

Ines Fögen, Anh Ngo, Ayhan Taşdemir

Menschen- und Kinderrechtsbildung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Eine demokratiepädagogische Handreichung



Impressum

Autorinnen und Autor



Ines Fögen

Dipl.-Soziologin, Institut für Migrations- und Rassismusforschung und Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik



Anh Ngo

Dipl.-Pädagogin, Beraterin für Antidiskriminierung und Empowerment



Ayhan Taşdemir

Schulsozialpädagoge an der Stadtteilschule am Hafens, Hamburg

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Hamburg, Berlin 2016

www.degede.de

Inhalt

Einleitung 5

Ines Fögen

Die Kinderrechtslage in Deutschland
im Kontext von Flucht und Asyl

..... 7-25

Ayhan Taşdemir

Lebensrealitäten und lebensweltorientiertes
Handeln in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
mit Fluchterfahrung

..... 27-39

Anh Ngo

Macht- und Diskriminierungskritik im Handlungsfeld
„Geflüchtete Kinder und Jugendlichen“

..... 41-48

Ines Fögen, Anh Ngo, Ayhan Taşdemir

Kinder- und Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen
mit Fluchterfahrung(en) – demokratiepädagogische Kriterien und
Handlungsempfehlungen

..... 49-58

Einleitung

Von Kindern und Jugendlichen, die in Deutschland Schutz suchen, wird viel verlangt. Sie sollen rasch die deutsche Sprache erlernen. Sie sollen sich in eine als selbstverständlich vorhanden erachtete Kultur und deren sogenannte Werte einfügen. Sie sind – trotz widriger Umstände – gefordert, sich innerhalb geringer und unsicherer Zeit und Zukunft zu „integrieren“.

Eine demokratiepädagogische Unterstützung und Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher orientiert sich an den universalen Kinder- und Menschenrechten. Integration bedeutet für uns insbesondere, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, ihre Rechte einfordern zu können.

Wie kann es gelingen, Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung zu ermöglichen? Wie können wir Möglichkeiten eröffnen, sich selbst zu bemächtigen? Was können wir von geflüchteten Kindern und Jugendlichen lernen, um die Einwanderungsgesellschaft zu gestalten?

Die vorliegende Handreichung plädiert dafür, die Entwicklungschancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu fördern, indem diese Erfahrungen der Anerkennung und Selbstwirksamkeit sowie Möglichkeiten der gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung erfahren. Sie schlägt vor, Heranwachsende zu ermächtigen, sich gegen Ansprüche zu wehren, die Bedürfnissen und Zukunftsentwürfen widersprechen. Sie möchte dazu beitragen, dass Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung die Tragweite und potentielle Wirkmächtigkeit der Menschen- und Kinderrechte bewusst wird und sie befähigen, diese einzufordern und selbst zu ihrer Verwirklichung beizutragen.

Im ersten Kapitel setzt sich Ines Fögen hierzu pointiert mit der Rechtslage geflüchteter Kinder und

Jugendlicher auseinander. Sie problematisiert u.a. die Auswirkungen des deutschen Asyl- und Aufenthaltsrechts und kennzeichnet die dadurch provozierte Belastungssituation: Im Gegensatz zu den Kinderrechten leben geflüchtete Heranwachsende in Beschränkung ihrer Selbstbestimmung, Alltagsgestaltung und Lebensplanung.

Ayhan Taşdemir beschreibt im zweiten Kapitel die Lebensrealitäten von Menschen mit Fluchterfahrungen. Er stellt Flucht als Prozess der Entrechtung und Entwürdigung dar und erläutert die Handlungsstrategien, Fähigkeiten und Kompetenzen die den „Überlebenskampf“ zu bewältigen helfen. Als pädagogische Aufgaben werden Achten, Wertschätzen, Respektieren, Fördern und Anerkennen erläutert.

Die macht- und diskriminierungskritischen Reflexionen Anh Ngos machen im dritten Kapitel darauf aufmerksam, wie selbstverständlich und wirkmächtig stigmatisierende und kulturalisierende Deutungsmuster auch pädagogisches Handeln prägen können. Sie plädiert für eine Fokuserkehr, die geflüchtete Menschen als handelnde Subjekte begreift sowie für eine diskriminierungskritische Professionalisierung.

Die theoretischen Reflexionen und langjährigen praktische Erfahrungen der AutorInnen sind Grundlage, um im vierten Kapitel demokratiepädagogische Kriterien und Handlungsempfehlungen für die

Zusammenarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu formulieren: u.a. das Verstehen der Lebenswelten, die Ermöglichung von Partizipation, die Verwirklichung von Menschenrechtsbildung.

Mit der vorliegenden Handreichung beabsichtigt die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik Pädagoginnen und Pädagogen darin zu unterstützen, ihre kinder- und menschenrechtsorientierte Praxis zu gestalten. Sie möchte dazu beitragen, eine entschlossene Haltung für die Rechte von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu bewahren und zu fördern.

Christian Welniak

Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.

