
PK⁰⁴⁶

PROMOTIONSKOLLEG

Gefördert durch die

**Hans Böckler
Stiftung** 

Mitbestimmung - Forschung - Stipendien

Kooperatives Graduiertenkolleg
in den Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaften

Vernachlässigte Themen der Flüchtlingsforschung

Prof. Dr. Philip Anderson, Ostbayerische Technische Hochschule, Regensburg

Prof. Dr. Anke Langner, Technische Universität Dresden

Prof. Dr. Paul Mecheril, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg

Prof. Dr. Joachim Schroeder, Universität Hamburg (Sprecher)

Prof. Dr. Louis Henri Seukwa, HAW Hamburg (Stellvertr. Sprecher)

Prof. Dr. Marc Thielen, Universität Bremen

Prof. Dr. Martina Weber, Hochschule Emden-Leer

Prof. Dr. Manuela Westphal, Universität Kassel

1 Zusammenfassung des Gesamtkonzeptes des Graduiertenkollegs

Die durch Forschung fundierten Einsichten zu den Lebenslagen von Geflüchteten und Geduldeten in Deutschland führten zur Entwicklung zahlreicher Bildungs- und sozialer Unterstützungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Asylverfahren und/oder mit einem humanitären Bleiberecht. Die Untersuchung besonders schwieriger Lebenslagen im Handlungsfeld Flucht und Asyl ist indes selten angegangen worden. Das Kooperative Graduiertenkolleg will deshalb vier „vernachlässigte“ Themen der Flüchtlingsforschung empirisch aufschließen: Behinderung, Analphabetismus, sexuelle Gewalt und Delinquenz. Zur Annäherung an diese gesellschaftlichen Exklusionsdimensionen werden systematisch und interdisziplinär die theoretischen Perspektiven, die methodologischen Zugänge und das methodische Instrumentarium der Bildungs- und der Sozialarbeitswissenschaft zusammengeführt.

2 Darstellung und Begründung des wissenschaftlichen Rahmenkonzeptes sowie des wissenschaftlichen Inhaltes des Graduiertenkollegs

2.1 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Das Promotionskolleg will sich mit Menschen befassen, die als Geflüchtete in Deutschland Schutz suchen. Die Zielgruppe umfasst (1) *Asylsuchende*, die sich im Asylverfahren befinden und in der Regel eine Aufenthaltsgestattung (§ 55 AsylVfG) erhalten; (2) *subsidiär Schutzbedürftige*, die nicht als politisch verfolgt anerkannt sind, denen aber ein Abschiebeschutz gewährt wird (Aufenthaltserlaubnis nach § 25.3 AufenthG); (3) *Kontingentflüchtlinge* mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 23.1 AufenthG sowie (4) *geflüchtete Personen mit einer Duldung*, deren Asylverfahren abgelehnt, die Abschiebung gemäß §60a AufenthG aber ausgesetzt wurde. Zudem sind (5) *Asylberechtigte* (im Sinne von Artikel 16a, Abs. 1, GG) sowie nach Genfer Flüchtlingskonventionen anerkannte Flüchtlinge im Fokus (Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 1,2 AufenthG).

Mehrere narrative Surveys zur Flüchtlingsforschung in Deutschland belegen, dass es an empirischen Untersuchungen zum Handlungsfeld Flucht und Asyl nicht mangelt (DifU 2016, SVR 2016). Allerdings fällt auf, dass selektiv geforscht wird. In Deutschland konzentriert(e) sich die empirische Flüchtlingsforschung der letzten Jahre vor allem auf zwei Zielgruppen: Zum einen gibt es umfangreiche empirische Forschungen zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen auf der Flucht, vermutlich, weil diese Altersgruppen sehr gefährdet sind und eines besonderen gesellschaftlichen Schutzes bedürfen. Zum anderen liegen zahlreiche Studien vor, in denen die Barrieren analysiert werden, die geflüchteten Erwachsenen den Zugang zum Beschäftigungssystem erschweren, denn die zügige Integration in den Arbeitsmarkt ist eine zentrale Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe.

Die soziale Ungleichheitsforschung (u.a. Vogel 2008) und die amtliche Sozialberichterstattung (BMAS 2013a, b) bestätigen immer aufs Neue, dass es in Deutschland – völlig unabhängig vom Aufenthaltsstatus – mehrere „vulnerable Gruppen“ gibt, die es besonders schwer haben, einen umfassenden Zugang zu sozialer Teilhabe zu erlangen: Menschen mit einer Behinderung, alleinerziehende Frauen und Männer, Langzeitarbeitslose, so genannte „Bildungsferne“, ältere Menschen, Delinquente. Mit den spezifischen Lebenslagen, Bildungs- bzw. Erwerbsbiografien und Unterstützungsbedarfen der Geflüchteten und Geduldeten, die einer dieser „Risikogruppen“ zugehören, hat sich die Flüchtlingsforschung jedoch bislang allenfalls am Rande befasst. Das Kooperative Graduiertenkolleg möchte deshalb zu solchen „vernachlässigten“ Forschungsfeldern der Refugee Studies mit explorativen Untersuchungen zusammenhängendes empirisches Wissen erarbeiten.

Die Dominanz der zwei Untersuchungsfelder (asylrelevante Kindheits- und Jugendforschung bzw. Berufsbildungsforschung) könnte darauf hinweisen, dass sich im wissenschaftlichen Feld ein in der Gesellschaft wirkendes Normalitätsprinzip reifiziert. Das Kooperative Graduiertenkolleg geht somit von der These aus, dass die Forschung bislang überwiegend auf den „integrationsfähigen“ Flüchtling fokussierte. Mit dieser Kunstfigur der Normativität sind die gesunden, leistungsfähigen, begabten, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft zeigenden männlichen oder weiblichen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen im Asyl bzw. in der Duldung bezeichnet, die mit geeigneten Beratungs-, Bildungs-, Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen relativ rasch „fit“ für den Arbeitsmarkt werden können.

Das Kooperative Graduiertenkolleg möchte hingegen den Blick auf jene in Deutschland lebenden Geflüchteten und Geduldeten lenken, die aufgrund körperlicher, seelischer bzw. kognitiver Beeinträchtigungen oder extrem schwieriger Lebensumstände den impliziten gesellschaftlichen Erwartungen an Leistungsfähigkeit, Lernvermögen, Bildungskapital, Gesundheit, Sprachkompetenzen usw. nicht so ohne weiteres entsprechen bzw. sich diesen nicht schnell genug oder absehbar niemals werden annähern können, und deren Chancen auf umfassende Teilhabe in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, deshalb vermutlich recht gering sind.

2.2 Forschungsprogramm und Forschungsfelder

Im Kooperativen Graduiertenkolleg sollen vier „vernachlässigte“ Untersuchungsfelder – Behinderung, Analphabetismus, sexuelle Gewalt und Delinquenz – bearbeitet werden. Das Kolleg wird sich mit den objektiven und normativen Exklusionsrisiken in der individuellen Inanspruchnahme allgemeiner bzw. beruflicher Bildung und Qualifizierung sowie flankierender Beratung und sozialpädagogischer Unterstützung befassen, denen Geflüchtete und Geduldete mit einer besonderen Beeinträchtigung unterliegen (können). Und es wird nach Inklusionsmaßnahmen gefragt, die in der Bildungs- und Sozialarbeit wirksam beitragen (können), diese Exklusionsrisiken zu mildern.

2.2.1 Exklusionsrisiko: Behinderung und Ableismus

Eine in der Flüchtlingsforschung sehr „vernachlässigte“ Gruppe sind Asylsuchende und Geduldete mit Behinderung (Anderson 2011a; Schroeder 2011, 2015b, 2016a; Wansing/Westphal 2012, 2014, 2015, 2017; Westphal/Wansing 2012). Selbst in sehr aktuellen Veröffentlichungen der sozialwissenschaftlichen Flüchtlingsforschung ist das Thema Behinderung nicht zu finden (vgl. Barboza et al. 2016, Chaderi/Eppstein 2017). Studien wie die zu Gehörlosen im Asyl (Bubb/Sachsenhauser 2016) oder zu Bildungs- und Erwerbsbiografien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen Behinderungen, die im Asylverfahren oder mit einer Duldung einen Zugang zum Arbeitsmarkt suchen (Gag/Schroeder 2015), sind rar. Das Exklusionsrisiko „Behinderung“ ist in der Fluchtforschung wenig beachtet, und die Behinderungsforschung meidet bislang eine Befassung mit dem Teilhabearisiko „Flucht und Asyl“.

Im aktuellen wissenschaftlichen und politischen Diskurs wird unter Behinderung eine individuelle Einschränkung in der Aktivität und Partizipation an der Gesellschaft aufgrund einer bestehenden „Funktionsstörung“ verstanden (Langner 2009). Eine körperliche oder seelische Behinderung kann auf der Flucht erworben werden. Eine Behinderung kann auch eine Notwendigkeit zur Flucht sein, wenn das Pflege- und Rehabilitationssystem im Herkunftsland nur rudimentär vorhanden oder zerstört bzw. lediglich von Wohlhabenden nutzbar ist. Eine Behinderung wird ebenso im Asylland konstruiert, wenn beispielsweise ein/e Arbeitssuchende/r den Anforderungen im Beschäftigungssystem nicht entsprechen kann. Wird beim Einzelnen eine Behinderung behördlich anerkannt, kann dies unter Umständen eine Bleibeberechtigung im Asylland begründen, wenn zum Beispiel im Herkunftsland kein Zugang zu notwendigen Medikamenten gewährleistet ist.

Da Geflüchtete in die einschlägigen Statistiken nicht einbezogen sind, gibt es keine belastbaren Daten über betroffene Asylsuchende oder Geduldete mit einer Behinderung. Die Unterbringung und Versorgung von Geflüchteten ist aufgrund des föderalen Prinzips in Zuständigkeit der Länder. Dies erklärt, weshalb die Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage zur „Situation von geflüchteten Menschen mit Behinderungen“ (Bundestags-Drucksache 18/7831 vom 10.03.2016) weder Auskunft geben konnte, wie viele barrierefreie Erstaufnahmeeinrichtungen in Deutschland existieren, noch wie viele Asylsuchende mit Behinderungen in der Erstunterbringung leb(t)en oder wie viele einen Schwerbehindertenausweis beantragt haben. Das Deutsche Institut für Menschenrechte sammelt gegenwärtig diesbezügliche Informationen aus den Bundesländern und führt im Februar 2017 eine Konsultation zum Thema „Flüchtlinge mit Behinderungen“ durch.

