten ‚deutschen‘ Kontaktpersonen, beispielsweise eine Sozialarbeiterin, ein seit längerer Zeit in Deutschland lebender Verwandter oder eine im Helferkreis tätige Person, eine Art ‚Gatekeeper_in‘ dar, welche_r wichtige Einblicke und Zugangsmöglichkeiten in die deutsche Gesellschaft eröffnet.

„Es gibt hier auch eine Organisation, Helferkreis und habe ich viel Kontakt mit alle Betreuer und habe ich den Nummer auch und ich frage immer nach. Was hier muss ich machen, was nicht machen, das gut, was nicht gut. Dann habe ich viel über Deutschland kennengelernt.“

OSMAN

Dadurch erfahren geflüchtete Menschen mehr über das Leben in Deutschland – interaktiv und über eine theoretische Informationsaneignung hinausgehend. Eine Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen in Form einer Reflexion des Erlebten und Gehörten ermöglicht es, sich zu positionieren und in die deutsche Gesellschaft hineinzuwachsen. Zugleich wird auch die ‚deutsche‘ Person für ihr Gegenüber und dessen Einstellungen und Werte sensibilisiert, was die Bedingung für tatsächliche Wertschätzung und Respekt darstellt.

Es ist deutlich geworden, dass Kontakte und Beziehungen zu ‚Deutschen‘ in vielerlei Hinsicht eine Voraussetzung für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in Deutschland darstellen und deshalb möglichst stark zu fördern sind. Dabei sollte dieses Thema nicht zuletzt im Rahmen der Bildungsangebote faktisch implementiert und nicht nur theoretisch angemahnt werden.

4.2 Unterschiedliche Formen von Kontakten und Beziehungen

Dass der beschriebene Kontakt und Austausch nicht ausschließlich mit einer einzigen oder sehr wenigen Personen stattfindet, ist wichtig, um *generalisierende Ansichten auf beiden Seiten zu vermeiden*. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die ‚deutsche‘ Kontaktperson bzw. der_die Geflüchtete als typisches Beispiel für die jeweilige Nation angesehen wird und die Werte der Person als Werte des betreffenden Staates oder der jeweiligen Kultur verstanden werden. Eine solche Gleichsetzung ist zu vermeiden, da sie den Blick auf die Verschiedenartigkeit eines jeden Menschen verstellt und dadurch zu Vorurteilen und Stigmatisierungen führen kann. Deshalb ist es wünschenswert, unterschiedliche Kontakte zu initiieren und zu pflegen, um eine Vielfalt an Menschen und Wertevorstellungen kennenzulernen. Die Kontakte lassen sich unter anderem nach ihrem Grad an Formalität unterscheiden, wobei sie sich im *fließenden Übergang zwischen formellen und informellen Beziehungen* bewegen.

Ein Kontakt, den Menschen mit Fluchthintergrund in Deutschland sehr früh erleben, ist jener zu *Sozialarbeitenden*. Diese unterstützen die Geflüchteten in den Gemeinschaftsunterkünften und anderen Unterbringungsformen mit sozialen Beratungsangeboten, zum Beispiel durch die Begleitung bei Behördengängen, aber auch mit der Durchführung von Projekten, die soziale Teilhabe ermöglichen sollen. Das professionsspezifische Setting gibt oftmals eine klare Rollenverteilung innerhalb dieser Form von Beziehung vor: Die Geflüchteten sind dabei das Klientel, das Unterstützung benötigt, welche es von den Sozialarbeitenden erhalten soll. Die Sozialarbeitenden sind oftmals die ersten Kontaktpersonen der Geflüchteten in Deutschland und stehen diesen bei Alltagsangelegenheiten und während des existenziell bedeutsamen Asylverfahrens beratend zur Seite. Daher wird diese Beziehung von den Geflüchteten häufig als besonders wichtig empfunden. Auch wenn sie aufgrund des professionellen Unterstützungssettings zumindest formell vorstrukturiert ist, entstehen dabei nicht selten ein- oder beidseitig *starke emotionale Bindungen*.

„Alles gemacht mit Frau Meier. Mit Brief gekommen und ich gehe Frau Meier und dann lesen sie und mit Antwort schreiben. Immer helfen sie mir Frau Meier. Immer jeden Tag mit Brief schicken und dann ich gehe Frau Meier ‚Bitte lesen Sie‘ und mit Antwort schicken und ‚Termin bitte, Neyla‘, sie sagen. Gehst du mit Termin morgen und immer mit E-Mail schicken und Frau Meier gekommen und dann ‚Neyla morgen Termin‘ und immer helfen sehr gut. Ich liebe Frau Meier.“

NEYLEA

Befindet sich der Arbeitsplatz der Sozialarbeitenden direkt in der Unterkunft oder bieten sie zusätzlich zur Beratung gemeinsame Freizeitaktivitäten an, kommt es verstärkt zu *informellen Gesprächen und Austauschprozessen*. Einige Personen mit Fluchthintergrund werden – auf die Bitte von Sozialarbeitenden hin – selbst für andere Bewohner_innen der Unterkunft unterstützend tätig, etwa indem sie ihren Erfahrungsschatz teilen oder Dolmetschertätigkeiten übernehmen. Dies schwächt nicht zuletzt die Asymmetrie der Beziehung zwischen Geflüchteten und Sozialarbeitenden etwas ab und lässt dem_der jeweiligen Geflüchteten die *eigenen Handlungsfähigkeiten bewusstwerden*.

„Zum Beispiel es gab im Hotel hier viele Betreuer, die zu uns gekommen sind und die Ander helfen. Und ich kann sagen, Gott sei Dank und ich kann sagen auch leider, die meisten von die Ausländer, die hier waren, konnten sie nicht Deutsch sprechen. Deswegen jede Betreuer zu ihrem aus Asyl kommt, er muss mich aufrufen und sagen ‚Osman, bitte komm, zu übersetzen.‘ Das hat mich sehr gefreut, weil auch damit ich mehr Deutsch lernen konnte.“

OSMAN

Da das Asylverfahren der Geflüchteten mit häufigen Behördengängen verbunden ist, gehört neben dem Kontakt zu Sozialarbeitenden auch jener zu *Mitarbeitenden von Behörden* oftmals zu den ersten. Die Fragen des Behördenpersonals beziehen sich in der Regel ausschließlich auf den jeweiligen Zweck des Besuchs der geflüchteten Person, wie etwa die Aufnahme der für den Asylantrag relevanten Daten. Dementsprechend gestaltet sich die Beziehung zwischen den Behördenangestellten und den Geflüchteten, bedingt durch die eindeutig vorgegebenen Rahmenbedingungen und zweckrationalen Ziele des jeweiligen Treffens, als äußerst formell und bietet kaum Raum für persönlichen Austausch.

Der Großteil der Geflüchteten erhält und nutzt im ersten Jahr in Deutschland den Zugang zu Integrationskursen, in denen mit den anderen Teilnehmenden, aber auch mit den *Lehrkräften*, Kontakt aufgenommen wird. Oftmals finden die Integrationskurse in Vollzeit statt, sind also sehr zeitintensiv, wobei die Lehrkräfte ihre jeweilige Klasse über viele Wochen begleiten. Dementsprechend entwickelt sich zwischen den Teilnehmenden des Kurses und den Lehrkräften auch eine Beziehung. Diese ist zwar aufgrund der eindeutigen Rollenverteilung zwischen lehrender und lernender Person sowie des relativ stark vorstrukturierten Kurssettings eher formell, nimmt aber teilweise auch persönlichere Dimensionen an, etwa wenn gemeinsame Ausflüge im Rahmen des Kurses stattfinden. Auch als Reaktion auf Konflikte innerhalb des Kurses kommt es nicht selten zu persönlichen Gesprächen zwischen der Lehrkraft und dem_der Teilnehmenden, wobei viele Bil-

dungsanbietende betonen, dass die Lebenssituationen der Teilnehmenden sehr individuell sind und es daher eine tägliche Herausforderung darstellt, den heterogenen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dahingegen äußern sich viele Teilnehmende positiv über die Unterstützung, die sie von ihren Lehrkräften erhalten – sei es zum Beispiel bei behördlichen Angelegenheiten oder dem Korrigieren eigenständig angefertigter Texte.

Um auch weniger formelle Kontakte zu knüpfen und sich Rat zu holen, besuchen einige Geflüchtete *Helferkreise* oder Projekte, die beispielsweise gemeinsame Ausflüge und Exkursionen organisieren, beratend zur Seite stehen oder Mentoring-Programme anbieten. Diese vorwiegend von *Ehrenamtlichen* organisierten Angebote stellen oftmals die ersten Anknüpfungspunkte für informelle soziale Beziehungen dar. Durch die Teilnahme an solchen Projekten erweitern geflüchtete Menschen ihr soziales Gefüge und lernen Personen mit anderen kulturellen und sozialen Hintergründen außerhalb des Wohn- und Kursumfeldes kennen. Außerdem erhalten sie durch das ihnen entgegengebrachte Interesse Anerkennung und das Gefühl, sich mit ihren Problemen vertrauensvoll an diese Menschen wenden zu können. Es werden auch persönliche Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen ausgetauscht, wodurch das Bewusstsein für die eigenen Werte sowie die Sensibilität für die Wertevorstellungen des Gegenübers gestärkt werden können. Dies ist eine Voraussetzung für Perspektivenwechsel und damit einhergehende Wertebildung.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Grenze zwischen professionell-distanzierter und freundschaftlich geprägter Haltung je nach Selbstverständnis und Situationsdefinition der Gesprächspartner_innen verschwimmt, wobei sich auch die Kommunikationsformen auf einem Kontinuum zwischen formeller und informeller Ausrichtung bewegen. Helfen die Ehrenamtlichen bei Behördengängen oder ähnlichem, hat die Kommunikation mitunter ebenfalls formellen Charakter. Oftmals entstehen im Rahmen von Kontakten zu Helferkreisen aber auch tiefergehende Beziehungen auf freundschaftlicher Ebene.

„Those Helfer, I meet them about one times during the week and we have lunch together, we go to restaurant together, ja. My relationship with those people is perfect. But anything I can ask them, it's okay. They can help me whatever I can't. Never they say they can't. They support with me all the time. Even I'm sometimes I'm feeling lonely and I begin to cry, they hug me, they give me kiss and they told me 'We are with you. We are support you, so don't feel like you are alone, we will stay with you, whatever it's happen.' So, yes, I'm lucky to have. I have really wonderful person, wonderful relationships here in Deutschland with amazing people.“

ZAHRA

Viele Geflüchtete erzählen auch von direkten Kontakten und gezielten Verabredungen mit ihren *Nachbarn*, beispielsweise zum gemeinsamen Kochen. In vielen Fällen bieten die Nachbarn wertvolle Unterstützung, etwa beim Spracherwerb oder dem Verstehen von behördlichen Briefen.

Auffallend ist, dass intensive Beziehungen zu ‚deutschen‘ Personen von Geflüchteten oft familiarisierend beschrieben werden. Ein Beweggrund könnte darin liegen, mehr oder weniger bewusst einen gewissen Ausgleich für verlorene Familienstrukturen schaffen zu wollen, insofern viele Geflüchtete Familienmitglieder verloren haben und/oder weit entfernt von ihnen leben. Eine *familiarisierende Beschreibung von Beziehungen* kann dabei auch ein Zeichen für großen Respekt und Wertschätzung sein. Dies sollte bedacht werden, wenn solche Bezeichnungen auf ‚Deutsche‘ womöglich zunächst irritierend wirken.

„Gibts viele Leute. In mein Heim zum Beispiel meine Betreuer und gleich mein Mutter. Auf Deutsch, ich weiß es nicht, aber in Syrien, das ist Wörter für wenn sie Respekt eine Frau oder ein Mann, du bist gleich mein Vater oder du bist gleich meine Mutter.“

SAIDA

4.3 Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme

Auch wenn die Befragten mit Fluchthintergrund durchaus von äußerst positiven Kontakten mit ‚Deutschen‘ berichten, erzählen einige ebenso von unerfreulichen Begegnungen. Ein zentraler Grund dafür ist in der bei manchen ‚Deutschen‘ vorhandenen *Angst und Feindlichkeit gegenüber Neuangekommenen* zu sehen. So machen die befragten Personen teilweise die Erfahrung, dass bereits ihre Anwesenheit für manche ‚Deutsche‘ nicht nachvollziehbar ist und abgelehnt wird.