Die Kinderrechtslage in Deutschland im Kontext von Flucht und Asyl

Geflüchtete Kinder und Jugendliche machen, viele von ihnen über sehr lange Zeiträume, die Erfahrung, dass in einer Welt, in der nahezu alle Staaten die Kinderrechtskonvention ratifiziert haben, ihre in dieser Konvention verbrieften Rechte missachtet, ignoriert oder nur eingeschränkt gewährt werden.

Dies gilt nicht nur für die Staaten, aus denen Kinder und Jugendliche fliehen. Die Staaten der EU, auch die Bundesrepublik Deutschland, interpretieren die Kinderrechte nach wie vor national und schränken sie für Kinder und Jugendliche ohne EU- bzw. deutsche Staatsangehörigkeit ein. Dies steht im Widerspruch zum Ziel der Kinderrechtskonvention weltweit gültige Kinderrechtsstandards durchzusetzen damit, „Lebensqualität kein Privileg einiger Kinder in wohlhabenden Nationen ist“ (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen).

Die Rechte der Kinder

1992 ratifizierte die Bundesrepublik Deutschland die Kinderrechtskonvention (KRK) und verpflichtete sich, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in der KRK benannten Kindrechte zu treffen.

Den Charakter der Konvention prägen vier Grundprinzipien: Das Recht auf Gleichbehandlung, der Vorrang des Kindeswohls, das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung sowie die Achtung vor der Meinung und dem Willen des Kindes (Deutsches Komitee für UNICEF). Jeder Vertragsstaat verpflichtet sich:

- zur Sicherung des Lebens und der Entwicklung des Kindes in größtmöglichem Umfang [Artikel 6]. Dieses Recht des Kindes umfasst neben dem Schutz vor Ausbeutung, Gewalt und Ähnlichem u.a. sein Recht auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit und Inanspruchnahme entsprechender Gesundheitsdienste [Artikel 24], auf Leistungen der sozialen Sicherheit in Übereinstimmung mit innerstaatlichem Recht¹ [Artikel 26], auf Schul- und Berufsausbildung [Artikel 28];
- bei allen staatlichen Maßnahmen vorrangig zu berücksichtigen, dass sie dem Kindeswohl dienen (d.h. auch, es nicht zu beeinträchtigen) sowie die Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen zu treffen, die für das Wohlergehen der Kinder notwendig sind [Artikel 3];
- zur Anhörung, Respektierung und angemessenen Berücksichtigung der vom Kind geäußerten Problemsicht in allen es berührenden Angelegenheiten [Artikel 12];
- zur Achtung der in der KRK festgelegten Rechte für alle seiner Hoheitsgewalt unterstehenden Kinder ohne jede Diskriminierung [Artikel 2]. Für geflüchtete Kinder müssen entsprechend geeignete Maßnahmen getroffen werden, die gewährleisten, dass sie angemessenen Schutz und Hilfe bei der Wahrnehmung der in der KRK festgelegten Rechte erhalten [Artikel 22].

Die Verletzung der Rechte von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en)

„Die Situation von Flüchtlingskindern, ob allein oder mit erwachsener Begleitung, ob an der Grenze eines Landes, in das sie fliehen, oder aufgenommen in ein Land ihrer Hoffnung, ob geduldet, abgeschoben oder freiwillig zurückgekehrt, [...] gehört [...] zu den Themen wiederholter Auseinandersetzungen des Ausschusses (Ausschuss für die Rechte des Kindes, d. Vf.) mit europäischen Regierungen, die sich weiterhin nicht an den Kinderrechten orientieren, wenn diese Kinder an ihren Grenzen erscheinen oder sich in ihrem Land geduldet oder illegal aufhalten“ (Krappmann 2006, S. 9).

Die 2006 vom Kinderrechtsexperten Lothar Krappmann benannte prekäre Situation wird auch in neueren Studien zur Rechtslage geflüchteter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland bestätigt. Sie ist nur in ihrem Verhältnis zum Charakter und zur Dynamik des Asyl- und des Aufenthaltsrechtes zu verstehen. Denn die geflüchteten Kinder und Jugendlichen sind, dieses ist der Kern ihrer prekären Rechtslage, zusammen mit ihren Eltern den rechtlichen Bestimmungen des Asyl- und Aufenthaltsrechtes unterworfen. Diese schränken für Kinder aus Flüchtlingsfamilien – in mehrfachem Widerspruch zur KRK – den Zugang zu Bildung, medizinischer Versorgung und sozialer Teilhabe gravierend ein (vgl. Berthold 2014, S. 6).