Der sozialrechtliche Status Behinderung wird mit dem Schwerbehindertenausweis zugewiesen, den das zuständige Versorgungsamt nach einem Feststellungsverfahren ausstellt und der nach § 30 Abs. 1 SGB I einen gewöhnlichen Aufenthalt im Bundesgebiet voraussetzt. Wie eine aktuelle, von uns in Auftrag gegebene Rechtsexpertise aufzeigt, in die erstmalig auch Asylsuchende, Bleibeberechtigte und Geduldete einbezogen sind, besteht keine kollektive

Exklusion von Migrantinnen und Migranten mit Behinderung von den Leistungen der Sozialgesetzbücher, doch es gibt Ausschlüsse von den Eingliederungshilfen, die sich aus einem bestimmten Aufenthaltstitel, dem Einreisedatum, der Aufenthaltsdauer oder den Leistungsarten ableiten (Weiser 2016).

Die Folgen dieser in Teilen restriktiven Sozialgesetzgebung sind in allerersten Studien für Personen mit einer Behinderung untersucht, die einen relativ gesicherten Aufenthaltsstatus haben (vor allem Unionsbürgerinnen und Unionsbürger). Einige dieser Arbeiten befassen sich mit der Lebenssituation der Personengruppe in Deutschland und konkretisieren die erwähnten rechtlichen und migrationspolitischen Barrieren im Zugang zum Unterstützungssystem (Kohan 2012, Halfmann 2012). Andere Studien beschreiben Schwierigkeiten, die sich aus der Nichtberücksichtigung der Mehrsprachigkeit und unzureichender Barrierefreiheit in Behinderteneinrichtungen ergeben können, oder wenn das Personal ein geringes Problembewusstsein über seine monokulturelle Ausrichtung, zu kulturellen Konnotationen oder kulturalisierenden Zuschreibungen in Bezug auf Behinderungen hat (Bliersbach 2010, Lipburger 2010, Amipur 2016). Ebenso wird die Effektivität der Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote in der migrationsspezifischen Behindertenarbeit analysiert (Heiden et al. 2009, Schön 2010).

Das dem Exklusionskomplex ‚Behinderung‘ zugeordnete Normativitätskonstrukt wird in den Sozialwissenschaften (Disability studies, Kritische Behindertenpädagogik) zumeist als *Abilism* oder *Ableismus* bezeichnet. Dieses an der Leistungsfähigkeit von Menschen orientierte gesellschaftliche Normalitätsverständnis ist abgeleitet von *ability* (Fähigkeit) und meint eine wirkmächtige Struktur von Überzeugungen, Praktiken und Institutionen innerhalb der Gesellschaft, die eine optimale Leistungsfähigkeit fraglos als gesellschaftliche Norm unterstellt (Pieper/Haji Mohammadi 2014, Hazibar/Mecheril 2013). Diese gesellschaftliche Norm wird in sozialer Praxis alltäglich in der Unterscheidung zwischen (nicht-normaler) Behinderung und (normaler) Nichtbehinderung reproduziert und gesellschaftlich fortgeschrieben. Die spezifischen Exklusionsmechanismen im Kontext Flucht und Asyl verweisen somit auf grundlegende Probleme im „Umgang“ mit Behinderung in der Gesellschaft.

Die gegen die Wissenschaft, Politik und Praxis gleichermaßen gerichtete Kritik an diesem Konstrukt zielt u.a. darauf, dass sich die Integrationsbemühungen nicht nur auf die möglichst hochqualifizierten und somit für die Gesellschaft auf den ersten Blick ‚nützlichen‘ Menschen richten dürften. Solchen Benachteiligungen unterliegen auch Personen mit einer Behinderung und einer deutschen Staatsangehörigkeit. Das Kooperative Graduiertenkolleg geht deshalb davon aus, dass Formen des Ableismus auch im Handlungsfeld Flucht und Asyl wirksam sind, es soll jedoch genauer geklärt werden, welche spezifischen Ausprägungen es gibt, welche Folgen in den Handlungsfeldern beobachtbar sind, ob in Deutschland lebende Geflüchtete in die UN-Behindertenrechtskonvention einbezogen und ob sozial- und erziehungswissenschaftlich relevante Prozesse der (De-)Integration im Zusammenhang mit Behinderung empirisch nachweisbar sind.

Diverse sozialpolitische und therapeutische Dimensionen sind hier von Belang: Aufenthalts- und asylrechtliche Ausgrenzungsmechanismen führen zu einem erschwerten Zugang zu konkreten Hilfen für Geflüchtete mit Behinderung (Hilfsmittel, Prothesen etc.). Nachhaltige Behandlungen für Geflüchtete werden durch fehlende Wohnortkontinuität erschwert. Da es keine erprobten, kultursensiblen und lebensweltbezogenen psychologischen Testverfahren gibt, kommt es oft zu fehlerhaften Einschätzungen der geistigen Fähigkeiten von Geflüchteten, dies kann wiederum zu falschen Schulempfehlungen und zu unangemessenen Ansätzen in der Berufsorientierung führen. Zu fragen ist auch, inwiefern die Konstruktion von sonderpädagogischem Förderbedarf für Geflüchtete im schulischen Kontext und im Übergang in die berufliche (Aus)Bildung greift und dann von Teilhabe im Arbeitsmarkt abschneidet. Wie wirken im Kontext von Flucht Konstruktionen wie Ausbildungsunreife (eine Kategorie der Benachteiligtenförderung) und Lernbehinderung (eine Kategorie der beruflichen Ersteingliederung und Rehabilitation)? (vgl. Wansing/Westphal et al. 2015)

Auch sind die Angebote der Gesundheitsversorgung bzw. der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland noch nicht auf die spezifischen fachlichen Herausforderungen von Traumatisierung durch Flucht vorbereitet (Basendowski/Hensel/Meyer 2017). Für viele Psychologinnen und Psychologen stellt die Therapie mittels Dolmetschenden verunsicherndes Neuland dar. Lässt sich an langjährige Erfahrungen von auf Traumatisierung von Folteropfern spezialisierten Pioniereinrichtungen, wie *Refugio e.V.* in München, anknüpfen? (Anderson 2016). Schließlich ist zu fragen, inwiefern durch die rechtlichen und sozialpolitischen Versäulungen zwischen der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) und den Eingliederungshilfen für seelisch und körperlich behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche (SGB XII) die bestehenden Ausschlüsse verstärkt werden? Die gängige Praxis in der Versorgung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verstößt jedenfalls u.a. gegen die UN-Kinderrechtskonvention. Wie können Forschung und Praxis partizipativ für die besonderen Rechte eintreten und diese wahren?

2.2.2 Exklusionsrisiko: Analphabetismus und Literalismus

In zwei großen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen des BMBF zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (2007-2015) wurden substantielle grundlagentheoretische und anwendungsbezogene Beiträge zu diesem Aufgabengebiet erarbeitet (Grosche/Schroeder 2013). Es durften jedoch keine Projekte zu Flucht und Asyl beantragt werden. Die aus dem Programm abgeleitete „neue“ Definition des Analphabetismus schließt ebenfalls viele Migrantinnen und Migranten aus, weil lediglich Personen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen, nicht aber in den Herkunftssprachen berücksichtigt werden (Egloff/Seukwa 2013). Auch in der 2014 veröffentlichten „leo.“-Studie zum Umfang des Analphabetismus in Deutschland (Grotlüschen/Riemann 2014) wurden nur diejenigen Migrantinnen und Migranten befragt, die aufgrund ihrer Zweitsprachkenntnisse in der Lage waren, einem 20- bis 30-minütigen Interview zu folgen (vgl. Buddeberg/Rieckmann 2014, S. 211-215). Vermutlich hatten am ehesten Geduldete, die bereits länger in der Bun-

desrepublik leben, die im Projektdesign geforderten Deutschkenntnisse, nicht aber Asylsuchende, die gerade erst angekommen sind. Folglich ist der quantitative Überblick zum Analphabetismus für Teile zugewanderter Gruppen unvollständig.

In den 1970er Jahren wurde die Alphabetisierung erweitert um den Begriff der Grundbildung, welcher „von den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen bis hin zu weiteren personalen und sozialen Kompetenzen, wie zum Beispiel Lernstrategien, Reflexionsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit sowie verantwortungsbewusstem und vorurteilsfreiem Umgang mit anderen Menschen“ reicht (Euringer 2015, S. 32). Flüchtlinge, die über eine Duldung oder einen humanitären Aufenthaltstitel verfügen, sowie Asylsuchende haben keinen regelhaften Zugang zu den vom Bund geförderten Integrationskursen und somit auch keinen Zugang zu Alphabetisierung und Grundbildung (Gag 2016). Gleichwohl erleichterten ab 2002 große EU-Programme wie z.B. EQUAL, die bis dahin eher vereinzelt Bemühungen, Erwachsenen im Asyl Grundbildung anzubieten (Schroeder/Seukwa 2007, Gag/Voges 2014).

Die Untersuchung der pädagogischen Qualität der Alphabetisierung und Grundbildung blieb hingegen ein Desiderat, auch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung werden nur selten umgesetzt (Gag 2016). Zwar ist recht genau bekannt, welche Angebote es gibt, wer sie vorhält, was sie kosten und wie viele Geflüchtete daran teilnehmen (vgl. zum Beispiel IAB 2016, S. 8ff). Es ist jedoch bislang nicht erforscht worden, was in diesen Bildungsangeboten „wirklich“ geschieht. Im „vernachlässigten“ Untersuchungsfeld zur asylspezifischen Grundbildung soll es somit zuvörderst um die empirische Bestimmung von pädagogischen Qualitätsmerkmalen von formaler und non-formaler Grundbildung im Handlungsfeld Flucht und Asyl gehen. Ausgeklammert werden Angebote zur Arbeitsmarktintegration für Hochqualifizierte oder zur Vorbereitung auf ein Hochschulstudium, weil hierzu bereits bundesweit vergleichende Evaluierungsprogramme aufgelegt worden sind (Mercator-Stiftung, Robert Bosch Stiftung).