*„Und seit vor zwei Monat in Bahnhof. Wenn ich nach Hause kommen eine alter Frau sie mir dann sagen: ‚Woher kommst du?‘
Ja, ich sage ‚Ich komme aus Syrien.‘
Warum kommen Sie hier nach Deutschland?
Was machst du? Zurück nach Heimatland!
Und laut war, die Leute schauen mir, was ist los. Ja, ich sage ‚Ja okay, ich geh zurück.‘
Nein du kommen her, weil das Geld, weil Arbeiten.‘ ‚Ja, ich zurück, aber wenn mein Heimatland ist gut, ja ich kann zurück.‘
Nein zurück jetzt.‘ Ja, das ist schwierig.“*

HARUN

Sind die Deutschkenntnisse der Geflüchteten fortgeschritten, haben sie zumindest in sprachlicher Hinsicht die Möglichkeit, entsprechende Vorwürfe zu erfassen, sich auf Diskussionen einzulassen und argumentativ auf fremdenfeindliche Reaktionen zu reagieren. Positive Beziehungen zu anderen ‚Deutschen‘ sind in solchen Fällen äußerst hilfreich, da sie durch die damit verbundene Anerkennung rückenstärkend wirken.

Neben unerfreulichen Kontakten mit ‚Deutschen‘ drücken sehr viele Geflüchtete ihr Bedauern über zu *geringen oder gänzlich fehlenden Kontakt* aus. Dabei mangelt es in der Regel nicht an Motivation und Initiative seitens der Menschen, die neu in Deutschland sind. So erzählen viele von ihnen von häufigen Versuchen der Kontaktaufnahme, etwa durch direktes Ansprechen im öffentlichen Raum oder schriftliche Aushänge. Auf die Frage hin, welche Bedürfnisse sie bei den Teilnehmenden wahrnehmen,

betonen Anbietende entsprechender Bildungsformate ebenfalls, dass viele Geflüchtete das Ziel haben, allgemein Kontakte herzustellen, sich aber insbesondere wünschen, ‚Einheimische‘ und damit auch deren Sprache und Kultur kennenzulernen. Das Bedürfnis nach Kontakt ist demnach sehr groß. Entsprechend stellt sich die Frage nach den Gründen für Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme oder gar deren gänzlichem Scheitern, die zum Teil für die Betroffenen selbst nicht nachvollziehbar sind.

Häufig gestaltet sich gerade die Initiierung des Erstkontakts als besonders schwierig. Ein großer Teil der betroffenen Personen sieht eine Hürde in *geringen Deutschkenntnissen*, was sich, wenn man die wechselseitige Bedingtheit von Spracherwerb und Kontakt zu ‚Deutschen‘ bedenkt, als ein Dilemma darstellen kann (vgl. Kap.3). Auffallend ist an dieser Stelle auch der hohe Selbstanspruch der Geflüchteten. So äußern einige Interviewpartner_innen trotz der auf Deutsch geführten und sehr detailreichen Gespräche immer wieder ihre Unzufriedenheit mit den eigenen Sprachkenntnissen und der Lerngeschwindigkeit.

Ein sehr alltäglicher Grund für geringen interaktiven Austausch stellt *Zeitmangel* dar. Diesen führen Geflüchtete bei sich selbst oft auf die zeitintensiven Kursteilnahmen zurück. Hinsichtlich der ‚deutscher‘ Personen haben sie den Eindruck, dass diese sehr viel Zeit in ihre Berufstätigkeit investieren.

„Zum Beispiel, die meisten gehen zu in ihrem Arbeit ab sechs Uhr oder ab sieben Uhr in der Früh und kommen zurück um sieben oder achtzehn Uhr, neunzehn oder achtzehn Uhr. Deswegen man hat kein Lust mehr mit die andere zu reden oder so. Aber bei uns is sehr wichtig immer die Freunde am Abend zu treffen und die andere zusammen unterhalten und so, aber hier in Deutschland das. Aber ich gebe die Deutschen auch das Recht, weil sie auch müde sind nach die lange Zeit von der Arbeit.“

OSMAN

Neben den geringen Deutschkenntnissen werden Kontaktaufnahmen häufig durch starke Gefühle der *Unsicherheit* erschwert. Diese beziehen sich unter anderem darauf, wie man auf ‚Deutsche‘ zugehen kann, wenn man neu in Deutschland ist. Dabei können auch erlebte traumatische Erfahrungen und die hohe Stressbelastung durch die Wohnsituation, den rechtlichen Status sowie die Unsicherheit, was einen im direkten Kontakt erwartet, demotivierend und hemmend wirken.

Die Unsicherheit, welche die Kontaktaufnahme und den Kontakt beeinflussen kann, ist jedoch oftmals nicht nur einseitig zu verorten. Wenn auch die Gründe für die Unsicherheit im Kontakt zum Teil unterschiedlich gelagert sind, gibt es auch auf Seiten der ‚Deutschen‘ *Berührungängste*, die keinesfalls automatisch mit Fremdenfeindlichkeit gleichgesetzt werden sollten. Menschen mit Fluchthintergrund bemerken diese Ängste möglicherweise, antizipieren also Unsicherheiten der ‚Deutschen‘, was ihre eigene Unsicherheit bei der Kontaktaufnahme deutlich verstärken kann. Eine Kontaktaufnahme findet dabei fast unvermeidbar im Bewusstsein des eigenen Status als ‚Ausländer_in‘ statt.

„I think it's too hard for German here to know someone, you know, from other country like Syrien, because now they are frighten auch from the Ausländer, from Flüchtlinge and this is I think this is the reason. It's not easy for me to go to someone and told him ‚Hallo, wie geht's dir, wie geht's Ihnen? Ich bin Yussuf Alam aus Syrien.‘ ‚Okay? Und?‘ This is, you know, this is not easy.“

YUSSUF

Die wahrgenommene Außenwirkung und befürchtete Abweisung wird unter anderem auf mangelnde politische Kenntnisse seitens der ‚Deutschen‘ zurückgeführt und damit auch auf ein *geringes Wissen über die Situation in den Herkunftsländern* sowie über die Lebenswelt der Geflüchteten.

„Es gibt hier viele Leute keiner lernt, was passiert in Syrien. Ich weiß nicht, warum. Und wenn du möchtest mit sie sprechen oder etwas sie hat Angest. Und alles vor Leute aus Syrien oder Ausland. Ja haben sie bisschen Angst vor diese Leute von islamic Leute oder so. Und die Leute in München sehen nur Medien Deutschland und viele Leute weiß nicht, was passiert in Syrien. Diese einfach von zu erklären, was warum er hat Angest. Nicht alle, aber wenige.“

MIRZA

Einige Geflüchtete betonen den Einfluss der Medien darauf, wie ‚Deutsche‘ über die Neuangekommenen denken. So führt ein Befragter die Berührungängste ‚deutscher‘ Personen gegenüber Geflüchteten unter anderem auf medial verbreitete Vorfälle zurück, in denen nichtdeutsche Einzeltäter_innen Gewalt gegenüber ‚Deutschen‘ verübt haben. Auffallend ist bei den Gesprächspartner_innen mit Fluchthintergrund ihre insgesamt sehr differenzierte Betrachtungsweise, wenn sie darüber sprechen, wie ‚Deutsche‘ ihrer Ansicht nach über Geflüchtete als Art Kollektivgruppe denken und sich ihnen gegenüber verhalten. So wird durchaus immer wieder von positiven Kontakten berichtet und es finden sich kaum generalisierende Aussagen über die Eigenschaften und Verhaltensweisen anderer Menschen in Deutschland.

4.4 Fördernde Faktoren für den Aufbau von Kontakten und Beziehungen

4.4.1 Förderung des Kontakts außerhalb spezifischer Bildungsmaßnahmen

Festgehalten wurde bereits, dass fortgeschrittene Sprachkenntnisse den Kontakt zu ‚Deutschen‘ erheblich erleichtern. Zum Teil besteht auch die Möglichkeit, eine andere Form der Verständigung zu finden, wie etwa das Ausweichen auf eine andere Sprache, oftmals Englisch. Bei anfänglichen Kontakten kann auch die Kommunikation mit ‚Händen und Füßen‘ einen Zugang zueinander ermöglichen. Für einen intensiveren sprachlichen Austausch und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in Deutschland sind jedoch fortgeschrittene Sprachkompetenzen unabdingbar (vgl. Kap.3).

Neben den Sprachkenntnissen erleichtert das Wissen über Feste und Bräuche, Verhaltensregeln, Strukturen und Werte die Kontaktaufnahme mit ‚Deutschen‘.

„Das wichtig, wenn ich möchte Kontakt mit anderen Deutsch. Das gut for Kontakt höflich, wenn Beispiel ein Deutsch Freundin hat ein Geburtstag oder hat ein weiß nicht, etwas, was kann ich begrüßen, was kann ich sagen.“

AAYAN

Auf Seite der ‚Deutschen‘ kann hingegen das *Wissen über die Situation der Geflüchteten im Herkunftsland, aber auch in Deutschland*, helfen, ein größeres Verständnis zu entwickeln und offener für Austausch zu sein.

Gemeinhin wird auch die *Arbeitsstelle* als ein wichtiger Ort gesehen, an dem man neue Menschen kennenlernen und Freundschaften knüpfen kann. Neben der Arbeit als Mittel zur Existenzsicherung und einer eigenständigen Lebensführung, kann von den Geflüchteten durch die berufliche Tätigkeit auch Anerkennung und ein verstärktes Selbstwertgefühl erfahren werden. Unter Umständen wird ‚Arbeitswille‘ als ein Wert internalisiert, der in Deutschland gemeinhin und für sich genommen als sehr wichtig erachtet wird. Darüber hinaus bietet der Arbeitsplatz Kontinuität für den Aufbau von Kontakten, da

dort meist täglich dieselben Menschen anzutreffen sind. Nachdem Geflüchtete in ihrer ersten Zeit in Deutschland oftmals noch keine Arbeitserlaubnis besitzen, neben dem Besuch des Integrationskurses keine Zeit für eine Erwerbstätigkeit haben oder aus Sicht der Arbeitgebenden noch nicht über ausreichend Sprachkenntnisse verfügen, ist der Zugang zu Kontakten über die Arbeitstätigkeit in dieser Phase nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich. Mit dem angestrebten Ziel, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, wird daher auch die Hoffnung verbunden, Kontakte zu knüpfen und Beziehungen herzustellen.

„Nur glaube ich, weil ich noch nicht gearbeitet hier in Deutschland habe, deswegen habe ich nicht so viele Kontakt. Aber wenn ich arbeite, glaube ich, kriege ich auch mehr. Mit den Kollegen, neue Leute.“

OSMAN

Bei geflüchteten Personen, die mit ihren Kindern in Deutschland sind, zeigt sich teilweise, dass auch *über die Kinder Kontakte zu ‚Deutschen‘* entstehen können. Sei es, weil sich die Kinder selbstständig mit ‚deutschen‘ Kindern anfreunden, beispielsweise im Rahmen des Schulbesuchs, oder weil die Eltern beim Besuch von Spielplätzen oder Ähnlichem mit anderen Eltern ins Gespräch kommen.

4.4.2 Förderung des Kontakts im Rahmen von Bildungsangeboten

Da ein Großteil der Menschen mit Fluchthintergrund viel Zeit mit dem Besuch von Bildungsangeboten wie Sprach- oder Integrationskursen verbringt, sind diese Kurse oft ein wichtiger Ort, um zu lernen, wie man auf ‚Deutsche‘ zugehen kann.