Funktion und Dynamik des deutschen Asyl- und Aufenthaltsrechtes

Deutsches Asyl- und Aufenthaltsrecht sind gleichermaßen in einem beständigen Wandel begriffen, vielgestaltig und komplex: Sie definieren verschiedene Gruppen von Flüchtlingen, denen je unterschiedliche Rechte zugestanden werden. Rechtliche Restriktionen, die einer Gruppe Geflüchteter auferlegt sind, können gelockert und zu einem

anderen Zeitpunkt oder für eine andere Gruppe (wieder) verschärft werden. So galt für Menschen mit einer „Aufenthaltsgestattung“ und Menschen mit einer „Duldung“ neben anderen Restriktionen lange Jahre ein grundsätzliches Arbeitsverbot von neun bzw. 12 Monaten. Dieses ist im Januar 2015² für beide Gruppen auf drei Monate reduziert, aber im Oktober 2015³ für Menschen im Asylverfahren de facto wieder auf sechs Monate erhöht worden, da sie nun für diesen Zeitraum in Erstaufnahmeeinrichtungen leben müssen und der Aufenthalt dort die Arbeitsaufnahme verbietet. Für Menschen im Asylverfahren und Menschen mit einer „Duldung“, die aus s. g. sicheren Herkunftsländern⁴ kommen und ihren Asylantrag nach dem 31.8.2015 gestellt haben, gilt das Arbeitsverbot seither unbefristet bis zu ihrer Ausreise/Abschiebung und schließt auch die Aufnahme einer Ausbildung, eines Praktikums oder eines Freiwilligendienstes aus.

Diese Dynamik des Asyl- und Aufenthaltsrechtes liegt begründet in ihrer von der Politik gewollten und in diesem Sinn gestalteten Funktion als Kontroll- und Begrenzungsinstrument von Migration. Das Ausländergesetz (seit 2005 Aufenthaltsgesetz) war, in seiner historischen Verwurzelung im Polizeirecht (in der Ausländerpolizeiverordnung aus dem Jahr 1938), schon immer ein zentrales Instrument restriktiver Intervention um, im Sprachgebrauch der deutschen Politik, „den Zuzug ins deutsche Sozialsystem“ zu begrenzen und Migrant_innen in Deutschland zu reglementieren, ihnen bestimmte Möglichkeiten der Teilhabe und des Zugangs vorzuhalten.

Ein erstes rechtliches Instrument, um die Zahl der in Deutschland Asylsuchenden zu reduzieren und zu reglementieren, wird 1982 mit dem Asylverfahrensgesetz (heute Asylgesetz) geschaffen, das für Asylsuchende die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, das Sachleistungsprinzip und die Residenzpflicht⁵ einführt. Seit seiner 1993 realisierten radikalen Änderung ist auch das Asylrecht selbst

als restriktives Steuerungsinstrument einsetzbar und wird in diesem Sinne genutzt. Bis zu dieser Änderung stand das Asylrecht unter keinem Gesetzesvorbehalt, d. h. es konnte nicht per einfachem Bundesgesetz geändert werden⁶. Die 1993 in das Asylrecht eingepflanzten einschränkenden Prinzipien der Bestimmung sicherer Dritt- und sicherer Herkunftsstaaten per Bundesgesetz – zusammen mit Änderungen des Asylverfahrensgesetzes und des Ausländergesetzes sowie dem neu geschaffenen Asylbewerberleistungsgesetz – sind seitdem zentrale rechtliche Stellschrauben, mit denen im Kontext von Asyl und Flucht die Zahl der in der Bundesrepublik Deutschland aufzunehmenden Menschen reduziert und ihre Lebenssituation reglementiert werden. Neben der Einschränkung der Versorgungsleistungen⁷ und Einführung verschiedener Restriktionen (z. B. hinsichtlich des Zugangs zu Arbeit) werden, zunehmend seit 2014, immer neue Staaten zu s. g. sicheren Herkunftsstaaten erklärt. Mit der per Gesetz ausgesprochenen Vermutung, dass für sie in ihren Herkunftsstaaten keine Verfolgung(sgefahr) vorliegt, haben sie Zugang nur zu einem beschleunigten und geringeren Rechtsstandards verpflichteten Asylverfahren, das in der Regel erfolglos bleibt (Pro Asyl 18.3.2016).

Situation der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) in Deutschland

Entsprechend der Wandelfähigkeit von Asyl- und Aufenthaltsrecht können geflüchtete Kinder und Jugendliche über radikal unterschiedliche rechtliche Status verfügen, verbunden mit ebenso radikal unterschiedlichen Lebenssituationen und -perspektiven: Es gibt nicht eine rechtliche Situation, in der geflüchtete Kinder/Jugendliche in Deutschland leben, sondern derer viele.

Gleichzeitig liegen bisher nur einige stichpunktartige Studien und Berichte zur Situation geflüchteter Kinder vor – sie wird weder im Kinder- und Jugend-

noch im Familienbericht des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend thematisiert – so dass die (Kinder)Rechtslage⁸- und die Lebenssituation geflüchteter Kinder und Jugendlicher nicht systematisch, umfassend und über einen längeren Zeitraum dokumentiert ist.