Die Bildungs- und die Erwerbsarbeitsforschung haben eindringlich belegt, dass funktionaler Analphabetismus oftmals zu Diskontinuitäten in individuellen Bildungsbiografien führen kann (Mutz et al. 1995; Behringer et al. 2004; Schumann 2006; Schaffner/Rein 2012; Thielen 2013; Heilmann 2014). Diskontinuierliche Verläufe sind überwiegend durch Unterbrechungen, Wiederholungen und (oftmals erfolglose) Versuche des Wiedereinstiegs in systematisches Lernen als dominante Muster gekennzeichnet (Schroeder/Seukwa 2017). Auch Bildungs- und Erwerbsbiografien von sozial benachteiligten Personen mit einer deutschen Staatsangehörigkeit können solche „Lücken“ aufweisen, Studien belegen außerdem Bezüge zwischen Analphabetismus und Behinderung (Wagner 2016) oder strukturelle Unterversorgungen in den Angeboten des Strafvollzugs (Wagner/Weber 2016, Weber 2014, 2016). Gleichwohl sollen im Kooperativen Graduiertenkolleg einige empirische Studien die Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsarbeit mit Geflüchteten explorieren, weil sich, wie bereits erwähnt, die sozialwissenschaftliche Forschung bislang nur ganz selten mit den spezifischen Problemen illiterater Geflüchteter im Zugang zum Arbeitsmarkt befasst.

Das für dieses Handlungsfeld relevante Normalitätskonstrukt könnte man als *Literalismus* bezeichnen, also eine an Normalvorstellungen von Schriftsprachlichkeit gebundene Vorurteils- und Benachteiligungsstruktur. Die *New Literacies* weisen empirisch nach, dass die Bedeutung und der Gebrauch von Kulturtechniken ein und derselben Person in einzelnen Lebensbereichen – in der Familie, in der Freizeitgestaltung, in der Arbeitswelt – sehr variieren können, und deshalb wird Literalität als eine soziale Praxis verstanden, die in den lebensweltlichen Kontexten verwurzelt ist, in denen Menschen leben und arbeiten (Barton et al. 2000; Albright/Luke 2007). Eine Pädagogik und Didaktik der Alphabetisierung und Grundbildung, die diese Spezifität und Diversität von Lebenslagen, biografischen Lernanlässen und gesellschaftlichen Funktionsbereichen übergeht, reproduziert Strukturmomente des Literalismus.

So fällt auf, dass sich die Alphabetisierung und Grundbildung, wie andere pädagogische Felder, im letzten Jahrzehnt fast vollständig auf den Kompetenzansatz und somit auf die Bestimmung von – vermeintlich – messbaren Leistungsstufen („Alpha-Levels“) ausgerichtet haben. Der Erwerb analoger und digitaler Kulturtechniken wird als ein zielgerichteter Lernprozess mit einem klar definierten Anfang („Level 0“) gesehen. Im Kurs werden die einzelnen Leistungslevels der Lernenden diagnostiziert, und im Abgleich mit den Alpha-Standards individualisierte Förderpläne und adaptive Lernpakete entwickelt, die es den Teilnehmenden erlauben sollen, das nächsthöhere Kompetenzniveau zu erreichen. Die biografischen Interessen der Teilnehmenden sind pädagogisch jedoch ausgeblendet (Bindl/Thielen 2011).

Die Alphabetisierung und Grundbildung orientieren sich zudem fast vollständig auf die Vermittlung von „Bildungssprache“ (Habermas 1977). An den linguistischen Merkmalen lässt sich erkennen, dass dieses „sprachliche Register“ an den Ausdrucksstandards von gesellschaftlichen Funktionsbereichen wie Jura, Wissenschaft, Medizin, Journalismus und Politik orientiert ist, in denen tagtäglich mit anspruchsvollen Texten umgegangen wird (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 14ff.). Diese Normschwellen der Literalisierung benachteiligen all jene, die sich, aus welchen Gründen immer, den „lingualen Habitus“ der gesellschaftlich dominierenden sozialen Milieus nicht so ohne weiteres aneignen können (Mecheril/Quehl 2015).

Schließlich beziehen sich die Theorie und Praxis zum Berufsbezogenen Deutsch als Zweitsprache fast ausschließlich auf die sprachlichen Anforderungen in (hoch-) qualifizierten Berufen. Die „Arbeitssprache“ in Einfahtätigkeiten wird in der betrieblichen Grundbildung kaum beachtet, und in der Didaktik für die sprachliche Förderung an „bildungsfernen“ Arbeitsplätzen werden die Bedingungen von Mehrsprachigkeit völlig vernachlässigt (vgl. Schroeder 2016b). Somit wird allen Migrantinnen und Migranten die erfolgreiche Inanspruchnahme von Grundbildungsangeboten erschwert. Illiterate Geflüchtete sind indes besonders auf „passgenaue“ Angebote angewiesen, u.a. weil gesellschaftlich und asylrechtlich an individuellen Bildungserfolgen die persönlichen Integrationsbemühungen „gemessen“ werden.

Eine systematische „Kursforschung“ (vgl. Kade/Nolda 2006) zur asylspezifischen Grundbildung liegt nicht vor. Die empirischen Analysen sollten zu unterschiedlichen Bildungsangeboten (Alphabetisierung, Sprachkurse, Integrationskurse, berufliche Vorbereitung, offene For-

mate), zu verschiedenen strukturellen Rahmenbedingungen (finanzierte Pflichtkurse mit vorgegebenem Curriculum, Bildungsangebote mit professionellen versus ehrenamtlich tätigen Lehrkräften), zu diversen Lernorten (formale Bildungsinstitutionen, non-formale Bildungsträger, Betriebe, Moscheen) und Wohnformen (Erstunterkünfte, Folgeunterbringung), für diverse didaktische Konzepte (mono-/koedukativ, mono-/multikulturell, intergenerationell, „inklusiv“) und Grundformen (Unterweisung, Kurs, Praktikum, Projekt) durchgeführt werden.

2.2.3 Exklusionsrisiko: Sexuelle Gewalt und Heteronormativität

Es gibt Unrechtssituationen im deutschen Asylrecht, denen insbesondere Frauen und sexuelle Minderheiten ausgesetzt sind (Friebertshäuser et al. 2007). So werden in der Anhörung sexualisierte Gewalterfahrungen aus Scham und Verletzung oder angesichts (re-) traumatisierender Wirkungen verschwiegen (Titze 2012). Als ein insgesamt „vernachlässigtes“ Thema ist die Untersuchung sexualisierter Gewalterfahrungen und Folter oftmals auf die Situation weiblicher Opfer beschränkt (Thielen 2009). In Asylunterkünften beispielsweise werden vor allem Übergriffe gegenüber Kindern und Frauen öffentlich gemacht, obwohl davon auszugehen ist, dass auch geflüchtete Männer, unabhängig von ihrer Orientierung aber insbesondere gleichgeschlechtlich begehrende Asylsuchende, Opfer sexualisierter Gewalt durch andere Geflüchtete oder durch das Personal werden.

Das Normalisierungsprinzip *Heteronormativität* konstruiert hegemoniale Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit bzw. heterosexueller Orientierung, denen „andere“ Ausprägungen von Geschlechteridentitäten und gleichgeschlechtliche Begehrensformen untergeordnet werden (Connell 1989, Hartmann/Kleese 2007). Heteronormativitätskritische Positionen weisen überdies darauf hin, dass das schwule und lesbische Subjekt zumeist „weiß“ ist, weil sich Homosexualität als Begehrensform in westlichen und modernen Gesellschaftskontexten herausgebildet habe und beispielsweise nicht einfach auf muslimische Gesellschaften übertragen werden könne. Andererseits dürfe aber nicht von zwei binären Modellen gleichgeschlechtlicher Sexualität – „okzidentale“ versus „orientale“ Konzepte – ausgegangen werden, zumal kulturelle Ordnungen in sich sozial ausdifferenziert seien.

In Pionierstudien hat Thielen (2006, 2009, 2010) die bislang einzigen systematischen Untersuchungen zur Lebenssituation von sexuellen Minderheiten im deutschen Asyl – am Beispiel gleichgeschlechtlich begehrender Männer aus dem Iran – vorgelegt und zahlreiche Forschungsdesiderate generiert: Dies betrifft die Diskurse zum gleichgeschlechtlichen Begehren in den asylrelevanten Rechts- und Entscheidungsinstitutionen, Betreuungs-, Versorgungs- und Bildungseinrichtungen usw. Auch zum individuellen Umgang gleichgeschlechtlich begehrender Geflüchteter mit ihrer Sexualität in Deutschland ist kaum etwas bekannt, die sich aus den verschiedensten Gründen erneut mit ihrer sexuellen Orientierung verstecken müssen wie sie teilweise auch Erfahrungen sexualisierter Gewalt im Ankunftsland machen. Von Interesse sind ebenso die binationalen gleichgeschlechtlichen Partnerschaften, die sich zwischen Solidarität und Integrationshilfe einerseits, Reproduktion exotischer, rassistischer Stereotype des deutschen gegenüber dem „ausländischen“ Partner andererseits ausgestalten.

Den neueren Entwicklungen nach erweist sich die Lebenssituation von queeren Geflüchteten – der Begriff wird zunehmend zur Bezeichnung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgendern und weiteren Personengruppen verwendet – als widersprüchlich. Zum einen gibt es Hinweise, die auf eine allmähliche Enttabuisierung und eine stärkere Sensibilisierung der Öffentlichkeit im nationalen und internationalen Kontext hindeuten (vgl. Murray 2014). So geben Flüchtlingshilfeorganisationen inzwischen zielgruppenbezogene Informationsmaterialien heraus und halten Anlauf- und Beratungsstellen für queere Geflüchtete vor (vgl. Arbeiter-Samariter-Bund NRW e.V. 2016; Queeramnesty Schweiz 2014).

Zugleich sind rechtliche Erleichterungen im Kontext des Asylrechts zu verzeichnen – insbesondere was den Verzicht auf diskriminierende Praktiken der Nachweispflicht der sexuellen Orientierung betrifft (vgl. Berlit/Dörig/Storey 2016; Markard 2013; Markard/Adamietz 2013). Andererseits resultieren aus den jüngsten Verschärfungen des Asylrechts deutliche Erschwernisse, die gerade auch queere Geflüchtete betreffen. So wurden Länder als sogenannte sichere Herkunftsländer eingestuft, obwohl dort sexuelle Minderheiten strafrechtlich bedroht werden. Zudem zeigen juristische Entscheidungen im europäischen Kontext, dass Angehörigen sexueller Minderheiten sogar Abschiebungen in Länder wie dem Iran oder Libyen drohen, in denen Homosexuelle verfolgt werden (vgl. Bager/Elsuni 2017, S. 62ff.).