Die meisten Lehrkräfte sind in Deutschland geboren oder leben schon länger dort und sind gerade in der ersten Zeit für Geflüchtete oftmals eine der wenigen ‚deutschen‘ Kontaktpersonen, die sie kontinuierlich treffen. Entsprechend

kommt den Lehrkräften eine wichtige Rolle zu, wobei sie die bereits erwähnte ‚Gatekeeper_innenfunktion‘ innehaben und motivierend wirken können, Kontakt mit anderen ‚Deutschen‘ aufzunehmen.

Bildungsanbieter erleben den Raum, der im Rahmen ihres Angebots für Praxiserfahrungen zur Verfügung steht, unterschiedlich. *Gemeinsame Ausflüge*, wie etwa der Besuch von Ausstellungen, Kinos oder Festen, sind oftmals, explizit oder implizit, mit dem Ziel verbunden, Kontakt mit ‚Deutschen‘ herzustellen. Viele Bildungsanbieter beschreiben das Verhältnis von Theorie und Praxis in ihren Angeboten als ausgewogen. Auch wenn der Kontakt zu ‚Deutschen‘ für Menschen, die neu im Land sind, immens wichtig ist, ist dieses Anliegen nur sehr selten ausdrückliches Thema in den Kursen. Es gibt jedoch auch Angebote, bei denen die Initiierung eines solchen Kontakts in hohem Maß konzeptuell verankert oder sogar das Kernziel ist. In der Regel handelt es sich dabei um Angebote, die nicht auf ein formales Kurssetting begrenzt sind und in Eigenorganisation stattfinden, zum Beispiel Mentoring-Angebote, partizipative Gruppen zur interkulturellen Freizeitgestaltung oder entsprechende Begegnungsangebote.

Ein wichtiges Element, den Kontakt zu ‚Deutschen‘ zu fördern, ist, die Teilnehmenden über *externe Bildungsangebote*, beispielsweise interkulturelle Cafés oder Vereine, zu informieren und deren Relevanz für die eigene Lebenssituation deutlich zu machen. Die Angebote müssen sich nicht unbedingt gezielt an Neuangekommene richten und explizit das Thema Interkulturalität in den Fokus nehmen. Entsprechend sind auch Sportvereine, Kulturzentren oder politische Gruppen und Gesprächskreise Anlaufstellen, an denen neue Kontakte geknüpft werden können. Wenn es die Ressourcen zulassen, kann es sich auch anbieten, die Geflüchteten beim Erstkontakt zu den Angeboten zu begleiten. Neben expliziten Begegnungsangeboten erweist es sich als hilfreich, *gemeinsam potentielle Kontaktorte zu besuchen*, beispielsweise Stadtparks, öffentliche Bildungsangebote, Freiluftkino oder Stadtteilveranstaltungen.

Je nach Art der Bildungseinrichtung und der Verfügbarkeit von Ressourcen kann es sich überdies sehr positiv auswirken, selbst entsprechende *Zusammentreffen zu organisieren*. So zeigt sich, dass das Initiieren interkultureller Veranstaltungen durch die Bildungsinstitution, bei der die Geflüchteten Kurse besuchen, durchaus auf positive Resonanz stößt. Bildungsanbieter machen teilweise die Erfahrung, dass solche gemeinsamen Freizeitangebote insbesondere in ländlichen Gebieten von Geflüchteten gerne angenommen werden. Dabei werden einmalige oder kontinuierliche Veranstaltungen für internationales Publikum durchgeführt, beispielsweise Feste veranstaltet, interkulturelle Cafés etabliert oder gemeinsame Seminare und Betriebsexkursionen sowie Projektarbeiten organisiert. Wenn möglich, bietet es sich an, *alltägliche Aktivitäten mit interkultureller Kontaktaufnahme zu verknüpfen*, indem zum Beispiel eine gemeinsame Pausengestaltung forciert wird.

Zum Teil ist es Bildungsanbietenden auch möglich, Teilnehmende ihrer Angebote *in Helferkreise einzubinden*, im Rahmen des Kurses *Ehrenamtliche einzusetzen* oder diese individuell als Lernbegleitung beziehungsweise in Form von Patenschaften zu vermitteln.

Rollenspiele sind ein häufig eingesetztes Mittel, sich mit dem Thema ‚Kontakt‘ auseinanderzusetzen, wenn im formalen Kurssetting verblieben werden muss. Dabei werden praktische Themen zwar nicht direkt erlebt, aber gemeinsam im Kurs durchgespielt, wie etwa ein Telefonat mit dem potentiellen Vermieter, eine Wohnungsbesichtigung oder eine Bewerbungssituation.

Auffallend ist, dass in den meisten Angeboten ein sehr starker Fokus auf arbeitsmarktorientierter Integration liegt. So erzählen Bildungsanbieter, werden sie nach Praxiselementen im Rahmen ihres Angebots gefragt, oft als Erstes und vorrangig von Betriebsexkursionen und -praktika. Auch wenn der Zugang zum Arbeitsmarkt und der Erwerb von Sprachkenntnissen zwei entscheidende Faktoren sind, um am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilnehmen zu können, sollte die Integration in den Arbeitsmarkt nicht automatisch mit gesellschaftlicher Integration gleichgesetzt werden. Entsprechend

ist es wichtig, die *Bedeutung persönlicher Kontakte und Beziehungen* nicht zu unterschätzen, insofern diese ebenso eine Voraussetzung für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in Deutschland darstellen. Es ist demnach unverzichtbar, dem Thema der Kontaktaufnahme im Rahmen von Bildungsangeboten verstärkt Aufmerksamkeit zuzuwenden.

An dieser Stelle zeigen sich aber auch die *Grenzen formaler Settings*. So verhindern strikte Curricula und enge Zeitrahmen nicht selten verstärkte Praxiserfahrung. Auch wenn die Lehrkräfte meist ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedürfnisse ihrer Kursteilnehmenden haben, sind sie an formale Vorgaben gebunden. Fragt man Bildungsanbieter nach ihren Änderungswünschen in Bezug auf den durch sie angebotenen Kurs, äußert ein Großteil von ihnen den Wunsch nach einer Auflockerung der strengen formalen Richtlinien und der damit einhergehenden hohen Belastung durch Verwaltungsaufgaben. Zentrale Vorgaben betreffen etwa den zeitlichen Verlauf der Angebote, die zu behandelnden Themen und die Zielformulierung. Nicht zu vernachlässigen ist dabei auch der erhebliche Druck, der teilweise auf den Bildungsanbieter lastet. Dieser ist neben Personalmangel und Knappheit der finanziellen Ressourcen auch auf emotionale Betroffenheit zurückzuführen, die mit der Arbeit mit Menschen einhergehen kann, die teilweise sehr heterogene Kompetenzen und Bedürfnisse mitbringen sowie mitunter massiv unter ihrem unsicheren Aufenthaltsstatus leiden.

Empfehlungen für die Praxis

- ❑ **Ermutigung zum Kontakt.** Ermutigen Sie die Teilnehmenden Ihres Angebots immer wieder zur Kontaktaufnahme mit ‚Deutschen‘. Zeigen Sie die Relevanz der Kontinuität von Kontakten auf. Motivieren Sie die Teilnehmenden dazu, im Kontakt mit ‚Deutschen‘ auch Kreativität zu zeigen – ein Wörterbuch, das Ausweichen auf eine Drittsprache oder auch ‚Hände und Füße‘ können sprachliche Schwierigkeiten teilweise etwas ausgleichen.
- ❑ **Interkulturelle Kompetenzen stärken.** Thematisieren Sie Berührungsängste gegenüber Menschen aus anderen Nationen und Fremdenfeindlichkeit („Wann habe ich Fremdenfeindlichkeit erlebt und wie ging es mir dabei? In welchen Situationen habe ich Berührungsängste gegenüber mir fremden Personen verspürt?“). Ermutigen Sie zum Perspektivenwechsel und entwickeln Sie gemeinsam Strategien, wie man Ängste abbauen und Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Formen begegnen kann. Nutzen Sie die interkulturelle Kurszusammensetzung, um auf die Bedeutung interkultureller Offenheit und Pluralität aufmerksam zu machen, indem Sie die Teilnehmenden von den unterschiedlichen Erfahrungen erzählen lassen, die sie in ihren Herkunftsländern gemacht haben.
- ❑ **Formen der Kontaktaufnahme thematisieren.** Nutzen Sie Rollenspiele, um mit den Teilnehmenden die Initiierung privater Kontakte zu üben. Es kann sinnvoll sein, das Thema „Umgang mit Distanz und Nähe im öffentlichen Raum“ gemeinsam zu diskutieren. Besuchen Sie wenn möglich gemeinsam Kontaktorte (z.B. Stadtparks, öffentliche Bildungsangebote oder Stadtteilveranstaltungen). Es kann zusätzlich orientierend wirken, wenn Sie dabei Bezug zu Angebotsinhalten herstellen, in denen Lebensgewohnheiten und Verhaltensmuster, Sitten und Bräuche in Deutschland thematisiert wurden.
- ❑ **Informieren über externe Begegnungsangebote.** Informieren Sie die Teilnehmenden über externe Begegnungsangebote, wie etwa interkulturelle Cafés und Vereine und machen Sie deren Relevanz deutlich. Die externen Angebote müssen sich nicht zwingend an Personen mit Fluchthintergrund richten, sondern können sich auch an den Hobbies und Interessen der Teilnehmenden orientieren (z.B. Sportvereine, Theatergruppen, politische Parteien, Gesprächskreise etc.).
- ❑ **Vermittlung an Helferkreise.** Binden Sie die Teilnehmenden in lokale Helferkreise ein. Womöglich lassen sich einzelne Ehrenamtliche als individuelle Lernbegleitung oder Patenschaft vermitteln.
- ❑ **Interkulturelle Veranstaltungen organisieren.** Wenn es Ihre Ressourcen zulassen, könnten Sie selbst interkulturelle Zusammentreffen organisieren, beispielsweise Feste, Seminare, Exkursionen oder Projektarbeiten. Solche Veranstaltungen fördern die interkulturelle Verständigung und sind wichtige Elemente von Wertbildungsprozessen. Auch ‚deutsche‘ Personen haben dabei die Möglichkeit, mehr über die Herkunftsländer und Lebenssituationen der Geflüchteten zu erfahren, was mögliche Berührungsängste zugunsten wechselseitiger Verständigung abbauen kann.
- ❑ **‚Helfer_innenprinzip‘.** Ermuntern Sie die Teilnehmenden, sich untereinander auszutauschen. Möglicherweise fällt es ihnen leichter, gemeinsam externe Angebote wahrzunehmen oder potentielle Kontaktorte zu besuchen. Wenn die Teilnehmenden sich gegenseitig unterstützen, etwa durch Dolmetschertätigkeiten oder Erfahrungsberichte, erhalten sie außerdem Anerkennung und nehmen ihre Kompetenzen wahr. Das dadurch gestärkte Selbstbewusstsein könnte auch Hemmungen im Kontakt mit ‚Deutschen‘ abbauen.

Wertebildung im Kontext institutionalisierter formaler Bildungsangebote

5.1 Das Zusammenspiel von Teilnehmenden, Mitarbeitenden und Konzepten

Die konkrete Ausgestaltung von Bildungsangeboten wird im Wesentlichen durch das *Zusammenspiel von Teilnehmenden, Bildungsanbietenden und konzeptuellen beziehungsweise curricularen Vorgaben* bestimmt. Soll Wertebildung im Rahmen eines Bildungsangebots erfolgen, müssen die Vorstellungen aller Parteien wie Angebote wertebildend gestaltet werden können, berücksichtigt und aufeinander abgestimmt werden.