Daher müssen spezifische Situationen in Bundesländern, Städten und Unterkünften, bestimmter Gruppen und Familien von Geflüchteten, wie sie in den hier im Folgenden zitierten Studien dokumentiert sind, als Indikatoren und stellvertretende, exemplarische Muster für die vielzähligen und unterschiedlichen Entrechtungs- und Belastungssituationen verstanden werden, denen ein Teil der geflüchteten Kinder durchgängig, andere wiederholt oder vorübergehend in bestimmten Situationen und Stationen ihres Lebens in Deutschland ausgesetzt sind.

Die Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist geprägt von der Unterbringung in Massenunterkünften; den stark beschränkten Leistungen der sozialen Sicherung und Unterstützung; dem erschwerten, zum Teil verunmöglichten, zum Teil sogar verwehrten Zugang zu Bildung und Ausbildung; der häufig lang anhaltenden Unsicherheit, ob sie in Deutschland bleiben können und der damit verbundenen langfristig prekären Lebenssituation.

Die 2014 vom Deutschen Komitee für UNICEF herausgegebene Studie kommt vor diesem Hintergrund zu dem Ergebnis, dass die o. g. Lebensbedingungen „die Entwicklung dieser Kinder stark [belasten] und ihren Alltag [prägen]. Die Zurücksetzung zieht sich aufgrund der fehlenden grundlegenden Beachtung des Kindeswohls durch alle Lebensbereiche der Kinder. Als Flüchtlingskind in Deutschland aufzuwachsen bedeutet im Gegensatz zu anderen hier lebenden Kindern und Jugendlichen eine deutliche Benachteiligung“ (Berthold 2014, S. 16). In dieser Studie wird nicht nur deutlich, dass mit der fehlenden Beachtung des Kindeswohls geflüchteter

Kinder und Jugendlicher eine durchgängige Verletzung eines der grundlegendsten Artikel der KRK, des Artikel 3 vorliegt, vielmehr, dass dieses zudem zur Verletzung vieler anderer in der KRK verbriefter Kinderrechte führt:

- Die auch für Kinder geltende asylrechtliche Verpflichtung zum Aufenthalt in den Massenunterkünften⁹ [§ 47 AsylG], die gleichzeitig nicht vorgenommene Gestaltung dieser Unterkünfte nach Kriterien des Kindeswohls – es fehlen u. A. Schutz- und Rückzugsorte, Beschäftigung und Anregung, geeignete Ausstattung und geeignete Beteiligungsverfahren – und ihre sozial ausgrenzende und stigmatisierende Wirkung (vgl. Berthold 2014, S. 34, 39-40, 45/46 und Lewek/Klaus 2016, S. 4) verletzen das Recht der Kinder auf Sicherung ihres Lebens und auf persönliche Entwicklung: Die räumliche Situation führt zu einem zu beständigem Stress und Konflikten, ohne dass Schutzkonzepte und Maßnahmen zur Vorbeugung von Gewalt an Kindern vorliegen; zum anderen erschwert sie kontinuierliches und konzentriertes Lernen ebenso wie eine spielerische und vielfältige Auseinandersetzung mit der Welt.
- „Im Vergleich zu anderen Verfahren mit Beteiligung von Kindern, bspw. das familiengerichtliche Verfahren ..., gibt es im Asylverfahren keine klaren Richtlinien, wie Kinder anzuhören sind“ (Berthold 2014, S. 21). Sie erhalten im Asylverfahren keine kinder- bzw. jugendgerechte Beratung und Information zu Asyl- und Aufenthaltsfragen und werden nur in Ausnahmefällen angehört. Ihr Recht auf Anhörung und Berücksichtigung ihrer Problemsicht wird gravierend verletzt, wie auch ihr Recht auf Sicherung ihres Lebens, da auf Grund der fehlenden Anhörung kinderspezifische Fluchtgründe (wie Zwangsverheiratung, Zwangsrekrutierung als Kindersoldaten, Beschneidung) systematisch unberücksichtigt bleiben. In den Unterkünften fehlen für

die Kinder und Jugendlichen Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren, so dass sie ihr Recht, ihre Umgebung und die sie betreffenden Situationen und Prozesse mitzugestalten und zu verändern sowie ihre Sorgen und Wünsche zu artikulieren, nicht wahrnehmen können (vgl. Berthold 2014, S. 19-21 u. S. 46).