Überdies gibt es anhaltende Hinweise auf Diskriminierung und Gewalt in Asylunterkünften – sowohl durch andere Geflüchtete als auch durch das Personal. In Hamburg wurden beispielsweise in 2015 allein zehn Fälle in Erstaufnahmeeinrichtungen registriert (Bürgerschaft Hamburg, Drucksache 21/3204 „Sexuelle Übergriffe in Flüchtlingsunterkünften“ vom 16.02.2016). Anfang 2016 wurden in den ersten Städten – z.B. in Berlin und Nürnberg – spezielle Unterkünfte für geflüchtete Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transgender eingerichtet. Die Verschärfung der Residenzpflicht in einigen Regionen erschwert queeren Geflüchteten den Zugang zu einschlägigen Beratungsorganisationen und Netzwerken. Noch immer sind Dolmetschende und Mitarbeitende des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge nicht hinreichend für den Fluchtgrund Sexualität sensibilisiert. Da die auch in der deutschen Aufnahmegesellschaft vorhandene Homophobie (vgl. FRA 2013) häufig als ein vermeintliches Problem von Zugewanderten betrachtet wird, sehen sich queere Geflüchtete und deren Familien sowohl mit homophoben als auch mit rassistischen Zuschreibungen konfrontiert.

Auch in der HIV/AIDS-Prävention sind die Zusammenhänge von Sexualität, sozialer Ungleichheit und Bildung zu reflektieren: Hochprävalenzregionen sind Afrika, Asien und Osteuropa – also die aktuellen Herkunftsregionen von Geflüchteten. Wer eine HIV-Infektion hat, dem kann in Deutschland die Aufenthaltsgenehmigung verweigert werden. Infizierte Ausländerinnen und Ausländer können manchmal aus aufenthaltsrechtlichen Gründen keine Krankenversicherung abschließen. Die Geflüchteten müssen abwägen, ob sie ihre Erkrankung öffentlich machen, weil sie damit zugleich Ausgrenzung in der Wohnunterkunft, in der religiösen Community oder in der Öffentlichkeit der Einwanderungsgesellschaft riskieren (Esack/Chiddy 2009).

Für die Erziehungswissenschaft ist die empirische Reflexion des Zusammenhangs von Heteronormativität mit sozialer, kultureller und religiöser Vielfalt in den Bildungseinrichtungen des lebenslangen Lernens wichtig (vgl. Kleiner 2015). In der Sozialen Arbeit stellt sich in Jugendwohngemeinschaften oder Jugendhäusern wie auch in den Wohnunterkünften für Geflüchtete die Frage nicht anders, wenn denn die Kritik berechtigt ist, dass sich im Bildungs- und sozialen Unterstützungssystem das gesellschaftlich hegemoniale System der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit reproduziert. Mit Blick auf den vermutlich beträchtlichen Anteil an queeren Geflüchteten, die nicht an der queeren Infrastruktur in den urbanen Ballungszentren partizipieren können, stellt sich zudem die Frage, inwiefern heteronormativitätskritische und diversitätssensible Konzepte in der Fläche implementiert werden können.

2.2.4 Exklusionsrisiko: Delinquenz und Kriminalisierung

Straffälligkeit von Flüchtlingen und Asylsuchenden ist insbesondere in den vergangenen Monaten in den deutschen Print- und Bildmedien breit diskutiert worden. Dabei zeigen sich in der gesellschaftlichen Diskussion Tendenzen der Bagatellisierung und Negierung ebenso wie massive Dramatisierungen und Zuspitzungen. Das Bundeskriminalamt spricht für 2016 deshalb auch von einer „latenten Radikalisierung des gesellschaftlichen Diskurses“ zwischen Asylgegnern und Asylbefürwortern (BKA 2016, S. 9). Auffällig ist ferner die Involviertheit aller politischen Lager in die Debatte um „kriminelle Ausländer“ und die rasche Entwicklung von Lösungsideen wie bspw. eine rigide Sanktionierungspraxis und Abschiebepolitik (Castro Varela/ Mecheril 2016). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Flüchtlingen, die kriminelles Verhalten zeigen, erfolgt gegenwärtig überwiegend aus kriminologischer, polizeiwissenschaftlicher, juristischer und soziologischer Perspektive und fokussiert auf die zugehörigen Handlungsfelder. Die Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit greifen in diese Thematik bisher kaum ein (Anderson 2011b).

Die Polizeilichen Kriminalitätsstatistiken der Jahre 2014 und 2015 verzeichnen einen deutlichen Anstieg der Tatverdächtigen bei nichtdeutschen Personen, die sich aus einer Erhöhung der Flüchtlingszahlen, der Anzeigebereitschaft und der Sensibilisierung in der Bevölkerung erklärt (BMI 2016, S. 6, BMI 2015, S. 7 und BKA 2016). Die Anzahl Geflüchteter, die Opfer einer Straftat werden, kann die Polizeiliche Kriminalitätsstatistik auch für das Jahr 2015 nicht beziffern, da bei den Angaben nichtdeutscher Opfer der Aufenthaltsstatus – im Gegensatz zu der Personenerfassung der Tatverdächtigen – nicht registriert wird (BMI 2016, S. 64). Cornel et al. (2015) bezeichnen die nach Deutschland geflüchteten Menschen als „keineswegs a priori kriminalitätsgefährdet, sondern in erster Linie Opfer“ (ebd., S. 381) und kennzeichnen die Integration von Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft als kriminalpräventive Aufgabe.

Hinweise aus der Praxis verzeichnen eine wachsende Zahl von Flüchtlingen in Haft, insbesondere im Jugendstrafvollzug. Hier zeigt sich, dass das Exklusionsrisiko der Inhaftierung infolge von Straffälligkeit bei Menschen mit unsicherem bzw. ohne Aufenthaltsstatus massiv erhöht ist. Bei dieser Bevölkerungsgruppe werden schneller Haftbefehle erlassen und die Anzeigebereitschaft gegenüber „Nichtdeutschen“ ist erhöht (Eisenberg 2005, S. 255f. sowie

S. 343; Geißler 2002). In den deutschen Gefängnissen wird eine weit verbreitete „ausländerfeindliche Stimmung“ der Häftlinge untereinander und zwischen diesen und den Bediensteten der Justizvollzugsanstalten beschrieben (Spindler/Tekin 2003).

Durch *Kriminalisierung* werden Menschen bzw. konkrete Handlungen durch die Instanzen der sozialen Kontrolle strafbar gemacht, indem die Kategorie Kriminalität als Deutungsschablone auf soziale Konflikte und problematische Situationen angelegt wird (vgl. Stehr 2008). Der öffentliche Diskurs um „Asylmissbrauch“ und „Wirtschaftsflüchtlinge“, die massive Beschränkung der legalen Einreisemöglichkeiten nach Deutschland und die damit verbundene illegale Einreise vieler Flüchtlinge sowie eine daraus resultierende Gleichsetzung des Status Flüchtling mit Kriminalität in der gesellschaftlichen Wahrnehmung führen zu einer hohen Kriminalisierungsgefahr bei Flüchtlingen (Steffen 2004). Im Jahr 2016 spitzte sich der öffentliche Diskurs nach den Ereignissen der Kölner Silvesternacht 2015 erneut zu. Die Folgen waren und sind die teils in bestimmten politischen Lagern geforderten, teils aber auch bereits umgesetzten Verschärfungen bzgl. der polizeilichen Kontrolle des öffentlichen Raumes, des Strafrechts und der Abschiebepaxis (Behrendes 2016, Herzog 2016, Eßler 2017).

Aktuelle Studien zu Diskriminierungserfahrungen von Flüchtlingen in Haft sind uns nicht bekannt. Es gibt überdies keine wissenschaftlichen Erkenntnisse hinsichtlich der Auswirkungen von Haftstrafen auf – durch Zwangsmigration, Verfolgung, Krieg – traumatisierte Menschen. Empirisches Wissen gibt es zu Re-Traumatisierung von Flüchtlingen durch staatliche Behörden (Egger 2003) oder durch das Leben in Sammelunterkünften (Schreiber et al. 2006). Zudem zeigt sich bei Gefängnisinsassen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft häufig eine – oft auch negativ konnotierte – Anpassung der Inhaftierten an die Bedingungen eines Lebens in Haft (Eisenberg 2005, S. 546 und Hermann 2014). Abschiebehaft ist juristisch keine staatliche Sanktionierung einer delinquenten Handlung (Strafhaft), sondern dient der Sicherung einer Ausreisepflicht (Sicherungshaft). Gleichwohl findet mancherorts – so in Hamburg – die Abschiebehaft unter gleichen institutionellen Bedingungen statt wie Strafhaft.

Einigkeit herrscht im wissenschaftlichen Diskurs dahingehend, dass die Zugänge zu Bildung, Arbeit und Wohnraum zentrale Elemente der Rückfallprävention nach Straffälligkeit und Inhaftierung sind und das Übergangsmanagement im Kontext von Strafvollzug oder die Angebote des Vollzuges und der Bewährungshilfe diese Aspekte maßgeblich berücksichtigen müssen (DBH 2010). Die Stellung eines Asylantrages verhindert Abschiebehaft; nach Ablehnung des Antrages droht sie allerdings unter bestimmten Umständen (§ 62 AufenthG). Ausländer aber auch anerkannte Asylbewerber und Flüchtlinge, die aufgrund einer delinquenten Handlung zu einer Freiheits- bzw. Jugendstrafe verurteilt werden, können im Anschluss bzw. nach Vollstreckung der Haftstrafe abgeschoben werden (§§ 53, 54 AufenthG).

Die Bedingungen für die Bewährungshilfe, die Straffälligenhilfe und das Übergangsmanagement, also die staatlich zugesicherte Entlassungsvorbereitung aus dem Strafvollzug, sind für diese Personengruppe deshalb besonders prekär. So lässt sich bspw. oftmals die Frage, wohin genau entlassen wird, nicht zufriedenstellend klären. Erschwert wird diese

Problematik durch den beschränkten Zugang zu Arbeit und Ausbildung für geflüchtete Personen qua Asyl- und Aufenthaltsbestimmungen sowie sprachlicher Hürden. Durch das Stigma „Delinquenz“ und ggf. eine vorangegangene Inhaftierung werden die Betroffenen weiter marginalisiert (Stehr 2008).

2.3 Mögliche Themen für die wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten

Auf die konkrete Ausformulierung von Forschungsthemen wird verzichtet, um den Ideen und Erkenntnisinteressen der Promovendinnen und Promovenden nicht vorzugreifen. Die Qualifikationsarbeiten sollen sich jedoch an den für die vier „vernachlässigten“ Untersuchungsfelder skizzierten erkenntnisleitenden Problemstellungen orientieren, zu denen die Kandidatinnen und Kandidaten im Bewerbungsverfahren ihre jeweiligen Vorhaben darlegen und mit dem Gesamtkonzept des Kooperativen Graduiertenkollegs verzahnen.