Dieser Abstimmungsprozess wird durch verschiedene *asymmetrische Beziehungskonstellationen* erschwert: Die Mitarbeitenden sind an formale Vorgaben hinsichtlich der Konzipierung und Durchführung der Angebote gebunden. Da sie mit den Inhalten, Strukturen und Lernzielen vertraut sind, besitzen sie den Teilnehmenden gegenüber einen Wissensvorsprung. Falls der Kurs auf Deutsch abgehalten wird, zeigt sich auch auf sprachlicher Ebene ein Ungleichgewicht. Den Bildungsanbietenden fällt es in dieser Hinsicht leichter, eigene Gedanken und Gefühle zu verbalisieren, was insbesondere bei Diskussionen über persönliche Einstellungen und Werte vorteilhaft ist. Sie fungieren in gewisser Weise als Repräsentant_innen der deutschen Gesellschaft, deren Werte und Normen sie in den Angeboten ‚vermitteln‘ oder zumindest thematisieren. Als solche bestimmen sie maßgeblich die inhaltliche Ausrichtung der werterelevanten Bestandteile des Angebots.

Wie Bildungsanbietende selbst anmerken, sind trotz ihrer Bemühungen, „auf Augenhöhe“ zu arbeiten, Asymmetrien in der Beziehung zu den Teilnehmenden vorhanden und bis zu einem gewissen Grad auch unvermeidbar. Sie versuchen diesem Zustand entgegenzuwirken, indem sie zum Beispiel Teilnehmende bei der Organisation extracurricularer Veranstaltungen einbeziehen. Die Teilnehmenden sind bereits aufgrund ihrer Anwesenheit im jeweiligen Bildungsangebot als aktive Mitgestaltende dieses Settings zu betrachten. Welche Elemente welcher Partei fließen somit in die konkrete Gestaltung der Angebote ein?

5.1.1 Prägung des Kursgeschehens durch die Teilnehmenden

Die Teilnehmenden bringen nicht nur ihre individuellen Wertevorstellungen, sondern auch ihre komplexe Lebenssituation in den Kurs mit. Ihre Biographie, die aktuelle persönliche Lage, der Umgang mit der Migrationserfahrung sowie mit potentiell traumatisierenden Fluchtgeschnehnissen und das Leben in der Unterkunft sind einige der Faktoren, die sich darauf auswirken, was die Teilnehmenden in ihrer gegenwärtigen Situation als wichtig und wertvoll erachten. Auch die bisher erfahrene Unterstützung in Deutschland und vorhandene Beziehungen zu ‚Deutschen‘ prägen die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Lebens im Herkunftsland und in Deutschland (vgl. Kap.2).

All diese Erfahrungen wirken sich auf die Werterhaltungen der Teilnehmenden aus und finden dadurch Eingang in das Angebotsgeschehen – einerseits explizit, wenn es inhaltlich um das Thema ‚Werte‘ geht, andererseits implizit bei jeglicher Interaktion im Angebot.

5.1.2 Gestaltung der Angebote durch Bildungsmitarbeitende

Auch die persönliche Situation, Erfahrungen und Wertevorstellungen der Bildungsanbietenden wirken sich auf die Interaktionen innerhalb der Angebote und auf deren Beschaffenheit aus. Um eine offene und wertschätzende Atmosphäre zu fördern, ist es wichtig, sich das eigene Verständnis von Werten und Wertebildung sowie die persönlichen Werterhaltungen bewusst zu machen und kontinuierlich zu reflektieren.

Laut der Umfrage unter Dozierenden verstehen diese *Wertebildung als einen inneren, fortwährenden und wechselseitigen Prozess*. Darüber hinaus werden weitgehend unterschiedliche und teils widersprüchliche Vorstellungen dessen geäußert, was Wertebildung bedeutet und wie sie umgesetzt werden kann. Dies verweist auf die große Bedeutung von *Selbstreflexion als ein wichtiges Instrument der Wertebildung*. Die reflexiven Bemühungen sollen dazu

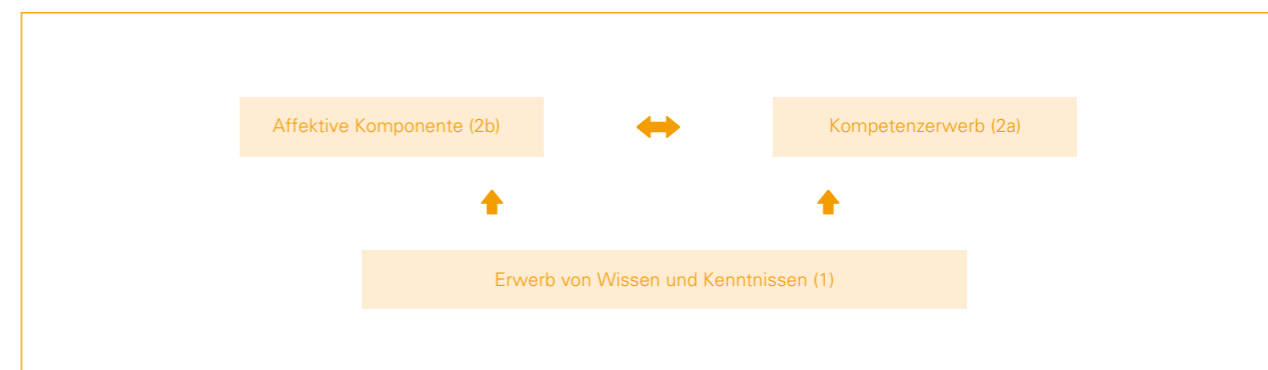
beitragen, sich unter anderem mit folgenden Fragen bewusst auseinanderzusetzen: „Worum soll es im Angebot im Hinblick auf Werte gehen? Auf welche Weise können die Inhalte zielgruppengerecht vermittelt werden?“ Etwa die Hälfte der befragten Dozierenden hebt eine *sozialisierungstheoretische und individualisierende Dimension von Werten und Wertebildung* hervor. Werte werden dabei als subjektive Angelegenheit eines jeden Menschen betrachtet, welche stark durch den Sozialisationsprozess geprägt und von äußeren Faktoren beeinflusst wird, etwa dem Alter oder der aktuellen Lebenssituation. Zudem vertreten einige der befragten Bildungsmitarbeitenden die Meinung, dass in der heutigen globalisierten Welt so viele unterschiedliche Wertevorstellungen existieren, dass es – auch innerhalb eines Staates – nur wenige allgemein verbindliche Werte und Normen geben kann. Bereits vor der Durchführung des Angebots sollte eruiert werden, ob und wie sich auf Grundlage dieser Ansicht das Herausarbeiten gemeinsamer Wertevorstellungen verwirklichen lässt. Die Dozierenden selbst fordern primär *Offenheit und Empathie* von sich und ihren Kolleg_innen, um mit den Teilnehmenden in einen nachhaltigen Werte- und Normendialog treten zu können.

5.1.3 Einfluss von Konzepten und Curricula auf den Angebotsverlauf

Neben dem, was Teilnehmende und Dozierende unter ‚Werten‘ und ‚Wertebildung‘ verstehen, haben vorgegebene Konzepte und Curricula Einfluss auf die konkrete thematische und methodische Umsetzung. Dabei wird dem Thema ‚Wertebildung‘ in den Konzepten unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen. Sehr nachdrücklich hebt das Konzept der ursprünglich in Bayern und mittlerweile bundesweit vom BAMF angebotenen Erstorientierungskurse „Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern“ (BAMF und BStMAS 2016) mit dem verpflichtenden Modul „Werte und Zusammenleben“ (ebd., S.45ff.) die *Notwendigkeit der Thematisierung und Vermittlung von Werten und Normen* hervor. Dahingegen bleibt das Curriculum des Sprachkurses des Integrationskurses eher unspezifisch, indem es eine „querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen [als] inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs“ (BAMF 2017, S.9) fordert.

Die ausdrückliche konzeptuelle Verankerung des Themas ‚Werte‘ mit der Aufforderung, es explizit zu behandeln, bestärkt Dozierende womöglich darin, sich intensiver mit der inhaltlichen und methodischen Vermittlung des Themas auseinanderzusetzen und die eigenen Werthaltungen mit jenen abzugleichen, die in den Angebotskonzepten beschrieben werden.

Auf die Frage, wie sich Wertebildung im Angebot konkret vollzieht, geben die Konzepte des BAMF Hinweise, die von einer *Dreiteilung jeglicher Bildungsprozesse* innerhalb der Angebote ausgehen.



Auf der Grundlage des vermittelten *Wissens* (1) über die jeweiligen Themen erfolgt der *Kompetenzerwerb* (2a) und die *affektive Komponente* (2b) (vgl. BAMF und BStMAS 2016, S.8). In Bezug auf Wertebildung bedeutet dies zunächst, Inhalte, Konzepte und Ausprägungsformen bestimmter Werte zu verstehen sowie die Kompetenz zu deren praktischer Umsetzung im Alltagsleben zu erwerben. Überdies ist es erforderlich, sich auch emotional an die Werte zu binden, damit sie aus einer inneren Überzeugung heraus vertreten werden. Die *Ermöglichung und Reflexion von Erfahrungen* sind wichtige Schritte, um eine emotionale Bindung zu fördern. In welcher Form sich dies innerhalb der Angebote vollzieht, wird in den Konzepten nicht näher erläutert, was freilich auch Freiräume zur konkreten Ausgestaltung eröffnet. Auch eine klare begriffliche Trennung zwischen Werten, Normen, Sitten, Regeln, Kultur und vergleichbaren Phänomenen wird zugunsten eines *breiten Wertebegriffs*, unter den all die genannten Elemente zusammengefasst werden, meist nicht getroffen. Dies fällt manchen Bildungsanbietenden durchaus auf.

„Zunächst finde ich wichtig, dass man sich darüber im Klaren ist, dass Werte nicht unbedingt Normen sind. Meistens wird im Unterricht über Normen unserer Gesellschaft gesprochen. Die Normen in unserer Gesellschaft sind wichtige Informationen für unsere Teilnehmenden. Im Rahmen dieser Normenvermittlung kommt es natürlich auch zu Gesprächen über persönliche Werte.“

DOZENTIN IN VERSCHIEDENEN ANGEBOTEN,
U.A. INTEGRATIONSKURSEN

Die dargestellten Wechselwirkungen und Interaktionen, welche die konkrete Kursgestaltung prägen, sollten sowohl bei der Konzeption und Planung, als auch bei der Durchführung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden, um ein Verständnis für den *interaktiven, multifaktoriellen Wertebildungsprozess* zu erlangen.

5.2 Die thematische Gestaltung von Bildungsangeboten und ihr Verhältnis zu Wertebildung

5.2.1 Implizite Auseinandersetzung mit Werten

Insofern jegliche Interaktion im Alltag in gewisser Weise von den Werthaltungen der Beteiligten beeinflusst ist, ist es kaum möglich, eindeutig zwischen relevanten und unwichtigen Themen für Wertebildung zu differenzieren. Vor allem, wenn es sich um implizite Prozesse handelt, wie sie sich laut der befragten Dozierenden häufig vollziehen, erweist sich mitunter das gesamte im Kurs behandelte Themenspektrum als bedeutsam. Übereinstimmend geben Teilnehmende und Bildungsanbieter neben dem Spracherwerb folgende Themenfelder als Schwerpunkte in den aktuell besuchten und durchgeführten Angeboten an: Alltagsleben in Deutschland; Ausbildung, Beruf und Arbeit(smarkt); Politik und Gesellschaft.

Abgesehen von der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nehmen die Teilnehmenden vor allem Informationen über die deutsche Kultur, das gesellschaftliche Zusammenleben sowie Elemente, in denen die Kontaktaufnahme zu ‚Deutschen‘ besprochen oder geübt wird, als hilfreich für ihr eigenes Leben in Deutschland wahr.

„Vor dem Kurs habe ich so viel Schwierigkeit mit die Deutsche zu reden und meine Probleme zu lösen. Aber jetzt durch die deutsche Gesetze, die deutsche Kultur und die Unterstützung von die Deutsche und auch die Integrationskurs, konnte ich das viel beherrschen.“

OSMAN

Dies stimmt mit den Eindrücken der Bildungsanbieter zu den inhaltlichen Bedürfnissen der Geflüchteten überein, wobei sie ein breiteres Themenspektrum durch das Kursgeschehen abgedeckt sehen und zusätzlich etwa Religion, Sexualität, Gesundheit, Natur und Umweltschutz und explizit ‚Werte‘ als Schwerpunktthemen anführen.