- Das für sie im gleichen Maße wie für ihre Eltern geltende Asylbewerberleistungsgesetz grenzt – als „Sonderregelung außerhalb des Sozialhilferechts“ (Bundesverfassungsgericht 2012) – geflüchtete Kinder und Jugendliche aus dem innerstaatlich geltenden Rechtsanspruch auf Leistungen der sozialen Sicherheit aus (Pro Asyl B) und verletzt derart ganz grundlegend KRK Artikel 24 und 26 und wiederum das Recht der Kinder auf Sicherung ihres Lebens und ihre persönliche Entwicklung. Insbesondere eingeschränkt sind ihre Ernährung, da durch das Sachleistungsprinzip [§ 3 AsylbLG] der Zugang zu qualitativvollen, kindergerechten und abwechslungsreichen Nahrungsmitteln behindert ist (vgl. Pro Asyl 2010, S. 17 ff.) und ihr Zugang zur Gesundheitsversorgung, die auch Kindern nur bei akuten Erkrankungen und Schmerzzuständen [§ 4 AsylbLG] zugestanden ist. Dies führt – skandalös nicht nur vor dem Hintergrund von 40% seelischer Erkrankung unter aus Syrien geflüchteten Kindern und Jugendlichen (vgl. Lewek /Klaus 2016, S. 13) – in der Praxis z. B. dazu, dass nicht Ärzt_innen über die medizinische Versorgung der Kinder und Jugendlichen entscheiden, sondern Sachbearbeiter_innen der Sozialämter oder Wachpersonal in den Unterkünften. Dies hat zwangsläufig dramatische Folgen für die Gesundheit geflüchteter Kinder und Jugendlicher¹⁰.
- Hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und Ausbildung sind in den vergangenen Jahren viele der jahrzehntelang bestehenden rechtlichen Schlechterstellungen geflüchteter Kindern

und Jugendlicher beseitigt worden. Jedoch ist gleichzeitig der Zugang einer Gruppe geflüchteter Kinder und Jugendlicher – derjenigen aus s. g. sicheren Herkunftsländern – durchgängig und grundsätzlich eingeschränkt worden. Ihr Recht auf Entwicklung (durch Schul- und Berufsbildung) ist seither nahezu vollständig ausgesetzt. Alle Kinder und Jugendliche mit dem Status der „Aufenthaltsgestattung“ sind in ihrem Recht auf Bildung zumindest zeitweise von asylrechtlichen Bestimmungen eingeschränkt: Während des für sechs Monate verpflichtenden Aufenthalts in Erstaufnahmeeinrichtungen besteht meist kein Anspruch auf einen Regelschulplatz. Wenn, wie z. B. in Nordrhein-Westfalen, die Schulpflicht erst (spätestens) drei Monate nach Zuweisung an eine Kommune einsetzt, hat ein Kind nahezu ein Schuljahr verpasst (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2016, S. 11). Jugendliche im Asylverfahren sind darüberhinaus durch unerfüllbare Voraussetzungen¹¹ vom BaföG und der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) ausgeschlossen und damit auch von der Möglichkeit, das Lehrgehalt mit Leistungen zum Lebensunterhalt aufzustocken. Das ihnen so allein das Lehrgehalt, bei nichtbetrieblichen Ausbildungen keinerlei Mittel zur Verfügung stehen (vgl. Müller/Nägele/Petermann 2014, S. 40), verunmöglicht die Aufnahme einer Ausbildung. Jugendliche, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, finden häufig keinen Schulplatz; für sie fehlen Möglichkeiten zum Quereinstieg in das Bildungs- und Ausbildungssystem, die auf ihre individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse zugeschnitten und unabhängig von ihrem Wohnort und Alter zugänglich sind (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF 2016, S. 11 u. Müller/Nägele/Petermann 2014, S. 102). Faktisch bleibt ihnen so das Recht auf Entwicklung und Bildung versperrt.

- Hinzu kommt, dass trotz bestehender rechtlicher Gleichstellung hinsichtlich des SGB VIII (vgl. Berthold 2014, S. 11/12 u. S. 45) die Leistungen der

Kinder- und Jugendhilfe geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Praxis kaum zugänglich sind: Jugendhilfeträger und Jugendämter sind in den Unterkünften weder mit Mitarbeiter_innen noch mit Informationen über Angebote präsent, Beratungs- und Informationsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche sind nicht (ausreichend) entwickelt oder haben zu geringe Kapazitäten. Die Anbindung an reguläre Strukturen der Jugendhilfe findet aufgrund fehlender Weitervermittlung in bestehende mögliche Angebote nicht statt (vgl. Berthold 2014, S. 13/14, 44/45 und Lewek /Klaus2016, S. 12). Diese faktische Benachteiligung verletzt ebenso wie die zuvor benannten rechtlichen Ausschlüsse das Recht der Kinder auf Sicherung ihres Lebens und auf persönliche Entwicklung, da sie trotz besonderer Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit faktisch von Jugendhilfemaßnahmen ausgeschlossen sind.

Die genannten Entrechtungssituationen werden auf dramatische Weise verstärkt, je länger sie andauern. Und sie dauern, weil geflüchtete Kinder und Jugendliche über zum Teil sehr lange Zeiträume mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus¹² leben müssen, ein Jahr, drei Jahre, sechs Jahre, zehn Jahre – manchmal ihre ganze Kindheit, ihre ganze Jugend¹³. In dieser Zeit leben die Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien in der Unsicherheit, wie ihr Leben weiter gehen wird, ob sie in Deutschland bleiben können und mit der omnipräsenten Angst vor der Abschiebung in eine bedrohliche Zukunft. In den für die psychische, soziale, kognitive und körperliche Entwicklung grundlegenden Jahren fehlen den Kindern und Jugendlichen kinder- und jugendgerechter Wohnraum, umfassende gesundheitliche Versorgung, Stabilität und Sicherheit, und der Übergang in Ausbildung und Beruf ist für sie nur unter erschwerten Bedingungen möglich.