Arbeiten können (1) die individuellen Lebenslagen und subjektiven Erfahrungen von Geflüchteten im Asylverfahren und von nicht anerkannten aber geduldeten Personen untersuchen, (2) die Reaktionen der zur Unterbringung, Versorgung, Beratung, Betreuung, Bildung, Unterstützung, Rehabilitation, Resozialisierung und beruflichen Integration zuständigen Institutionen auf asylrelevante Exklusionsrisiken analysieren oder (3) die Umsetzung von Handlungskonzepten für Bildung und sozialpädagogische Unterstützung in den mit Geflüchteten befassten Praxiseinrichtungen im jeweiligen Untersuchungsfeld kritisch beleuchten.

2.3.1 Subjektorientierte Untersuchungen

In empirischen Studien zur Lebenssituation von Geflüchteten und Geduldeten in Deutschland ist zu fragen, wie es Menschen aller Altersgruppen trotz widrigster Bedingungen gelingt, produktive Strategien der Bewältigung noch der schwierigsten Lebenssituationen zu entwickeln. Im Kooperativen Graduiertenkolleg sollen sowohl die subjektive Auseinandersetzung mit individuellen Problemen und Krisen, als auch die sozialen Lagen rekonstruiert werden, um Wechselwirkungen zwischen den Bedingungen des individuellen Kompetenzerwerbs und den gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ausschließung zu klären. Methodologisch sollten die Arbeiten intersektionell ausgerichtet sein, um die Wirkungen von Geschlecht, Ethnizität, Behinderung usw. in der Gesellschaft, in Institutionen, Diskursen, Interaktionen und Handlungen nicht isoliert voneinander, sondern in ihrer Verschränkung zu erfassen (Weber 2003, 2008, 2012; Winker/Degele 2010).

In *Lebenslagenanalysen* können mit Methoden der Biografie- und Familienforschung die objektiven Bedingungen, individuellen Erfahrungen und subjektiven Bewertungen von sozialen Lagen rekonstruiert werden (Engels 2006, Beck/ Greving 2012, Schroeder 2015c). Die präzise Identifizierung individueller Erschwernisse für das Lernen und die Teilhabe an Bildung in biografischen Verläufen ist erforderlich, um Aufgaben für die Soziale Arbeit und die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu bestimmen, die beitragen können, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen subjektiv befriedigende Teilhabe zu eröffnen.

In *sozialräumlichen Analysen* können Wohn-, Erwerbs- und Bildungsbiografien zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Erstversorgung bringt fast immer einen Wechsel zwischen verschiedenen Wohnformen (Turnhallen, Containerlager, Wohngruppen) mit sich. Manchmal werden die Flüchtlinge nach wenigen Wochen oder Monaten an andere Orte umverteilt, was erneut zu Brüchen im Bildungsgang führen kann sowie Fragen der Erreichbarkeit von Einkaufsmöglichkeiten, Freizeitangeboten, Unterstützungseinrichtungen, Rehabilitations- und Resozialisierungsmaßnahmen usw. aufwirft. In vielen Kommunen werden die gesetzlichen Vorschriften zum barrierefreien Bauen bei den Unterkünften für Geflüchtete kaum beachtet.

In *transnationalen Analysen* werden Biografien, Lebenslagen und familiäre Netzwerke im Kontext von Transmigration problematisiert (Schroer 2005, Pries 2008). Für Rückkehr, Verbleib, Weiterwanderung oder Pendelmigration sind allgemeine Bildung und berufliche Qualifizierung von entscheidender Bedeutung. Biografien von Geflüchteten und Geduldeten verlaufen prinzipiell transnational (Seukwa 2006, Schroeder/Seukwa 2007). Deshalb sind Bildungs- und Unterstützungssysteme so zu organisieren, dass junge, jugendliche und ältere Asylsuchende eine Bildungskarriere beginnen oder in anderen Ländern begonnene vervollständigen sowie formale Abschlüsse anerkannt oder erworben werden können.

2.3.2 Institutionenorientierte Untersuchungen

Einige Qualifizierungsarbeiten werden sich mit den gesellschaftlichen Institutionen der Flüchtlingsarbeit befassen: Kontrollinstitutionen (Erstunterkünfte, Behörden), totale Institutionen (Flughafenlager, Abschiebegefängnis, Psychiatrie), Organisationen (Wohlfahrtsverbände, Migrant*inneninitiativen). Für das Graduiertenkolleg sind jene formalen Bildungs- und Unterstützungsinstitutionen relevant, bei denen es um die Erfüllung der Schulpflicht sowie um den Erwerb eines allgemeinbildenden oder berufsqualifizierenden Abschlusses geht. Wichtig sind auch die non-formalen Bildungs- und Unterstützungsangebote von Beratungsstellen, sozialen Diensten oder stationären Einrichtungen, die die Adressatinnen und Adressaten in ihrer Lebensführung begleiten und erforderliche Kompetenzen vermitteln.

Die flucht- und asylbezogene Bildungs- und Sozialarbeit versucht einerseits, ihre Konzepte durch *Zielgruppenorientierung* möglichst präzise auf die unterschiedlichen Benachteiligungen sozialer Gruppen zu beziehen. Bildungs- und Sozialarbeit muss überdies dem gesellschaftspolitischen Auftrag der *Inklusion* nachkommen und Angebote so gestalten, dass möglichst alle sozialen Gruppen erreicht werden. Sowohl zielgruppen-, als auch inklusionspädagogische Ansätze haben enorme Schwierigkeiten, soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität konzeptionell umfassend zu berücksichtigen.

Einige Vorhaben sollten deshalb dezidiert *zielgruppenorientierte* Bildungs- und Unterstützungsangebote explorieren (z.B. Grundbildungsangebote für junge Frauen aus Afrika, Alphabetisierungsklassen an Berufsschulen) und klären, wie dort die Differenzkonstruktionen gewonnen werden und wie diese das professionelle Handeln der in der Einrichtung tätigen pädagogischen Fachkräfte leiten. Insbesondere wäre zu analysieren, welche Normalitätsmus-

ter in der praktischen Bildungsarbeit zur Anwendung kommen und wie Arrangements über solche Normalitätsmuster mit der Klientel ausgehandelt werden.

Auch in den *inklusiven* Bildungs- und Unterstützungsangeboten für Geflüchtete und Geduldete, die sich „bewusst“ an heterogene, multikulturelle, mehrsprachige und koedukative Gruppen richten (hier sind zum Beispiel Bildungssettings der offenen Jugend- oder der Gemeinwesenarbeit zu nennen), wären die zugrunde liegenden intersektionellen Ordnungen zu rekonstruieren: Wie wird mit den verschiedenen Differenzierungskategorien in solchen Lerngruppen umgegangen? Werden Behinderungen wahrgenommen? Wie werden die wechselseitigen normativen Zuschreibungen in solchen heterogenen Lerngruppen bearbeitet?

2.3.3 Interventionsorientierte Untersuchungen

Erwünscht sind ebenso Forschungsarbeiten zur empirischen Bestimmung von Qualitätsmerkmalen pädagogischer, sozialarbeiterischer, berufsqualifizierender und therapeutischer Beratungs-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote der Flüchtlingsarbeit. „Qualität“ meint, dass es gelingt, Geflüchteten und Geduldeten verlässliche Zugänge zu Bildungs- und Qualifizierungsangeboten zu eröffnen, sodass sie die notwendigen Kompetenzen ausbilden können, die sie zur Bewältigung prekärer Lebenslagen benötigen.

Die *Professionsforschung* weist nachdrücklich auf die antinomische Grundstruktur der Sozialen Arbeit und Pädagogik hin, denn diese professionellen Felder sind durch sich wechselseitig widersprechende Handlungsanforderungen gekennzeichnet (Schütze 1996). Folglich ist zu untersuchen, wie in Einrichtungen der Bildungs- und Sozialarbeit im Handlungsfeld Flucht und Asyl mit den spezifischen professionellen Spannungsverhältnissen umgegangen wird.

Die *Übergangsforschung* hat gezeigt, dass Unterstützungs- mit Bildungsangeboten institutionell und konzeptionell zu maßgeschneiderten Förderketten verknüpft werden müssen, um die Teilhabechancen der Adressatinnen und Adressaten abzusichern (Stauber/Pohl/Walther 2007, Thielen 2011). In vielen Kommunen wurden „integrierte“ Handlungskonzepte in der Flüchtlingsarbeit implementiert, um formale und non-formale Angebote organisatorisch zu verzahnen. Über die Qualität dieser Angebote ist jedoch kaum etwas bekannt.

Die *Netzwerkforschung* unterstreicht die Bedeutung kommunaler Handlungsverbünde (Dlugosch/Langner 2014, 2015), in denen sich Flucht- und Migrationsorganisationen, Bildungsträger, Schulen, Fachbehörden, Betriebe und Wirtschaftsunternehmen zusammenschließen, um den Zugang zur gesellschaftlichen Integration von Flüchtlingen zu sichern (Gag 2014). Ebenso werden Schwierigkeiten beschrieben, will man Beratungsarbeit, joborientiertes Profiling und sozialpädagogische Alltagsbegleitung miteinander verknüpfen sowie eine asylspezifische Sensibilisierung in Betrieben und Behörden initiieren.

3 Lehr- und Studienprogramm sowie Erläuterungen zu den Qualifizierungsbedingungen

3.1 Betreuungskonzept und Karriereförderung

Sehr förderlich ist es, wenn die Kollegiatinnen und Kollegiaten einen Ort haben, an dem sie gemeinsam arbeiten bzw. sich ohne organisatorischen Aufwand in Peer-Groups treffen können, und sich somit ein kontinuierlicher wissenschaftlicher Austausch über die einzelnen Dissertationen und die Themenstellungen des Kooperativen Graduiertenkollegs entfalten kann. Deshalb sieht das Kooperative Graduiertenkolleg eine *Residenzpflicht* für die Promovendinnen und Promovenden vor (unter Beachtung der üblichen individuellen Nachteilsausgleiche bei Teilhabebarrrieren). An der Universität Hamburg stehen drei auf einer Etage nebeneinander liegende Räume mit insgesamt 12 Arbeitsplätzen (PC/Laptop, Drucker, Aufnahme- und Transkriptionsgeräte) sowie eine Fachbibliothek zu Forschungsmethoden zur Verfügung.