Einig sind sich alle Beteiligten bei der Forderung nach *Alltagsrelevanz und Praxisnähe* der behandelten Themen. Dies gilt auch für die Vermittlung spezifischer Verhaltensregeln, die von Höflichkeitsformen über das Vorgehen bei der Mülltrennung bis hin zum wertschätzenden Umgang mit alten Menschen reichen.

„Die Lehrerin muss immer Informationen geben. Die Leute ist neu. Da muss ich alles sagen. Zum Beispiel kann ich sagen die Leute, kannst du mit dem Zug, musst du ein Ticket machen. In Deutschland das ist wichtig. Das würde ich alles sagen, was ist wichtig, was ist nicht wichtig. Was ist höflich, was ist nicht höflich.“

HARUN

Die Möglichkeit der Teilnehmenden, die *Themenauswahl mitzubestimmen* und eigene Erfahrungen einzubringen, besteht nach Aussage der Mehrheit beider befragter Personengruppen bei den meisten Angeboten. Hierbei soll vor allem ein *Bezug zu den jeweiligen Herkunftsländern* hergestellt werden. Dennoch bleiben zahlreiche Wünsche der Teilnehmenden bezüglich der Themenfindung und -fokussierung offen, wobei unter anderem eine gelegentlich auftretende *Einseitigkeit der Inhalte* kritisiert wird. Vor allem beim Integrationskurs liegt der Fokus ihrer Ansicht nach bisweilen zu stark auf dem reinen Grammatik- und Spracherwerb. Dies steht dem Bedürfnis, mehr über das Zusammenleben in Deutschland und die deutsche Kultur zu lernen, teilweise entgegen. Diese Kenntnisse hoffen die Teilnehmenden unter anderem als Grundlage zur Kontaktaufnahme mit ‚Deutschen‘ nutzen zu können.

5.2.2 Explizite Thematisierung von Werten

„Am Anfang was wichtig hier wirklich in die Kurse für die neue Ausländer sie müssen über die deutsche Kultur lernen.“

OSMAN

Auch wenn sie sich wünschen, explizit Inhalte zur deutschen Kultur und zum Zusammenleben in Deutschland zu behandeln, bezogen die befragten Teilnehmenden die Begriffe ‚Werte‘ oder ‚Wertebildung‘ nicht in ihre Ausführungen ein. Es ist anzunehmen, dass diese Vokabeln im Rahmen des Angebots bisher nicht eingeführt oder von den Kursteilnehmenden nicht behalten wurden, auch wenn die oben genannten Themen einen deutlichen Bezug zur Wertethematik aufweisen.

Die Bildungsanbieter wurden im Gegensatz zu den Geflüchteten direkt nach Formen der Wertebildung im Rahmen des Angebots gefragt. Erfolgt Wertebildung explizit, zum Beispiel, weil es im Curriculum vorgesehen ist, werden im Angebot meist spezifische Werte besprochen. Dies findet oftmals im Rahmen von Diskussionen statt, die jedoch nach Auffassung der Bildungsanbieter häufig durch Sprachbarrieren erschwert werden. Daher rückt an dieser Stelle unter anderem die Frage in den Mittelpunkt, *wie Werte auch mit geringen Sprachkenntnissen oder gar nonverbal erörtert werden können.*

Als Anknüpfungspunkte für wertebasierte Diskussionen bieten sich neben dem Ansprechen der aktuellen Lebenssituation in Deutschland kulturvergleichende Ansätze und ein Einbezug der Lebenswelten der Teilnehmenden an: Die Frage *„Was ist Ihnen im Leben wichtig?“* eröffnet die Möglichkeit, eigene Wertevorstellungen zu reflektieren, die genannten Themen aufzugreifen und im Hinblick auf inhärente Wertevorstellungen näher zu beleuchten. Auch im Rahmen der Studie wurde diese Frage gestellt. Als wichtig beschreiben die Befragten am häufigsten Hilfsbereitschaft, Familie, (Aus-)Bildung, Mut, Toleranz und interkulturelle Kompetenz sowie den Erwerb der deutschen Sprache. In Bezug auf ihre Zukunft beschäftigen sie am intensivsten die Themen Beruf, Familie und soziale Kontakte. Die damit verbundenen Werte, Verhaltensweisen, Regeln und Normen sollten aufgegriffen und zum Thema im Angebot gemacht werden, falls Wertebildung explizit vollzogen werden soll.

5.3 Formen der konzeptuellen und methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten

5.3.1 Aufbau und Struktur der Bildungsangebote

Will man den Zusammenhang von Wertebildungsprozessen und Kursgestaltung betrachten, ist es sinnvoll, sich zunächst die Struktur und Beschaffenheit der Angebote bewusst zu machen. Auf Grundlage der erhobenen Daten lassen sich die vielfältigen Angebote nach verschiedenen Kriterien unterscheiden, die miteinander kombiniert werden und deren Grenzen mitunter auch verschwimmen können:

- a) Angebotsziel:** Spracherwerb / (Erst-)Orientierung / Erwerb eines deutschen Schulabschlusses / Erwerb beruflicher Kompetenzen / Unterstützung und Beratung im Alltagsleben / Freizeitgestaltung / (inter-)kultureller Austausch / spezifische Themen (z. B. Umweltbildung; Computerkurs; Fortbildungen)
- b) Zielgruppe:** ausschließlich Menschen mit Fluchthintergrund / Menschen mit Migrationshintergrund mit und ohne Fluchterfahrung / auch für ‚Deutsche‘
- c) Verbindlichkeit:** verpflichtendes Angebot / freiwilliges Angebot
- d) Zugangsvoraussetzungen:** Aufenthaltsstatus / Sprachniveau / bestimmte Schul- oder Berufsausbildung / Alter / Geschlecht / vorheriges Absolvieren eines bestimmten anderen Angebots
- e) Umfang und Dauer:** sporadisch / kontinuierlich in unterschiedlichem zeitlichen Umfang
- f) Beschaffenheit des Curriculums / Konzepts:** Umfang / Autorenschaft / Verbindlichkeit
- g) Explizitheit der Wertebildung:** erfolgt explizit / erfolgt (wissend) implizit / wird nicht forciert

Die unterschiedlichen Elemente der Bildungsangebote sind meist durch Konzepte und Curricula vorgegeben, beispielsweise durch die Module der ehemaligen Erstorientierungskurse in Bayern, welche nach einem Bausteinprinzip kombiniert werden können. Dabei sind einige Module verpflichtend, wie etwa „Werte und Zusammenleben“ (ebd., S.45ff.), während andere von der Lehrkraft frei aus einem Pool gewählt werden dürfen. Diese und weitere Formen der *Flexibilität bezüglich Aufbau und Struktur des Angebots* werden von Bildungsanbietenden und Teilnehmenden gleichermaßen geschätzt, da auf

diese Weise die Wünsche, Relevanzen und Interessen der Teilnehmenden stärker berücksichtigt werden können. Auch wenn auf die Konzeption der Bildungsangebote eher wenig Einfluss genommen werden kann, ist zu empfehlen, vorhandene *Möglichkeiten zur Gestaltung der Kursstruktur oder -inhalte im Sinne der Teilnehmenden auszuloten* und diese bestmöglich in die konkrete Ausgestaltung einzubeziehen.

Ein bereits praktiziertes Modell zur Erhöhung der Effektivität von Bildungsangeboten besteht in der *Kombination verschiedener Kursformate*. So werden etwa ‚KompAS‘-Maßnahmen als Ergänzung zu den Inhalten des Integrationskurses durchgeführt. Diese Verzahnung wirkt der teilweise bemängelten Einseitigkeit der Angebote entgegen und eröffnet breitere Zukunftsperspektiven. Diese Wirkung erzielen auch *Mentoring-Maßnahmen*, die von den befragten geflüchteten Personen besonders positiv bewertet werden, da sie insbesondere alltagsrelevante Kompetenzen fördern, wie etwa Formen der Kontaktaufnahme (vgl. Kap.4).

Was bestehende Angebote betrifft, äußern die Teilnehmenden einige Wünsche, die ihrer Meinung nach Aufbau und Struktur der einzelnen Angebote verbessern und damit zu einem größeren Lernerfolg führen können. Neben einer *geringeren Gruppengröße* plädieren sie dafür, die *Dauer von Bildungsangeboten insgesamt zu verlängern*, dafür jedoch die *Stundenzahl pro Tag herabzusetzen*. Dies gilt insbesondere für Sprachkurse. Ziel dieser Anpassung wäre, das Gelernte nicht zu schnell und öfter zu wiederholen sowie nachhaltiger zu üben und zu verinnerlichen. Diese Vorschläge werden auch von den befragten Bildungsanbietenden unterstützt. Im Fall von Sprachkursen kann es sinnvoll sein, bei der Gruppenzusammenstellung auf den vorhandenen Bildungsgrad und die bisherigen Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu achten. Insgesamt empfiehlt sich jedoch eine möglichst *heterogene Zusammensetzung*, nicht nur in Bezug auf die Nationalität der Teilnehmenden. Zum einen wird dadurch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit Deutsch als Kommunikationssprache zwischen den Teilnehmenden etabliert, zum anderen wird der interkulturelle und intergenerationelle Austausch gefördert, was Wertediskussionen zusätzlich angeregt.

Während die Kombination verschiedener Angebote für eine Verbindung unterschiedlicher Lerninhalte sorgt, kommt die *Verknüpfung von theoretischen und praktischen Bestandteilen* oftmals noch zu kurz. Diesen Punkt greifen Geflüchtete und Dozierende immer wieder auf und verweisen auf den Erfolg von Modellprojekten, die praxisorientiert konzipiert sind, wodurch theoretische Lerninhalte verfestigt werden können. Eine verstärkte Integration praktischer Elemente in den Kursablauf kann auch einer erfahrungsbasierten Wertebildung zugutekommen. Die *große Motivation der Teilnehmenden zur Kontaktaufnahme mit ‚Deutschen‘* sollte gerade im Hinblick auf die Initiierung und Förderung von Wertebildungsprozessen genutzt und durch konzeptionelle Verankerung unterstützt werden. Dies entspricht auch dem Bildungsverständnis, das in den Konzepten des BAMF deutlich wird, da insbesondere die affektive Komponente als einer der drei elementaren Bausteine umfassender und nachhaltiger Bildung eher durch gemeinsames Erleben und praktisches Erleben als durch Diskussionen und andere theorie- und sprachbasierte Lernmethoden erreicht wird. Eine starke Verzahnung von theoretischen und praktischen Bestandteilen geht meist mit einem *größeren Aufwand an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen* einher, wobei der Einbezug weiterer Personengruppen, zum Beispiel von Ehrenamtlichen, hilfreich sein kann. Beides erfordert ein hohes Maß an Koordination und Organisation. Dies gilt es zu berücksichtigen, zumal Lehrkräfte und Bildungsanbietende den zeitlichen Aufwand für organisatorische und administrative Aufgaben im Verhältnis zur angedachten Arbeitszeit und Bezahlung häufig als zu hoch bewerten.

5.3.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Insofern der Aufbau und die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsangebote meist stark durch strukturelle und konzeptuelle Richtlinien vorstrukturiert und die finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen begrenzt sind, haben die Dozierenden zum Teil wenig Spielraum für Änderungen. Vorschläge zur Anpassung der Rahmenbedingungen, die neben den konzeptuellen Vorgaben auch Elemente wie die Arbeitsatmosphäre im Kurs, den

Umgang von Lehrenden und Lernenden miteinander oder Einstellung zu Konflikten und Konfliktbearbeitung einschließen, können zu einem *konstruktiven Austausch zwischen Bildungsanbietenden und politischen Institutionen* anregen.