Die skizzierten Verletzungen der Rechte geflüchteter Kinder resultieren aus der in Deutschland

praktizierten uneingeschränkten Unterwerfung geflüchteter Kinder unter das Asyl- und Asylbewerberleistungsgesetz und die Praxis des Asylverfahrens. Dieses Vorgehen

- ist ein systematisches und vorsätzliches Ausblenden der in der KRK geforderten vorrangigen Beachtung des Kindeswohles¹⁴;
- negiert die geflüchteten Kinder und Jugendlichen als eigenständige Träger_innen von spezifischen, unhintergehbaren Rechten – gänzlich im Widerspruch zur KRK, deren Ziel es ist, sie als Rechtsträger sichtbar und handlungsfähig zu machen;
- ist – da die Verletzungen der Rechte geflüchteter Kinder durch staatlich zu verantwortende Gesetze und Verfahren verursacht werden – eine institutionell-strukturelle Diskriminierung, die einem der zentralen Rechtsprinzipien der KRK, dem „Verbot von Diskriminierung [Artikel 2]“, zuwider läuft¹⁵.

Rechte von Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) bleiben ungesichert und umkämpft – Ein Rückblick und ein Ausblick

Wann immer die Zahl der in Deutschland Zuflucht suchenden Menschen merklich stieg, hat die deutsche Politik mit restriktiven Maßnahmen interveniert, um diese Zahl zu senken. Diese Maßnahmen waren und sind immer gleichbedeutend mit einer massiven und häufig langandauernden Verletzung der Rechte der von ihnen betroffenen geflüchteten Menschen. Sie betreffen immer auch und besonders stark die mit oder ohne ihre Eltern geflüchteten Kinder und Jugendlichen.

Migrationspolitische Restriktionen verletzen die Rechte geflüchteter Kinder und Jugendlicher seit Jahrzehnten bis heute.

1980 verdoppelte sich u. A. aufgrund des Militärputsches in der Türkei und der Verhängung des Kriegsrechts in Polen die Zahl der Asylanträge innerhalb eines Jahres erstmals auf über 100.000. Nachdem die Bundesregierung die Visumpflicht für die Türkei und andere Herkunftsländer von Asylbewerbern einführte, sank die Zahl der Anträge wieder auf unter 50.000 (vgl. Seifert 2012). 1982 folgte mit der Einführung von Gemeinschaftsunterkünften, Sachleistungsprinzip, Residenzpflicht die umfassende Einschränkung der Rechte von Asylbewerber_innen (Pro Asyl 2010).

1992 erreichte die Zahl der Asylsuchenden wegen der aus den Jugoslawienkriegen¹⁶ Fliehenden mit 440.000 den bis dahin höchsten Stand. Schon seit Ende der 1980er Jahre hatte sich die Zahl der Asylsuchenden mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der damit einsetzenden Verfolgung von Minderheiten, insbesondere der Roma¹⁷, kontinuierlich erhöht (Bade/Oltmer 2005). 1993 änderte die Bundesregierung zusammen mit der SPD-Opposition das Recht auf Asyl. Die u. A. eingefügte s. g. Drittstaatenregelung ermöglicht es seitdem, Asylsuchende, die aus EU-Staaten oder anderen Staaten kommen, in denen „die Anwendung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten sichergestellt ist“¹⁸, an der Grenze abzuweisen (bzw. sie im Kontext der s. g. Dublin-Verordnung¹⁹ zurückzuschieben) und ihnen ein Asylverfahren in Deutschland zu verweigern. Die Zahl der Asylsuchenden fiel nach dieser Änderung des Asylrechts innerhalb von zwei Jahren auf unter 150.000, zwischen 2005 und 2010 auf unter 50.000²⁰.

Seit 2011 stieg im Zusammenhang mit den Ereignissen des s. g. Arabischen Frühlings die Zahl der seit den 1990er Jahren über das Mittelmeer Fliehenden²¹. Die Flüchtenden erreichten auch Deutschland: 2013 erhöhte sich die Zahl der Asylsuchenden erstmals seit über 10 Jahren wieder auf über 100.000 und im August 2015 rechnet das

Bundesinnenministerium vor dem Hintergrund des zu diesem Zeitpunkt viereinhalb Jahre andauernden Bürgerkriegs in Syrien mit 800.000 Flüchtlingen (vgl. Die Bundesregierung 2015).