Die Individualbetreuung der Kollegiatinnen und Kollegiaten erfolgt jeweils durch zwei bis drei am Kolleg beteiligte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Somit sind frühzeitig die voraussichtlichen Gutachterinnen und Gutachter festgelegt, die für die Bewertung der Dissertationen und für die Prüfungskommissionen erforderlich sind. Die Promovendinnen und Promovenden wählen von Anfang an ein/e Hauptbetreuer/in. Ist der/die Hauptbetreuer/in von einer der fünf beteiligten Universitäten, erfolgt das jeweilige Promotionsverfahren nach der Promotionsordnung der jeweiligen Universität. Gehört der/die Hauptbetreuer/in einer der drei Fachhochschulen an, wird das Promotionsverfahren an der Universität Hamburg durchgeführt.

Zwischen den Betreuer/inne/n und den Promovend/inn/en werden Betreuungsvereinbarungen geschlossen, in denen das Promotionsthema, beiderseitige Rechte und Pflichten sowie ein Arbeitsplan festgelegt sind. Diese beinhalten unter anderem einen verbindlichen und regelmäßigen Austausch über den Fortschritt des Promotionsvorhabens sowie Rückmeldungen zu Leistungen und Potentialen der Doktorandin oder des Doktoranden. Die Betreuungsvereinbarungen enthalten ggfs. Regelungen zur Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Tätigkeit bzw. zum Nachteilsausgleich für Promovierende mit Behinderung.

Für Promovendinnen und Promovenden, die nach mehrjähriger Berufspraxis einen Wiedereinstieg in die Forschung anstreben, werden die fachlichen Angebote im verpflichtenden Lehrprogramm des Kooperativen Graduiertenkollegs vermutlich nicht ausreichen. Zu Beginn des Kooperativen Graduiertenkollegs und in Verknüpfung mit der Erarbeitung des Exposés wird deshalb mit jedem Doktoranden bzw. jeder Doktorandin ein ‚maßgeschneiderter‘ Weiterbildungsplan verabredet, der sich insbesondere auf die für das jeweilige Vorhaben gewählten Methoden beziehen sollte.

Zur Sicherung des zügigen Fortgangs der Promotionen werden drei Meilensteine definiert: (1) Spätestens 6 Monate nach Beginn des Kooperativen Graduiertenkollegs stellen die Pro-

movendinnen und Promovenden beim jeweiligen Promotionsausschuss der gewählten Hochschule den Antrag auf Annahme als Doktorand/in und legen hierzu ein Exposé vor, das gleichzeitig die Funktion eines ersten Arbeitsberichts hat. (2) Nach 18 Monaten schreiben die Promovendinnen und Promovenden auf der Grundlage erster empirischer Erhebungen einen wissenschaftlichen Aufsatz, der beispielsweise in einem der vom Kolleg herausgegebenen Sammelbände publiziert werden kann. (3) Nach 30 Monaten legen die Promovendinnen und Promovenden ihren Betreuerinnen und Betreuern das Rohmanuskript der Dissertationsschrift vor, um zu sichern, dass bis zur Beendigung des Kooperativen Graduiertenkollegs die Promotionsverfahren abgeschlossen werden können.

Promovierende des Kooperativen Graduiertenkollegs werden unterstützt, an Summer Schools der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) u.ä. teilzunehmen. Sie werden ermutigt und gefördert, frühzeitig zu publizieren. Die Kollegiat/inn/en werden unterstützt, selbst Workshops oder Tagungen durchzuführen, in denen sie die Gelegenheit erhalten, ihre Organisations- und Managementkompetenzen praktisch zu erproben und ihre Arbeitsergebnisse öffentlich einem breiten Fachpublikum zu präsentieren.

3.2 Qualifizierungskonzept

Das Kooperative Graduiertenkolleg bietet ein über drei Jahre gestuftes Spektrum aus aufeinander aufbauenden fachlichen Qualifizierungsangeboten (Übersicht 1).

Übersicht 1: Lehr- und Qualifizierungsprogramm in der Promotionsphase

Semester	Fachliche Qualifizierung (Pflichtkurse)
1	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Workshop 1: Einführung in das Forschungsprogramm des Kollegs (in Hamburg) Forschungskolloquium I: Feinplanung der Dissertationen (Erstellung der Exposés)
2	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Workshop 2: Flüchtlingsarbeit in Regensburg (Theorie-Praxis-Transfer) Forschungskolloquium II: Erhebungs- und Auswertungsinstrumente
3	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Workshop 3: Flüchtlingsarbeit in Dresden (Theorie-Praxis-Transfer) Forschungskolloquium III: Diskussion von Piloterhebungen
4	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Workshop 4: Flüchtlingsarbeit in Kassel (Theorie-Praxis-Transfer) Forschungskolloquium IV: Vergleichende Diskussion erster empirischer Ergebnisse
5	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Workshop 5: Flüchtlingsarbeit in Emden (Theorie-Praxis-Transfer) Forschungskolloquium V: Beiträge der einzelnen Dissertationen zum übergreifenden Forschungsprogramm Internationale Tagung des Kollegs: wird gemeinsam von Bremen und Oldenburg am Center for Migration, Education and Cultural Studies in Oldenburg ausgerichtet
6	Jour fixe: 14-tägig; in Hamburg Abschluss der Dissertation

Das Qualifizierungskonzept besteht aus einem Pflichtprogramm im Umfang von vier SWS pro Semester (3.2.1) und optionalen Bereichen (3.2.2), um eine qualifizierte Begleitung zu sichern und um eine individuelle Ausrichtung der Angebote zu gewährleisten.

3.2.1 Fachliche Qualifizierung (Pflichtkurse)

In für alle Kollegiatinnen und Kollegiaten verpflichtenden Angeboten (6 Jour fixes, 5 Workshops, 5 Forschungskolloquien, 1 Internationale Tagung) werden sich die Promovierenden zu den für die Problemstellungen des Promotionskollegs bzw. zu den für ihre eigenen Untersuchungen relevanten Themen wissenschaftlich weiterqualifizieren können. Am Ende des Kooperativen Graduiertenkollegs wird die Teilnahme an diesen Veranstaltungen in einem Transcript of records bescheinigt.

Während der gesamten drei Jahre wird es im laufenden Semester, bei Bedarf auch in der vorlesungsfreien Zeit, 14-tägig einen zwei- bis dreistündigen *Jour fixe* geben. Dieses Treffen wird in einem Sitzungsraum abgehalten, wo die Stipendiatinnen und Stipendiaten ihre Arbeitsplätze haben. Der Jour fixe wird von Prof. Schroeder und Prof. Seukwa gemeinsam geleitet, die Anwesenheit der Promovendinnen und Promovenden ist verpflichtend. Die Teilnahme der anderen am Kolleg beteiligten Hochschullehrkräfte ist erwünscht. Diese regelmäßigen, vorbereiteten Treffen dienen nicht nur zur Intensivierung der Kommunikation in der Kolleggruppe, sondern auch zur Weitergabe von wichtigen Informationen, der Besprechung offener Punkte, anstehender Aktivitäten und Formalia. Nach jedem Jour fixe wird zeitnah ein Protokoll erstellt, sodass auch nicht anwesende Mitglieder informiert sind.

Zum Start des Doktorandenprogramms wird von allen am Kooperativen Graduiertenkolleg beteiligten Professorinnen und Professoren ein einführender *Workshop (1)* durchgeführt. Diese dreitägige Veranstaltung gibt einen Überblick zum Forschungsprogramm des Graduiertenkollegs sowie zu den einzelnen Dissertationsvorhaben und schafft somit eine für die Kollegiatinnen und Kollegiaten gemeinsame theoretische und methodologische Grundlage. Außerdem werden die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre jeweiligen Perspektiven, Arbeitsschwerpunkte und methodischen Expertisen vorstellen. Überdies werden die Betreuungsteams für die einzelnen Dissertationen festgelegt.

In jedem folgenden Semester finden weitere *Workshops (2-5)* statt, und zwar reihum an einer der beteiligten Hochschulen. In diesen zwei- bis dreitägigen Veranstaltungen soll der Theorie-Praxis-Bezug des Kollegs hergestellt werden. Im jeweiligen Workshop wird Gelegenheit bestehen, Flüchtlingseinrichtungen bzw. unterschiedliche Praxisprojekte der Bildung und Sozialen Arbeit kennenzulernen sowie mit lokalen Akteurinnen und Akteuren der Flüchtlingsarbeit und -politik ins Gespräch zu kommen. Hier werden auch die regionalen Untersuchungen präsentiert und diskutiert. Die in den subjekt-, institutions- und interventionsorientierten Dissertationen bearbeiteten Problemstellungen lassen sich an den kommunalen Praxiszusammenhängen konkretisieren und es können neue Fragestellungen generiert werden. Nicht zuletzt soll allen am Kooperativen Graduiertenkolleg Beteiligten ermöglicht werden, sich die deutsche „Asyl-Landschaft“ der Bildung und Unterstützung genauer zu erschließen.

Die zwei- bis dreitägigen *Forschungskolloquien (I-V)* werden einmal pro Semester in Hamburg stattfinden, sie sollen sich am Arbeitsprozess der Dissertationen orientieren. In den ersten Kolloquien wird es um die Konkretisierung der einzelnen Forschungsvorhaben und die Erstellung der Exposés gehen. In folgenden Kolloquien können dann methodische Fragen diskutiert und die verschiedenen Promotionsprojekte präsentiert werden. Die beiden letzten Kolloquien werden den Beitrag der jeweiligen Dissertationen zum Forschungsprogramm des Kooperativen Graduiertenkollegs sichern. Das sechste Kollegsemester soll frei von Pflichtkursen sein, sodass sich die Promovendinnen und Promovenden auf die Abfassung ihrer Dissertationsschriften konzentrieren können.

Eine für das dritte Kollegjahr geplante *Internationale Tagung* des Kooperativen Graduiertenkollegs wird den Promovendinnen und Promovenden weitere Möglichkeiten bieten, sich mit ihren Projekten der Scientific Community zu stellen. Die Tagung wird gemeinsam von Prof. Thielen und Prof. Mecheril inhaltlich und organisatorisch vorbereitet und soll in Oldenburg stattfinden.

3.2.2 Wissenschaftliche Schlüsselqualifikationen und Karriereplanung (Optional)

Den Kollegiatinnen und Kollegiaten stehen vielfältige Weiterbildungsangebote offen, die von den Graduiertenschulen, den Zentren für Hochschul- und Weiterbildung sowie den Career Centers der beteiligten Hochschulen angeboten werden.