Die Zusammenarbeit aller Beteiligten innerhalb der betrachteten Bildungsangebote wird vor allem von großer *Interkulturalität* geprägt. Verständnis füreinander zu entwickeln, andere Kulturen kennenzulernen und dabei auch mehr über sich selbst zu erfahren, schätzen Teilnehmende und Bildungsmitarbeitende nahezu ausnahmslos als bereichernd und wertvoll ein. Eine große Heterogenität der Beteiligten in verschiedenen Bereichen bringt dabei auch unterschiedliche Erfahrungen mit dem Prozess der (Selbst)Reflexion und dem Austausch über persönliche Einstellungen und Werthaltungen mit sich, was sich positiv auf die Gestaltung von Wertedialogen auswirken kann. Gleichzeitig stellt die mitunter große kulturelle Heterogenität innerhalb der Kursgruppe eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die zum Teil stark differierenden Bedürfnisse aller Teilnehmenden möglichst umfassend zu berücksichtigen, wird als schwierig wahrgenommen. Entlastend kann sich Homogenität in bestimmten anderen Bereichen, zum Beispiel in Bezug auf bisherige Bildungs- und Lernerfahrungen, auswirken.

Einige der interviewten Kursbesuchenden äußern die Notwendigkeit einer *deutlichen Kommunikation klarer Regeln* durch die Lehrkräfte, um die Arbeitsmoral im Angebot aufrecht zu erhalten. Das verbale Ahnden von Regelverstößen im Kursgeschehen werten einige der Teilnehmenden als Interesse an der eigenen Person und damit als Wertschätzung. Für die Dozierenden ist es demnach bedeutsam, die Teilnehmenden bei der Gestaltung des Kurses einzubeziehen, von ihnen aber auch die Einhaltung gewisser Regeln zu verlangen.

Als heterogen können auch die Ausprägungen der *Konfliktkulturen* bezeichnet werden, von denen die befragten Bildungsanbietenden berichten. Dies gibt Anlass zur Vermutung, dass auch in den Angeboten sehr unterschiedlich mit Konflikten und Konfliktpotentialen umgegangen wird. Während einige Mitarbeitende die Existenz von Konflikten

gänzlich bestreiten, beschreiben andere alltagspraktische Themen als mitunter konfliktgenerierend, etwa die Regelungen zur Fahrtkostenerstattung. Immer wieder treten auch wertebasierte Konflikte auf. Diese betreffen unter anderem die Missachtung etablierter Verhaltensregeln, wie etwa Pünktlichkeit oder fremdenfeindliches Verhalten der Teilnehmenden untereinander. Die Mitarbeitenden, die sich Konflikten aktiv widmen, reagieren auf diese vor allem mit dem Aufzeigen verschiedener Möglichkeiten der Problembearbeitung oder erklären Sachverhalte, Regeln und Situationen, die im Zusammenhang mit dem betreffenden Konflikt stehen. Im Sinne eines partizipativen Bildungsverständnisses und des Ziels der Wertebildung ist zudem ein *gemeinsames Reflektieren der Situation* zu empfehlen. Konfliktreiche Situationen eignen sich auch als *niederschwelliger Einstieg in einen Wertedialog*, da die angesprochene Situation der Gruppe größtenteils bekannt ist und damit Alltagsbezug besitzt, was den Abstraktionsgrad der Kommunikation über Wertehaltungen und Normen herabsetzt und damit den Austausch vereinfacht.

Kaum von Seiten der Bildungsanbieterenden zu beeinflussen sind die *mitunter langen Wartezeiten auf einen Platz im Integrationskurs*, unter denen die Teilnehmenden vor allem in ländlichen Gegenden teilweise leiden.

„We waited three months after we have the paper from the BAMF about Integrationskurs. Here there is maybe two or three schools. So, if you don't have a place, you have always to wait. And this wait, you know, this time you don't make anything.“

YUSSUF

Bildungsmitarbeitende beklagen auch eine *fehlende Stabilität der Ressourcen*, was eine zuverlässige Planung der Angebote teilweise erschwert. Zudem scheitern innovative Ideen zur Kursgestaltung oftmals an formalen Vorgaben sowie an einem zu großen administrativen Aufwand. Die letztgenannten Punkte verdeutlichen die *Notwendigkeit einer fortwährenden, engagierten politischen Diskussion*, um die formulierten Ziele des Spracherwerbs, der Wertebildung und der Integration geflüchteter Menschen in Deutschland nicht an Ressourceninstabilität und inadäquaten Rahmenbedingungen scheitern zu lassen.

5.3.3 Methodische Gestaltung

Gelingende Wertebildungsprozesse können neben der Wahl der Inhalte auch durch den Einsatz passender Methoden unterstützt werden. Dabei gilt es, den meist geringen Deutschkenntnissen der Teilnehmenden und der heterogenen Gruppenzusammensetzung möglichst gerecht zu werden. Eine geeignete Methodik soll die Teilnehmenden dazu animieren, *sich auf das Geschehen auf Dauer einzulassen und aktiv mitzuwirken*. Eine Vielfalt an Methoden und die damit einhergehende Abwechslung helfen dabei, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu erhöhen und erhalten. Die Wichtigkeit eines *multimethodischen Vorgehens* betont auch das BAMF explizit: „Angesichts der Vielschichtigkeit der Themen des Orientierungskurses ist eine Vielfalt an Methoden für eine adäquate Vermittlung der Inhalte sinnvoll. Methodenauswahl bedeutet auch ein Eingehen auf die Bedürfnisse und Bedarfe der jeweiligen Kursgruppe.“ (BAMF 2017, S.17) Fragt man die Teilnehmenden nach methodischen Vorgehensweisen, die sie schätzen und die auch in Hinblick auf Wertebildung hilfreich sein können, erweisen sich *gemeinsame Diskussionen über Werte, Normen, Regeln und Verhaltensweisen* als relevant. Wenn die betreffende Lehrkraft den Teilnehmenden zusätzlich *kulturvergleichende Fragen* stellt, etwa wie es sich mit einer bestimmten Norm im Herkunftsland der Teilnehmenden verhält, werden Anknüpfungspunkte zur eigenen Erfahrungswelt geschaffen und der Einstieg in Diskussionen erleichtert.

„Und sie fragt uns immer und sie macht immer Vergleiche zwischen unsere Kultur und die Kultur hier in Deutschland. Zum Beispiel sie fragt mich ‚Osman, was ist wichtig bei euch in Syrien?‘ Hier in Deutschland was für Gesetze hat Deutschland, welche Gesetze Syrien hat. Solche Sachen.“

OSMAN

Eine *kreative Gestaltung* des Angebots und den *Einsatz von Medien* zur Darstellung der Inhalte befürworten sowohl die Teilnehmenden als auch die Lehrkräfte. Dagegen kommen laut den Teilnehmenden *gemeinsame Aktivitäten und Exkursionen* im Rahmen der Angebote zu kurz. Diese können auch dazu beitragen, mehr Kontakt zu ‚Deutschen‘ zu knüpfen, was unverzichtbar für Wertebildungsprozesse ist (vgl. Kap.4).

Die Mehrheit der Bildungsanbieterenden versucht, den Teilnehmenden innerhalb des Angebots *Raum und Zeit zu geben, um davon zu erzählen, was für sie wichtig und wertvoll ist*. Dies geschieht häufig unabhängig vom Format des Angebots, wobei etwa auch in Sprachkursen Wertebildung erfolgen kann, selbst wenn kein eigenes Modul für die Thematik vorgesehen ist. Abermals gilt es, Beispiele aus der *Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden* aufzugreifen und eine Brücke zu schlagen zwischen dem, was den Teilnehmenden wichtig ist, und dem, was für ‚Deutsche‘ wertvoll ist oder sein könnte. Oftmals bieten sich auch *Berichte von Teilnehmenden über problematische oder irritierende Erfahrungen* an, um Wertediskussionen zu initiieren. Der Ärger mit den Nachbarn aufgrund von Ruhestörung kann dabei ebenso Anlass für eine intensivere Beschäftigung mit Werten und Normen sein, wie rauchende Frauen in der Öffentlichkeit. Neben gemeinsamen Diskussionen nutzen Lehrkräfte vor allem *Projekt- und Gruppenarbeiten* sowie sozialpädagogische Betreuungseinheiten, um wertbezogene Themen anzusprechen. Im Bewusstsein um die große Bedeutung von Interkulturalität und Partizipation befürworten sie zudem den *Einsatz von Multiplikator_innen* und wünschen sich mehr Zeit für *interkulturelle Projektarbeiten und Exkursionen*.

5.3.4 Qualifikationen der Lehrkräfte

Hinsichtlich der Qualifikationen, die sich Teilnehmende von ihren Lehrkräften wünschen, verschwimmt die Grenze zwischen sogenannten *professionellen Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften*. Die Teilnehmenden erleben bei den Bildungsmitarbeitenden aus ihrer Erfahrung heraus folgende Eigenschaften als positiv und lernförderlich: Freundlichkeit, Motivationsfähigkeit, Berufserfahrung, Einsatz von und Offenheit für kreative Methoden sowie die *Fähigkeit, Inhalte gut und anschaulich zu erklären*. Als sehr wertvoll betrachten sie zudem die *Unterstützung und das Motivieren durch Dozierende*, etwa bei behördlichen Angelegenheiten oder beim Erarbeiten einer beruflichen Perspektive. In Angeboten zum Spracherwerb möchten die Teilnehmenden vor allem dabei unterstützt werden, den Mut zu finden, Deutsch zu sprechen, ihre Meinung zu sagen und Kontakt zu ‚Deutschen‘ aufzunehmen. Dagegen erleben sie es als störend, wenn Lehrkräfte nicht auf Augenhöhe agieren.

„And she behave with us like is teacher and we are children. And if we make mistake, she make ironic and so you feel shy and after you don't have this power to talk.“

ZAHRA

Zu einem wertschätzenden Verhalten, welches eine Voraussetzung für nachhaltigen Wertedialog darstellt, gehört für die befragten Geflüchteten auch, ihre *Wünsche hinsichtlich der Kursgestaltung zu berücksichtigen*. Einen ebenfalls hohen Stellenwert hat für sie eine persönliche *Zugewandtheit der Dozierenden*. Wenn die Lehrkräfte sich Zeit für Nachfragen nehmen, Fragen direkt beantworten und langsam sprechen, fühlen sie sich wahr- und ernstgenommen sowie wertgeschätzt, was sie motiviert, sich aktiv am Angebot zu beteiligen.

Zudem ist es der *Sinn für Humor*, der zu einer Verbesserung der Lernatmosphäre und Gruppendynamik führt – darin stimmen Bildungsanbieter mit Teilnehmenden überein. An persönlichen Eigenschaften sind nach Wahrnehmung der Bildungsanbieter auch *Empathie, Geduld, Durchsetzungsvermögen, die Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie Herzlichkeit und Neugier* wichtig. Bildungsanbieter erachten außerdem *interkulturelle Kompetenzen* als entscheidende Schlüsselqualifikation, die durch pädagogische und soziale Kompetenzen, Berufserfahrung und Kooperationsfähigkeit ergänzt wird. Dazu zählt der Umfrage nach auch das eigene Interesse der Dozierenden, ihr Wissen über andere Länder und Lebenssituationen zu erweitern und die Bereitschaft, andere Kulturen kennenzulernen. *Offenheit und Neugier* stellen dementsprechend eine Grundlage dar, um Wertbildungsprozesse zu fördern.

Empfehlungen für die Praxis

❑ **Perspektive der Teilnehmenden einbeziehen.**

Erkundigen Sie sich von Kursbeginn an und wiederholt nach den Erwartungen und Wünschen der Teilnehmenden hinsichtlich der Gestaltung des Angebots. Bringen Sie dabei auch Ihre eigenen Erwartungen und Wünsche zum Ausdruck. Erarbeiten Sie gemeinsam Verhaltens- und Gesprächsregeln, die für alle Beteiligten gelten. Wenn möglich nutzen Sie bereits diese ersten Aushandlungen als Anlass zum Wertedialog, indem Sie als Gruppe besprechen, weshalb bestimmte Verhaltensweisen für die oder den Einzelnen wichtig sind.