Auf die im August/September 2015 zuletzt an den Grenzen Ungarns, Österreichs und Deutschlands zugespitzte Situation auf der s. g. Balkanroute reagierten die EU-Staaten und die EU – nach einer neuntägigen „Not-Öffnung“ der österreichischen und deutschen Grenzen und einer zweimonatigen Aussetzung des s. g. Dublin-Verfahrens für syrische Flüchtlinge in Deutschland²² – mit der Schließung der Balkanroute „nach dem Dominoprinzip“ (Pro Asyl 13.4.2016). Diese war mit der Schließung der mazedonischen Grenze zu Griechenland und dem Rückübernahmeabkommen zwischen der EU und der Türkei (das s. g. Flüchtlingsabkommen-EU-Türkei²³) im März 2016 abgeschlossen. Die Balkanroute als Fluchtroute nach Europa ist seitdem vollständig verriegelt. Auf den griechischen Ägäis-Inseln ist die Zahl der ankommenden Flüchtlinge um 90% zurückgegangen. Das Abkommen mit der Türkei und seine Umsetzung gehen auf Seiten der EU wie der Türkei einher mit der Verletzung der Rechte von geflüchteten Menschen (Pro Asyl 14.4.2016 u. 17.6.2016).

Innerstaatlich reagierte die Bundesregierung 2014 und 2015 mit der Bestimmung neuer sicherer Herkunftsländer (2014 Serbien, Bosnien-Herzegowina und Mazedonien; 2015 Kosovo, Albanien und Montenegro)²⁴, seit Anfang 2016 mit dem Versuch, Marokko, Algerien und Tunesien ebenfalls per Gesetz zu sicheren Herkunftsländern zu erklären. Europaweit ist zu beobachten, dass solche Einstufungen eines Staates als „sicher“ sich nicht nach den dortigen Gefährdungslagen richtet, vielmehr eine politische Reaktion der Zielländer auf starke Migrationswellen ist²⁵.

Mit der Erklärung zum sicheren Herkunftsland geht ein Asylverfahren mit geminderten Rechtsstandards einher²⁶. Dieses verletzt einerseits das Recht

geflüchteter Menschen auf eine voraussetzungslose individuelle Prüfung ihres Schutzgesuches in einem von angemessenen Rechtsstandards geprägtem Rechtsverfahren. Und in der Praxis sorgt es dafür, dass sich die Behauptung angeblicher Sicherheit gegen eine nachweisliche Verfolgungsrealität durchsetzt²⁷: Da es Geflüchteten auf dieser eingeschränkten und vorverurteilenden rechtlichen Basis nicht gelingt (nicht gelingen kann) ihre Verfolgung im Asylverfahren sichtbar zu machen (vgl. Pro Asyl 18.3.2016), wird denjenigen, die diesem Verfahren unterworfen sind, nahezu durchgängig das Recht auf Schutz vor Krieg und Verfolgung vorenthalten.

Verbunden ist die Erklärung der sechs Länder zu sichereren Herkunftsstaaten mit einer radikalen Verschärfung der Restriktionen gegen Flüchtlinge aus diesen Ländern. Das Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung vom 27. Juli 2015, das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20. Oktober 2015 (s. g. Asylpaket I) und das Gesetz zur Einführung beschleunigter Asylverfahren vom 11. März 2016 (s. g. Asylpaket II) bestimmen für sie:

- bis zum Ende ihres Asylverfahrens oder ihrer Abschiebung in der Erstunterkunft zu bleiben – mit all den Problemen, die diese nicht-kindgerechte Umgebung für die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen bedeutet. Besonders verschärfend ist der Umstand, dass in einigen Bundesländern für Kinder in Erstunterkünften keine Schulpflicht gilt und damit offen ist, ob sie überhaupt normal beschult werden. „Erste Erfahrungen mit den bisher in Betrieb genommenen Einrichtungen zeigen, dass die Kinder weder zur Schule gehen noch andere strukturierte Bildungsangebote erhalten – trotz eines Aufenthalts von häufig sechs Monaten oder noch mehr“ (Deutsches Komitee für UNICEF 2016);
- bis zum Ende des Asylverfahrens oder der Abschiebung ein vollständiges Arbeitsverbot

haben, das auch Ausbildung, Praktika und Freiwilligendienste einschließt;

- den Ausschluss der Heranwachsenden aus s. g. sicheren Herkunftsländern von der seit 1.8.2015 bestehenden Möglichkeit eine Duldung zu erhalten, um eine Ausbildung zu beginnen;
- den Ausschluss aus der seit Juli 2015 geltenden Übergangsregelung zur EU-Aufnahme- und Verfahrensrichtlinie²⁸, die besagt, dass Asylanträge minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge nicht mehr als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnt werden dürfen. Mit diesem Ausschluss kann für Jugendliche aus s. g. sicheren Herkunftsländern direkt nach der Ablehnung des Antrags bzw. Widerspruchs ein Einreise- und Aufenthaltsverbot erteilt werden. Ist dieses erteilt, haben sie keinerlei Möglichkeit einen Aufenthaltstitel zu erlangen und sind damit auch von der seit 1.8.2015 geltenden Regelung ausgeschlossen, die geduldeten und gestatteten Kindern und Jugendlichen nach vier Jahren Aufenthalt ein bedingungsloses Bleiberecht zuerkennt (§ 25a AufenthG).