Für die ersten Kollegsemester wird sich das Kooperative Graduiertenkolleg insbesondere darum kümmern, Workshops zu den für das Forschungsprogramm relevanten Methoden zu organisieren, die nicht verpflichtend besucht werden müssen, aber zur Qualitätssicherung der empirischen Erhebungen empfehlenswert sind. Außerdem sollen Gastvorträge das Lehrprogramm ergänzen.

Ab ca. dem 4. Kollegsemester sollten dann Workshops zu Strategien und Praktiken der Karriereplanung für einen vielfältigen akademischen Arbeitsmarkt innerhalb und außerhalb von Hochschulen sowie Publikationsstrategien besucht werden. Die Teilnahme an solchen Workshops ist optional.

Literatur

Albright, J.; Luke, A. (Ed.) (2007): Pierre Bourdieu and Literacy Education. New York.

Amipur, D. (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive. Bielefeld: transcript.

Anderson, P. (2011a): Eine doppelte Ausgrenzung: zur Bedarfslage von Migrant(inn)en mit Behinderung. Eine Studie in München. In: Dreyer, W.; Hösler, U. (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht, S. 343-353.

Anderson, P. (2011b): Young and undocumented – No future? On the social and educational exclusion of “illegal” young migrants in Germany. In: Ziolk-Skrzypczak, M.; Gandenberger, G. (Hrsg.): Labour Market Integration of Immigrant Youth. Polish and German Perspectives. Internationales Forum Bad Liebenzell, S. 47-58.

- Anderson, P. (2016):** „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF). Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (RBS).
- Arbeiter-Samariter-Bund NRW e.V. (Hrsg.) (2016):** Handreichung für die Betreuung und Unterstützung von LSBTTI*-Flüchtlingen. 2. Aufl. Köln. Online: <http://gerne-anders.de/media/broschuere-lsbtti-fluechtlinge-interaktiv.pdf> (Abruf: 10.12.16)
- Bager, K.; Elsuni, S. (2017):** Sexuelle Freiheiten als LGB-Menschenrecht. Privatheitsschutz oder „öffentlicher Belang“. In: Lembke, Ulrike (Hrsg.): Regulierungen des Intimen. Sexualität und Recht im modernen Staat. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–69.
- Barboza, A.; Eberding, S.; Pantle, U.; Winter, G. (Hrsg.) (2016):** Räume des Ankommens. Topographische Perspektiven auf Migration und Flucht. Bielefeld: transcript Verlag.
- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanič, R. (2000):** Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge.
- Basendowski, S.; Hensel, T.; Meyer, F. (2017):** Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung zwischen Schule und kinder- und jugendpsychiatrischen Therapieangeboten in Hamburg. In: Schroeder, J.; Seukwa, L. H.; Voigtsberger, U. (Hrsg.): Soziale Bildungsarbeit – europäische Debatten und Projekte. Wiesbaden: VS Verlag (in Druck).
- Beck, I.; Greving, H. (2012):** Lebenswelt, Lebenslage. In: dies. (Hrsg.): Lebenslage und Lebensbewältigung. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 15-59.
- Behrendes, U. (2016):** Die Kölner Silvesternacht 2015/2016 und ihre Folgen. Wahrnehmungsperspektiven, Erkenntnisse und Instrumentalisierungen. Neue Kriminalpolitik. Forum für Kriminalwissenschaften, Recht und Praxis, 28. Jg., Heft 3, S. 322-343.
- Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hrsg.) (2004):** Diskontinuierliche Erwerbsbiographien: Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- Berlit, U.; Dörig, H.; Storey, H. (2016a):** Glaubhaftigkeitsprüfung bei Asylklagen aufgrund religiöser Konversion oder Homosexualität: Ein Ansatz von Praktikern. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, Jg. 36, Teil 1: Heft 9, S. 281-288 und Teil 2: Heft 10, S. 332-336.
- Bindl, A.; Thielen, M. (2011):** Biografisches (Wieder-)Entdecken formellen Lernens – Entscheidungsprozesse Erwachsener zur Inanspruchnahme von Grundbildung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 80. Jg., Heft 3, S. 215-225.
- Bliersbach, A. (2010):** Familien mit Migrationshintergrund in der Kinderhospizarbeit. In: Jennessen, S. u.a. (Hrsg.): Kinderhospizarbeit. Norderstedt; S. 509-522.
- BKA (2015) – Bundeskriminalamt: Kriminalität im Kontext von Zuwanderung – Allgemeinkriminalität und Politisch motivierte Kriminalität – Kernaussagen.**
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kurzmeldungen/lageuebersicht-kriminalitaet-kontext-zuwanderung.pdf?__blob=publicationFile
- BKA (2016) – Bundeskriminalamt: Kriminalität im Kontext von Zuwanderung. Kernaussagen.** Beobachtungszeitraum: 1. Quartal 2016.
https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kurzmeldungen/lage-kriminalit%C3%A4t-kontextzuwanderung-1-2016.pdf?__blob=publicationFile
- BMAS (2013a) – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.):** Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn.
- BMAS (2013b) – Bundesministerium für Arbeit und Soziales):** *Lebenslagen in Deutschland - Vierter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.* Bonn.
- BMI (2015) – Bundesministerium des Innern: Polizeiliche Kriminalitätsstatistik 2014.** Berlin.
- BMI (2016) – Bundesministerium des Innern: Polizeiliche Kriminalitätsstatistik 2015.** Berlin.
- Bubb, S.; Sachsenhauser, K. (2016):** Zur Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge mit einer Hörschädigung in Deutschland. In: Sonderpädagogische Förderung, 1, 2016, S. 87-97.
- Buddeberg, K.; Riekmann W. (2014):** Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 211-225.

- Bukow, W.-D.; Jünschke, K.; Spindler, S. & Tekin, U. (Hrsg.) (2003):** Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen: VS.
- Castro Varela, M. d. M.; Mecheril, P. (2016):** Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, M.d.M.; Mecheril, P. (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Chaderi, C.; Eppenstein, T. (Hrsg.) (2017):** Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer.
- Connell, R. (1989):** Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske & Budrich.
- Cornel, H.; Dünkel, F.; Pruin, I.; Sonnen, B.-R. & Weber, J. (2015):** Die Integration von Flüchtlingen als kriminalpräventive Aufgabe – Ein kriminologischer Zwischenruf. Bewährungshilfe – Soziales, Strafrecht, Kriminalpolitik. 2015, 62 (4), S. 381-386.
- DBH (2010) –** Fachverband für Soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik e. V.: Vernetzung statt Versäulung – Optimierung der ambulanten und stationären Resozialisierung in Hamburg. Köln.
- Degenhardt, S.; Schroeder, J. (2016):** Inclusive Education and Accessibility. Science to Policy Brief. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.
- DifU (2016) –** Deutsches Institut für Urbanistik: Flüchtlinge und Asylsuchende – Aktuelle kommunale Fachliteratur. Ergebnisse einer Recherche in der Datenbank ORLIS. Berlin: Difu Press Office.
- Dlugosch, A.; Langner, A. (2014):** Auf dem Weg zur inklusiven Region? Einflussfaktoren und Entwicklungsphasen am Beispiel Reutte / Außerfern. In: Feyerer, E.; Langner, A. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung. Linz: Trauner, S. 195-218.
- Dlugosch, A.; Langner, A. (2015):** Netzwerke inklusiver Konstellationen (NiK) – ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument für die „Umsetzung“ von „Inklusion“? In: Zeitschrift für Inklusion 01/2015. (online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/>)
- Egger, I. (2003):** Retraumatisierung von Flüchtlingen durch Behörden im Aufnahmeland. In: Forster, E.; Bieringer, I.; Lamott, F. (Hrsg.): Migration und Trauma. Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit. Münster: LIT, S. 141-150.
- Egloff, B.; Seukwa, L.H. (2013):** Brauchen wir eine neue Definition des Analphabetismus? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 2013, 82 (4), S. 344-350.
- Eisenberg, U. (2005):** Kriminologie. München: C. H. Beck.
- Engels, D. (2006):** Artikel „Lebenslagen“. In: Maelicke, B. (Hrsg.): Lexikon der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 643-646.
- Esack, F.; Chiddy, S. (Ed.) (2009):** Islam and AIDS: Between Scorn, Pity and Justice. Oxford: Oneworld Publications.
- Ebler, B. (2017):** Als Flüchtling gescheitert und raus? Abschiebungen als Mittel der Migrationskontrolle. In: Ghaderi, C. & Eppenstein, T. (Hrsg.): Flüchtlinge – Multiperspektivische Zugänge, S. 347-366.
- Euringer, C. (2015):** Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbegriffsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In: Grotlüschen, A.; Zimper, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster: Waxmann, S. 27-43.
- FRA (2013) –** Agentur der Europäischen Union für Grundrechte: LGBT-Erhebung in der EU. Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. (online verfügbar unter: <http://www.fra.europa.eu>)
- Friebertshäuser, B.; Kubisch, B.; Ruppert, U. (2007):** Unrechtserfahrungen im deutschen Rechtsstaat. Ansichten aus dem Feld Asyl und Geschlecht. In: Opfermann, S. (Hrsg.): Unrechtserfahrungen. Geschlechtergerechtigkeit in Gesellschaft, Recht und Literatur. Königstein/Taunus, S. 67-89.
- Gag, M. (2014):** Netzwerkformationen zur Gestaltung pädagogischer Praxis und fachpolitische Interessensvertretung. In: Gag, M.; Voges, F. (Hrsg.) (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann, S. 280-300.
- Gag, M. (2016):** Grundbildung unter Vorzeichen von Einwanderung und Ethnizität. Bedarfe im Verbogenen. In: Gag, M. et al. (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.