❑ **Lebensnah diskutieren.** Etablieren Sie eine lebensnahe Diskussionskultur, indem Sie Themen ansprechen, die einen direkten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden haben. Fragen Sie diese offen, was ihnen momentan im Leben wichtig ist. Gehen Sie behutsam mit Themen um, die sich auf potentiell traumatisierende Erfahrungen beziehen könnten. Nutzen Sie wertebasierte Konflikte, die in Ihrer Gruppe auftreten, um die zugrundeliegenden Werte gemeinsam zu erarbeiten und zu diskutieren.

❑ **Eigene Werthaltungen reflektieren.** Reflektieren Sie kontinuierlich Ihr eigenes Verständnis von Wertebildung und Ihre persönlichen Werthaltungen. Gleichen Sie diese mit den gegebenenfalls existierenden konzeptuellen Vorgaben ab. Machen Sie sich Gedanken über Wertevielfalt und überlegen Sie sich, wie Sie persönlich und als Lehrkraft mit Wertedifferenzen umgehen möchten. Wenn möglich ist dabei auch ein Austausch mit Ihren Kolleg_innen hilfreich.

❑ **Berücksichtigung der affektiven Komponente.** Machen Sie sich Gedanken darüber, wie Sie neben dem Wissens- und Kompetenzerwerb auch den emotionalen Lernprozess der Teilnehmenden anregen können. Dabei können Erfahrungsberichte von Multiplikator_innen, zum Beispiel zum Thema Wertewandel, die emotionale Identifikation mit

den Inhalten erleichtern. Wünschenswert ist, dass die Teilnehmenden nicht nur spezifische Verhaltensregeln erlernen, sondern sich auch emotional mit bestimmten Werthaltungen identifizieren können.

❑ **Verknüpfung von Theorie und Praxis.** Fördern Sie interkulturelle Begegnungen, gemeinsame Ausflüge, Veranstaltungen oder andere Praxiserfahrungen oder informieren Sie die Teilnehmenden über entsprechende Angebote. Als positiv empfinden viele Teilnehmende, wenn diese Praxiserfahrungen zusammen mit ‚Deutschen‘ gemacht werden, zu denen sie auf diese Weise Kontakt herstellen und womöglich längerfristige Beziehungen knüpfen können. In diesem Rahmen kann ein erfahrungsbasierter Austausch über Werte, Normen und Regeln erfolgen.

❑ **Offene und multimethodische Arbeit.** Gerade wenn geringe Sprachkenntnisse den verbalen Austausch erschweren und eine lange Kursdauer die Konzentration der Teilnehmenden mindert, ist es wichtig, unterschiedliche und kreative Methoden einzusetzen. Bild- und Medienmaterial kann den verbalen, kulturvergleichenden Austausch über Werte ergänzen.

❑ **Humor, Empathie und Motivationsvermögen** sind Eigenschaften, die Teilnehmende besonders an den Kursleitenden schätzen. Interesse am Gegenüber und Offenheit für dessen Ansichten dienen als Grundlage für einen gleichberechtigten Austausch über Werte und Normen.

❑ **Dialog mit den Organisator_innen des Angebots.** Setzen Sie sich wenn möglich dafür ein, dass die Gruppengröße maximal zwanzig Personen beträgt. Sprechen Sie mit den Verantwortlichen für die Gestaltung des Angebotskonzepts über den Verlauf des Angebots sowie eventuell vorhandene Schwierigkeiten und bringen Sie praxisorientierte Verbesserungsvorschläge ein.

Schlussbemerkung

6.1 Zentrale Faktoren gelingender Wertebildung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Themen erläutert und Empfehlungen benannt, die für das Gelingen von Wertebildung im Kontext von Migration relevant sind. Sie ergeben sich aus Interviews mit Geflüchteten, einer Umfrage unter Bildungsanbietenden sowie einer Analyse ausgewählter Angebotskonzepte. Da Wertebildung ein *lebendiger, offener, fortwährender und multifaktorieller Prozess* ist, lassen sich keine eindeutigen und abschließenden Kriterien ausweisen, die in jedem Fall das Gelingen von Wertebildung sicherstellen. Dennoch können die genannten Kriterien Orientierung geben und somit dazu beitragen, Wertebildungsprozesse zu initiieren und zu unterstützen.

6.1.1 Verbindung und Differenzierung von Werten und Normen

Wie im Alltagsverständnis wird auch im Kontext von Bildungsangeboten die Ebene der vorwiegend *über Restriktion wirkenden Normen* (Regeln, Verhaltenserwartungen, Sitten, Bräuche und Gepflogenheiten) oft mit der Ebene der *über Attraktion wirkenden Werte* vermischt. Da beide Ebenen eng miteinander verwoben sind und es auf beiden um *soziale Orientierung und Anerkennung* geht, ist es zunächst unproblematisch und oft sogar notwendig, wenn im Rahmen von Wertebildung beide thematisiert und verbunden werden.

Dennoch ist es erforderlich, die Teilnehmenden auf die *Unterscheidung zwischen Werten und Normen* hinzuweisen. Wenn es sich tatsächlich um Wertebildung handeln soll, muss über das bloße Vermitteln von Normen, Verhaltensregeln und -erwartungen hinaus nach den zugrundebeziehungsweise dahinterliegenden Werten gefragt werden. Erst durch dieses gemeinsame ‚Hinter-Fragen‘ können für das Zusammenleben besonders relevante Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Werte entdeckt und zum Gegenstand einer vertieften Auseinandersetzung werden. Diese ist notwendig, um auf der Ebene der Werterhaltungen Prozesse der Bestärkung oder auch der interkulturellen Öffnung und Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Damit stellt *Wertebildung eine grundlegende Voraussetzung für Integrationsprozesse* dar, welche nicht nur ein äußerliches Befolgen von Regeln sowie eine Anpassung aus Furcht vor Sanktionen anstreben sollten, sondern auch eine konstruktive, dialogische und auf persönliche Weiterentwicklung angelegte Beschäftigung mit ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Werten. Dabei kann sich die zunächst angenommene ‚Fremdheit‘ im Zuge eines Wertebildungsprozesses für alle Beteiligten durchaus als bloß vermeintliche erweisen.

6.1.2 Erfahrungen einbeziehen

Um in der Wertebildung tatsächlich auf die genannte Ebene der Werte zu gelangen, müssen die *persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigt*, nach Möglichkeit einbezogen und gefördert sowie im Dialog reflektiert werden. Im Mittelpunkt sollten dabei solche Erfahrungen stehen, die zur Entstehung, Vertiefung oder Weiterentwicklung von Wertebindungen beigetragen haben oder beitragen.

Da zur Erfahrung und zur Wertebindung immer auch die *affektiv-emotionale Dimension* gehört, muss diese ebenfalls im Bildungsprozess und in der Reflexion der Erfahrungen angemessen Beachtung finden. Nur so besteht die Möglichkeit, neben einem bloß kognitiven Wissen über Werte auch eine emotional-affektive Verankerung zu erreichen: Ein Mensch kann zum Beispiel vieles über den fundamentalen Wert der Menschenwürde wissen, ohne sich tatsächlich von diesem Wert – aus einer auch affektiv-emotionalen und erfahrungsfundierten Bindung heraus – leiten zu lassen. In diesem Sinne geht auch das BAMF in seinen Konzepten von einem Lernprozess aus, welcher zusätzlich zu dem Wissens- und Kompetenzerwerb die große Bedeutung der affektiven Komponente betont (vgl. ebd., S.8).

Neben der Berücksichtigung bereits gemachter Erfahrungen, etwa im Herkunftsland, auf der Flucht und in Deutschland, sollte es den Teilnehmenden auch ermöglicht werden, neue Erfahrungen zu sammeln sowie diese

im gemeinsamen Austausch zu artikulieren, kontextualisieren und reflektieren. Dabei kann zum Beispiel bei Erfahrungen der Kontaktaufnahme, gemeinsamen Unternehmungen oder auch eigenständig durchgeführten Projekten angesetzt werden.

6.1.3 Wertebildung als wechselseitiger Bildungsprozess

Ein werteesensibles Bildungsverständnis sollte zudem Abstand davon nehmen, den Bildungsprozess primär als einseitiges Vermittlungsgeschehen zu verstehen und zu gestalten. Zwar geht es bei Wertebildung auch darum, den Teilnehmenden normatives Wissen zu vermitteln oder Orientierungshilfen im sozialen Miteinander zu geben, welche sie ohne das jeweilige Bildungsangebot bisher nicht besitzen. Allerdings ist Wertebildung wie jeder Bildungsprozess wechselseitig und im Kern ein *Selbst-Bildungsprozess*, in dem der sich bildende Mensch keineswegs nur eine passiv-rezeptive Rolle innehat, sondern sich seine Welt auch aktiv und in eigensinniger Weise erschließt, sich darin individuell positioniert und damit selbst bildet – immer eingebunden in komplexe intersubjektive und soziale Prozesse.

Zudem bringt der sich bildende Mensch – gerade im Kontext der Wertebildung für Erwachsene – immer schon eine komplexe Biographie, vielfältiges Vorwissen, zahlreiche Kompetenzen und vor allem Werthaltungen mit. Diese dürfen nicht durch einen einseitigen Fokus auf bloße Vermittlung ignoriert oder übergangen werden, sondern müssen in das Kursgeschehen integriert und aktiv eingebracht werden können. Dies schließt jedoch nicht aus, dass bestehende Werthaltungen im Verlauf von Bildungsprozessen kritisch reflektiert und unter Umständen verändert und erweitert werden.

Die genannte *Überwindung eines allzu einseitigen Vermittlungsansatzes* sollte noch weitergedacht werden im Sinne eines stets *wechselseitigen Bildungsprozesses*. Entsprechende Bildungsformate, die sich um gegenseitiges Verständnis bemühen und den Kontakt und Austausch mit ‚Deutschen‘ einbeziehen, können demnach

auch ‚deutschen‘ Personen ermöglichen, im Rahmen von Wertebildungsprozessen ihre eigenen Werte zu reflektieren und sie gegebenenfalls auch weiterzuentwickeln. So können ‚Deutsche‘ zum Beispiel im Austausch mit Menschen, die Erfahrung mit Unterdrückung und Verfolgung haben, dafür sensibilisiert werden, den nur scheinbar selbstverständlichen Wert der Freiheit mit neuen Augen zu sehen und dadurch bewusster zu schätzen.

Wertebildung muss also als *wechselseitiges Bildungsgeschehen* begriffen werden. Dazu ist es notwendig, mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt von Werten und von Formen des Zur-Geltung-Bringens spezifischer Werte umgehen zu können. Insofern können Wertebildungsprozesse *nie vollkommen spannungs- und konfliktfrei* verlaufen. Dies kann jedoch durchaus positiv gesehen werden, insofern es nicht zuletzt diese Spannungen und Konflikte sind, die einen ergiebigen Einstieg in Wertediskussionen sowie in Verständigungs- und Aushandlungsprozesse darstellen können.

6.1.4 Spannungen aushalten: Gemeinsame Wertebasis und fortwährende Unterschiedlichkeit

Zunächst einmal kann – ohne Ausblenden vorhandener und bisweilen auch problematischer Unterschiede – festgestellt werden, dass *Differenzen hinsichtlich der gelebten Werte zwischen ‚Deutschen‘ und Geflüchteten in vielen Fällen weit geringer sind als oftmals angenommen wird*. Auch das BAMF verweist auf einen, nicht immer, aber doch häufig vorhandenen, ‚gemeinsamen Nenner‘, der in Wertebildungsprozessen genutzt werden kann. „Ein Vergleich der Wertevorstellungen zeigt, dass die Geflüchteten in ihren demokratischen und rechtsstaatlichen Grundüberzeugungen der deutschen Bevölkerung ähnlich sind [...]“ (BAMF 2016a., S.17) Hinzu kommt, dass – entgegen der geläufigen Vorstellung von ‚Deutschen‘ oder etwa ‚Muslimen‘ als angeblich werthomogenen Gruppen – die Unterschiede, die vom ökonomischen Status und vom Bildungshintergrund abhängen sowie zwischen Generationen und Geschlechtern existieren, mitunter größer sein können als zwischen Nationalitäten, Ethnien und Kulturen.