- Gag, M.; Schroeder, J. (2015):** Country Report Germany – focus: migrants with special needs. In: Schroeder, J. (Eds.): Breaking Down Barriers from Education to Employment. The journey towards inclusion for vulnerable groups. Sofia: Investpress, S. 167-202.
- Gag, M.; Voges, F. (Hrsg.) (2014):** Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann.
- Geißler, R. (2002):** „Ausländerkriminalität“ – Vorurteile, Missverständnisse, Fakten. Anmerkungen zu einer vielschichtigen Problematik. In: Kawamura-Reindl, G.; Keicher, R.; Krell, W. (Hrsg.): Migration, Kriminalität und Kriminalisierung. Herausforderung an Soziale Arbeit und Straffälligenhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 27-45.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011):** Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-127.
- Grosche, M.; Schroeder, J. (2013):** Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung. Empirische Sonderpädagogik 5 (2013) 3, S. 250-262.
- Grotlüschen, A.; Riemann, W. (Hrsg.) (2014):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: **Waxmann**.
- Habermas, J. (1977):** Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1977. Göttingen: MPG, S. 36-51.
- Halfmann, J. (2012):** Migration und Komplexe Behinderung. Eine qualitative Studie zu Lebenswelten von Familien mit einem Kind mit Komplexer Behinderung und Migrationshintergrund in Deutschland. Köln.
- Hartmann, J.; Klesse, C. (Hrsg.) (2007):** Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS.
- Hazibar, K.; Mecheril, P. (2013):** Es gibt keine richtige Pädagogik in einer falschen Gesellschaft. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/202/183>
- Heiden, H.-G.; Srna, C.; Franz, K. (2009):** Zugangswege in der Beratung chronisch kranker / behinderter Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Feldstudie. Berlin.
- Heilmann, A. (2014):** Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Bielefeld.
- Hermann, D. (2014):** Kriminelle Karrieren. Wirkungen des Strafvollzuges. In: Ruperto Carola Forschungsmagazin: Draußen & Drinnen. Nr. 5 November 2014. Heidelberg University Publishing, S. 97-103.
- Herzog, F. (2016):** Kriminalitätsfurcht – Kulturrassismus – rechte Kriminalpolitik. Ein Kommentar. In: Neue Kriminalpolitik. Forum für Kriminalwissenschaften, Recht und Praxis, 28. Jg., Heft 3, S. 243-250.
- IAB 2016** – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. IAB-Kurzbericht Nr. 24.
- Kade, J.; Nolda, S. (2006):** Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Wiesner, G.; Zeuner, C.; Forneck, H. J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103-113.
- Kleiner, B. (2015):** subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kohan, D. (2012):** Migration und Behinderung: eine doppelte Belastung? Eine empirische Studie zu jüdischen Kontingentflüchtlingen mit einem geistig behinderten Familienmitglied. Freiburg.
- Langner, A. (2009):** Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Fallrekonstruktionen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Laubstein, C.; Holz, G.; Dittmann, J.; Sthamer, E. (2012):** Von alleine wächst sich nichts aus. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

- Lipburger, S. (2010):** Herausforderung Integration. Die Bedeutung der Schule im Integrationsprozess von Migrant*innen mit körperlicher Behinderung. Saarbrücken.
- Markard, N. (2013):** Sexuelle Orientierung als Fluchtgrund – Das Ende der „Diskretion“. Aktuelle Entwicklungen beim Flüchtlingsschutz aufgrund der sexuellen Orientierung. In: ASYLMAGAZIN 3/2013, S. 74–84
- Markard, N.; Adamietz, L. (2013):** Keep it in the Closet? Flüchtlingsanerkennung wegen Homosexualität. In: McPherson, A.; Paul, B.; Pritsch, S.; Unseld, M.; Wenk, S. (Hrsg.): Wanderungen. Migrationen und Transformationen aus geschlechterwissenschaftlichen Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 169–184.
- Mecheril, P.; Quehl, Th. (2015):** Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Knappik, M.; Thoma, N. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 151–171.
- Murray, D. A.B. (2014):** Real Queer: „Authentic“ LGBT Refugee Claimants and Homonationalism in the Canadian Refugee System. In: Anthropoica. Vol. 51/No.1, pp. 21–31.
- Mutz, G.; Ludwig-Mayerhofer, W.; Koenen, E. J.; Eder, K.; Bonß, W. (1995):** Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Analysen zur postindustriellen Arbeitslosigkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, M.; Haji Mohammadi, J. (2014):** Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: VS, S. 221–251.
- Pries, L. (2008):** Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Queeramnesty Schweiz (Hrsg.) (2014):** Fluchtgrund: Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Zürich. <https://queeramnesty.ch/wp-content/uploads/2014/04/Informationsbrosch%C3%BCre-Queeramnesty.pdf> (Abruf: 10.12.16)
- Schaffner, D.; Rein, A. (2012):** Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In: Bojanowski, A.; Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann. S. 183–194.
- Schön, E. (2010):** Im Fokus: Behinderung und Migration. Vier Modellprojekte in Süddeutschland. Ludwigsburg.
- Schreiber, V.; Iskenius, E.-L.; Bittenbinder, E.; Brünner, G.; Regner, F. (2006):** „In meiner Heimat haben sie mich mit Stöcken geschlagen, hier schlagen sie mich mit Watte“ Exil in Deutschland als traumatische Sequenz. In: Zeitschrift für Politische Psychologie, Jg. 14/Nr. 1+2, S. 273–293.
- Schroeder, J. (2011):** Flucht und Asyl. In: Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 6: Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 246–250.
- Schroeder, J. (2015a):** Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Schroeder, J. (2015b):** Inklusion und die Transnationalisierung der sozialen Welt. In: Erwägen – Wissen – Ethik. Forum für Erwägungskultur 26 (2015) 2, S. 263–265.
- Schroeder, J. (2015c):** Lebenslagenanalysen. In: Ellinger, S.; Koch, K. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, 2015c, S. 254–260.
- Schroeder, J. (2016a):** Migration. In: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer Verlag, S. 419–421.
- Schroeder, J. (2016b):** Sprachliche Förderung an „bildungsfernen“ Arbeitsplätzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 45 (2016) 6, S. 40–43.
- Schroeder, J.; Seukwa, L.H. (2007):** Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe: von Loeper.
- Schroeder, J.; Seukwa, L.H. (2017):** Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, N.; Terhart, H.; Massumi, M. (Hrsg.): Übergänge in das deutsche Bildungssystem: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung. München und Weinheim: Juventa Verlag (in

Druck)

- Schroer, M. (2005):** Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schumann, S. (2006):** Jugendliche vor und nach der Berufsvorbereitung. Eine Untersuchung zu diskontinuierlichen und nichtlinearen Bildungsverläufen. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schütze, F. (1996):** Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 183-275.
- Seukwa, L.H. (2006):** Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.
- Spindler, S.; Tekin, U. (2003):** Wie man zum Türken wird: Fremd- und Selbstethnisierung in der totalen Institution. In: Bukow, W.-D.; Jünschke, K.; Spindler, S. & Tekin, U. (Hrsg.): Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen: VS, S. 238 – 258.
- Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (2007):** Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. München: Beltz Juventa.
- Stehr, J. (2008):** Soziale Ausschließung durch Kriminalisierung: Anforderungen an eine kritische Soziale Arbeit. In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 319-332.
- Steffen, W. (2004):** Flüchtlinge in Deutschland: Kriminalisiert oder kriminell? Polizeiliche Daten zur „Flüchtlingskriminalität“ und ihre Konsequenzen für die Sozialarbeit. In: Fritz, F.; Groner, F. (Hrsg.): Wartesaal Deutschland. Ein Handbuch für die Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 28-54.
- SVR (2016) – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.):** Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin: SVR GmbH.
- Thielen, M. (2006):** Trügerische Sicherheit – Homophobie als Quelle problematischer Lebenssituationen schwuler Flüchtlinge aus dem Iran im deutschen Asyl. In: Feministische Studien, 24. Jg./H. 2, S. 290–302.
- Thielen, M. (2009):** Wo anders leben? Migration, Männlichkeit und Sexualität. Biografische Interviews mit iranischstämmigen Migranten. Münster: Waxmann.
- Thielen, M. (2010):** Jenseits von Tradition – Modernität und Veränderung männlicher Lebensweisen in der Migration als Provokation für die (Sexual-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg./H.6, S. 888–906.
- Thielen, M. (Hrsg.) (2011):** Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M. (2013):** Erwerbskarrieren und funktionaler Analphabetismus. Die Bedeutung von Literalität in Erwerbskarrieren von Teilnehmenden an Lese- und Schreibkursen. In: Empirische Sonderpädagogik, 5. Jg., Heft 3, S. 205-221.
- Titze, A. (2012):** Sexuelle Orientierungen und die Zumutungen der Diskretion. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, Jg. 32/H. 4, S. 91–102.
- Vogel, B. (2008):** Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer sozialer Ungleichheiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, www.bpb.de/apuz/31024.
- Wagner, U. (2016):** Grundbildung für Menschen mit Behinderung. Markante Unterschiede in der Angebotslandschaft. In: Gag, M. et. al. (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016, S. 99-116.
- Wagner, U.; Weber, M. (2016):** Grundbildung im Strafvollzug. Unsichere Mindestversorgung und flexible Problemlösestrategien. In: Gag, M. et al. (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016, S. 117-133.

- Wansing, G.; Westphal, M. (2012):** Teilhabeforschung, Disability Studies und Migrationsforschung verbinden. In: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe, Themenheft Migration & Behinderung, 1, S. 12-16.
- Wansing, G.; Westphal, M. (2014):** Behinderung und Migration, Kategorien und theoretische Perspektiven. In: Wansing, G.; Westphal, M. (Hrsg.): Behinderung und Migration – Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: VS Verlag 2014, S. 17-48.
- Wansing, G.; Westphal, M.; Jochmaring, J.; Schreiner, M. (2015):** Unterscheidungsweisen und Wirkmächtigkeit von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher Bildung – am Beispiel von Lern-/Behinderung und Migrationshintergrund. In: Bylinski, U.; Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn: BIBB, S. 73-92.
- Wansing, G.; Westphal, M. (2017):** Schnittstellen von Behinderung und Migration: Bildung, Politik und soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag (i.V.).
- Weber, M. (2003):** Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (2008):** Intersektionalität sozialer Unterscheidungen. In: Seemann, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS Verlag, S. 41-60.
- Weber, M. (2012):** Interkulturelle Genderforschung. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaften (KLE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, M. (2014):** Bildung hinter Mauern. In: VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83. Jg., Heft 2, S. 98-110.
- Weber, M. (2016):** Grundbildung im Maßregelvollzug. Kaum Zugang zu Unterricht. In: Gag, M. et al. (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2016, S. 135-150.
- Weiser, B. (2016):** Sozialrechtliche Ansprüche für behinderte Menschen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit und Bilanz rechtlicher Ausschlussmechanismen. Hamburg: passage gGmbH.
- Westphal, M.; Wansing, G. (2012):** Zur statistischen Erfassung von Migration und Behinderung – Repräsentanz und Einflussfaktoren. In: Migration und Soziale Arbeit, 4, S. 365-372.
- Winker, G.; Degele, N. (2010):** Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.