6.2 Anerkennung als Grundprinzip der Wertebildung

Die genannten Faktoren gelingender Wertebildung setzen eine *wechselseitige Anerkennung aller Beteiligten* voraus. Anerkennung bedeutet dabei nicht, alle Handlungen, Äußerungen, Einstellungen, Überzeugungen oder auch Wertebindungen eines anderen Menschen gutzuheißen oder gar zu teilen, sondern anzuerkennen, dass die_der Andere ebenso bestimmte Werthaltungen als motivierende Grundlage dafür hat, so zu handeln oder sich in der Weise zu positionieren, wie sie_er es tut. Dementsprechend heißt Anerkennung nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dem anderen Menschen offen und auf Augenhöhe zu begegnen sowie wahrzunehmen, dass seine Bedürfnisse und Sichtweisen in diesem Sinne ‚etwas zählen‘. Dies ermöglicht dem Gegenüber, sich gleichwertig in wechselseitige Kommunikations-, Aushandlungs- und weitere Interaktionsprozesse einzubringen. Eine solche Form der Anerkennung entspricht auch einer freiheitlich-demokratischen Grundorientierung und den Prinzipien des Grundgesetzes, welche auf der Würde eines jeden Menschen beruhen.

Bei Anerkennungsprozessen kann es also nicht um das Streben nach umfassenden, einheitlichen und von allen geteilten Werteüberzeugungen gehen. Der Wert von Anerkennung zeigt sich gerade dann, wenn *wir uns wechselseitig in unserer bleibenden Unterschiedlichkeit anerkennen* – auf der elementaren Grundlage des Mensch-Seins. Wechselseitige Anerkennung ist damit selbst Ausdruck einer Wertorientierung, geht sie doch von der gleichen Würde aller Menschen aus.

Eine so verstandene, wechselseitige Anerkennung ermöglicht Wertebildung, die in dem skizzierten Sinne sehr auf das ‚An-Erkennen‘ der bereits ‚mitgebrachten‘ Wertebiographie, auf eine Bildung ‚mit‘ statt nur ‚für‘ die_den Anderen und auf wechselseitige Dialog- und Aushandlungsprozesse setzt, welche durchaus konfrontativ und streitbar sein dürfen. Gerade ein Widersprechen, das den anderen Menschen mit seinen persönlichen Ansichten und als Teilnehmenden an gesellschaftlichen Diskursen ernstnimmt, kann Ausdruck von Anerkennung sein. Insofern *eröffnen Wertekonflikte wichtige Räume für Bildungsprozesse*.

Das hier angedeutete Prinzip der wechselseitigen Anerkennung wird in der Bildungspraxis oft mit der Formulierung umschrieben, dass sich alle Beteiligten „auf Augenhöhe“ begegnen müssen, wenn Bildung gelingen soll. Diese Formulierung bringt in einer leiblich-räumlichen Metapher eine bestimmte Gleichrangigkeit zum Ausdruck, die dem Prinzip der Anerkennung ja tatsächlich bis zu einem gewissen Grad inhärent ist.

Die Betonung von ‚Augenhöhe‘ und Anerkennung zwischen zwei gleichwertigen Gegenüber darf freilich nicht übersehen oder gar verschleiern, dass diese Gleichrangigkeit nur in gewisser – wenn auch sehr wichtiger – Hinsicht bestehen kann. Zum einen sind Geflüchtete darauf angewiesen und oft auch dazu verpflichtet, Bildungsangebote wahrzunehmen. Zum anderen sind Kursleitende den Teilnehmenden im Kontext der konkreten Bildungssituation in vielerlei Hinsicht ‚überlegen‘: Sie beherrschen im Unterschied zu Geflüchteten die deutsche Sprache fließend, sind mit den Gepflogenheiten und Funktionsweisen der deutschen Gesellschaft weitestgehend vertraut, kennen in der Regel die konzeptuellen Vorgaben des Angebots und verfügen über einen anderen rechtlichen Status.

Solange sich Bildungsanbieter diese in mancherlei Hinsicht unvermeidbare *Asymmetrie fortwährend bewusst machen* und sich darum bemühen, den Teilnehmenden ihre elementare und fundamentale Gleichrangigkeit erfahrbar zu machen – etwa durch ehrliches Interesse, Respekt und Partizipationsangebote – muss diese Asymmetrie das Prinzip der Anerkennung keineswegs grundsätzlich in Frage stellen.

Ziel wäre es, auf dieser Grundlage alle Beteiligten zu einem respektvollen Umgang mit nicht nur hinnehmbarer, sondern vielmehr bereichernder Unterschiedlichkeit hinsichtlich konkreter Werthaltungen und ihren Ausprägungen zu befähigen.

Vorstellung der Interviewpartner_innen*

Aayan ist 1992 geboren, kommt aus Somalia und lebt derzeit in München. Er hat an einer ‚KompAS‘-Maßnahme teilgenommen und zieht bald mit einem Freund in eine eigene Wohnung. In Somalia hat Aayan als Verkäufer gearbeitet und möchte jetzt eine Ausbildung zum Elektriker beginnen.

Ellaha ist eine 28-jährige afghanische Frau, die das Lernen in Deutschland für sich entdeckt hat. Am liebsten würde sie neben der deutschen Sprache auch Unterricht in anderen Fächern erhalten, wie Mathematik. In Deutschland erlebt Ellaha die Religionsfreiheit und die Rechte von Frauen als besonders positiv.

Hakeem ist aus Syrien nach München gekommen, wo er bereits einen Integrationskurs absolviert hat. Der 25-Jährige ist vom staatlichen Versicherungssystem in Deutschland beeindruckt. Ebenso schätzt er die Unterstützung, die er in Deutschland erhält, würde sich aber über mehr praxisorientierte Bildungsangebote freuen, die Kontakt zu ‚Deutschen‘ vermitteln.

Harun ist 1993 in Syrien geboren und lebt seit Anfang 2016 in Deutschland. Er ist schon längere Zeit auf Wohnungssuche und träumt von einem eigenen Zimmer.

Der zwanzigjährige **Jamal** ist aus Afghanistan nach Deutschland gekommen. Er hat unter anderem ein berufsqualifizierendes Bildungsprogramm absolviert. 2017 hat er eine Ausbildung zum Fahrradmechaniker begonnen.

Kadir wurde 1995 in Somalia geboren, wo er im Geschäft seiner Eltern mitgearbeitet hat. In München hat er neben dem Integrationskurs eine ‚KompAS‘-Maßnahme besucht. Er möchte später als Elektriker oder Mechaniker in Deutschland arbeiten.

Mirza aus Syrien ist 24 Jahre alt und hat in seinem Heimatland als Kurde starke Diskriminierungserfahrungen gemacht. In Deutschland fühlt er sich sehr wohl und würde dort gerne langfristig bleiben.

Neyla ist 20 Jahre alt, Mutter dreier Kinder und kommt aus Somalia. Der Integrationskurs ist die erste formelle Bildungsmaßnahme, an der sie in ihrem Leben teilnimmt. Bald wird sie auch die Berufsschule besuchen, wenn sie eine Ausbildung zur Altenpflegerin aufnimmt.

Der 27-jährige **Osman** aus Syrien hat in Deutschland bereits mehrere Praktika absolviert. In seiner Freizeit übersetzt Osman für die Bewohner_innen und Sozialarbeitenden in seiner Unterkunft, wodurch er auch seine eigenen Deutschkenntnisse verbessert. Außerdem diskutiert er gerne mit anderen Menschen, beispielsweise mit ‚Deutschen‘ über ihre Berührungängste gegenüber Geflüchteten.

Die zwanzig Jahre alte **Saida** kommt aus Syrien und ist dort vor dem Krieg als Sanitäterin in einer internationalen Hilfsorganisation tätig gewesen. Sie ist seit 2015 in Deutschland, wo auch ihre Eltern und Geschwister leben. Momentan ist Saida auf Wohnungssuche und überlegt sich, welches Fach sie am liebsten studieren möchte.

Talim aus Syrien ist 20 Jahre alt und befindet sich seit 2016 in Deutschland. Er hat in München an einem studentischen Programm teilgenommen, das sich für Geflüchtete engagiert. Mittlerweile ist er dort selbst als Mentor tätig. Talim plant Soziale Arbeit zu studieren, weil er Menschen und die Gespräche mit ihnen sehr gerne mag.

Yussuf, der 1981 geboren ist, hat in Syrien als Arzt gearbeitet. Aktuell lebt er mit einer deutschen Familie in einer Wohngemeinschaft. Der Integrationskurs, an dem er teilgenommen hat, war der erste Schritt auf dem Weg zur Anerkennung seiner beruflichen Qualifikation in Deutschland, wo er gerne zusammen mit seiner Familie, die momentan noch in Syrien lebt, Fuß fassen möchte.

Die 1978 geborene **Zahra** war in ihrem Heimatland Syrien als Sprachlehrerin tätig. Seit eineinhalb Jahren ist sie nun in Deutschland und aktuell auf Wohnungssuche. Gerne würde Zahra eine Ausbildung zur Kinderpflegerin machen.

* Auf diesen Seiten werden jene Interviewpartner_innen des Projekts vorgestellt, die in der Handreichung zitiert werden. Um ihre Anonymität zu schützen, sind alle verwendeten Namen Pseudonyme.

Literatur

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2017): *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE - April 2017*. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 20.11.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016a.): *BAMF-Kurzanalyse. IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration*. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse5_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 20.11.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016b.): *Konzept für ein Basismodul C1 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG*. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/konzept-basismodul-c1.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 20.11.2017].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2016): *Kurskonzept: Erstorientierung und Deutsch lernen in Bayern*. URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?blob=publicationFile> [Stand: 20.11.2017].

Dahrendorf, Ralf (2006): *Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Freise, Josef/ Khorchide, Mouhanad (Hrsg.) (2014): *Wertedialog der Religionen: Überlegungen und Erfahrungen zu Bildung, Seelsorge, Sozialer Arbeit und Wissenschaft*. Freiburg: Herder Verlag.

Frey, Dieter (Hrsg.) (2016): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage: Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.

Joas, Hans (2006): *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften*. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorized_06101x.pdf [Stand: 20.11.2017].

Joas, Hans (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Impressum

Herausgeber: Zentrum für Globale Fragen
an der Hochschule für Philosophie
Kaulbachstraße 31a
80539 München



Webseite: www.hfph.de/zgf
Kontakt: zgf@hfph.de

Verantwortlich: Michael Schöpf SJ
Text und Redaktion: Christina Büchl, Marion Einsiedler, Veronika Hilzensauer, Karin Hutflötz, Thomas Steinforth
Satz und Layout: Studio Botschaft, München – www.studio-botschaft.de
Druck: deVega Medien GmbH – www.devega.de
Titelfoto: fotolia.de

Stand: München, Dezember 2017

Anmerkung der Redaktion:

Mit dem Ziel einer gendersensiblen, jedoch möglichst wenig vergeschlechtlichenden Sprache werden in dieser Handreichung, soweit vorhanden, genderneutrale Bezeichnungen verwendet. In den anderen Fällen wird mit dem sogenannten Gendergap gearbeitet, um alle sozialen Geschlechter zu berücksichtigen und eine Reproduktion des binären Geschlechtersystems zu vermeiden.

Bearbeitungen, Übersetzungen oder andere Umgestaltungen des Werkes oder Ausschnitte des Werkes dürfen nur mit schriftlicher Einwilligung des Zentrums für Globale Fragen angefertigt, veröffentlicht oder verwertet werden. Das Copyright für diese Publikation liegt beim Zentrum für Globale Fragen.

Diese Handreichung wird aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration gefördert.



Bayerisches Staatsministerium für
Arbeit und Soziales, Familie und Integration