So werden Kinder und Jugendliche aus s. g. sicheren Herkunftsländern ganz grundsätzlich und dauerhaft von ihrem Recht auf Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung ausgeschlossen und müssen – wenn ihre Familie trotz eines abgelehnten Asylantrags nicht abgeschoben werden kann – in großen Sammelunterkünften ohne Integrationschancen aufwachsen (vgl. BumF 26.2.2016).

Verbesserungen der Rechtslage von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) – aber nicht für alle

Die gleichen Gesetze, die für Geflüchtete aus s. g. sicheren Herkunftsländern die Rechts- und Lebens-

situation in Deutschland so radikal verschlechtern, haben für andere Geflüchtete einige deutliche Verbesserungen erbracht. Schon das Gesetz zur Einstufung weiterer Staaten als sichere Herkunftsstaaten und zur Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylbewerber und geduldete Ausländer vom 31. Oktober 2014 kombiniert die Verschärfung von Restriktionen für eine Gruppe von Flüchtlingen mit der Minderung von Restriktionen für eine andere Gruppe.

Hintergrund der im o. g. Gesetz von 2014 vorgenommenen Minderung von Restriktionen bezüglich des Arbeitsmarktzugangs von geduldeten Menschen ist die in hohem Maße verantwortungslose Asyl- und Flüchtlingspolitik der 1990er und 2000er Jahre, die insbesondere für Flüchtlinge mit dem Status „Duldung“ mit leidvollen und traumatisierenden Erfahrungen verbunden war. Über Jahre immer wieder verlängerte Kettenduldungen und der mit ihnen verbundene nahezu vollständig blockierte Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt hielten die betroffenen Menschen in einer Situation völliger Bewegungslosigkeit gefangen. Dieser Zustand der Bewegungslosigkeit bietet keinen Raum und keine Ressourcen für individuelle Entwicklung und ebenso keine Möglichkeit, diesen Zustand hinter sich zu lassen (außer durch Ausreise in das Land, aus dem sie zuvor geflohen waren)²⁹. Denn aus einer Duldung, egal wie lange sie andauert, leitet sich kein Recht auf eine Aufenthaltsverfestigung bzw. Niederlassung in Deutschland ab, und die nach einer gewissen Aufenthaltszeit mögliche Gewährung eines Aufenthaltstitels setzt voraus, dass der Mensch selbst für seinen Lebensunterhalt aufkommt oder in Ausbildung ist³⁰.

Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bedeutete dies, wie in Kapitel 2. skizziert, in einer Situation aufzuwachsen, die andauernd und durchgehend von radikalen Verletzungen ihrer Rechte und der allgegenwärtigen Präsenz und Bedrohung durch Abschiebung bestimmt ist.

Jugendliche ohne Grenzen

Gegen diese Situation setzen sich Jugendliche ohne Grenzen [<http://jogspace.net/>], eine Selbstorganisation geflüchteter Jugendlicher, unterstützt von GRIPS-Theater, Flüchtlingsräten, dem Bundesverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (BumF), Kinder- und Menschenrechtsorganisationen u. v. A., seit 2005 zur Wehr.

Sie fordern von der Bundes- und den Landesregierungen³¹ eine Aufenthaltserlaubnis ohne Erfordernis der eigenständigen Lebensunterhaltssicherung, Zugang zu Ausbildung und Studium, Aufhebung des Arbeitsverbots (der Wartezeiten, der Vorrangprüfung, des Ausschlusses vom Arbeitsmarkt aufgrund der Unterstellung fehlender Mitwirkung bei der Abschiebung), Aufhebung der

Residenzpflicht, ein Ende der Lagerunterbringung und Abschiebungen und die Verankerung des Vorrangs des Kindeswohls im Aufenthalts- und im Asylrecht (Jugendliche ohne Grenzen) u. (Forum für Menschenrechte e.V. 2011).

U. A. mit den Kampagnen „Hier Geblieben!“, „Bildungslos!“ und „Jetzt erst Recht(e) für Flüchtlingskinder“³² gelingt es ihnen Öffentlichkeit und Akteure in der Politik für die unhaltbare und sinnlose Situation zu sensibilisieren. Diese Kämpfe – neben anderen Faktoren – führen dazu, dass sich in Teilen der Gesellschaft und der politischen Parteien die Erkenntnis durchsetzt, dass diese Situation nicht nur kinder- und menschenrechtlich katastrophal, sondern insgesamt unauflösbar unproduktiv bleibt, wenn die bestehenden Regelungen beibehalten werden.

Neben verschiedenen Bleiberechtsregelungen für Menschen mit einer Kettenduldung ab 2005 und – erstmalig und einmalig einer Bleiberechtsregelung für Jugendliche 2010³³ – kommt es ab 2014 zur (Teil)Rücknahme einiger der hier wiederholt geschilderten Restriktionen sowie der Einführung eines bedingungslosen Bleiberechts nach vier Jahren Aufenthalt für vor dem 17. Lebensjahr eingereiste Kinder³⁴.

Weitere Verbesserungen umfassen – jeweils nach drei (bzw. aktuell sechs) Monaten – das Ende der Residenzpflicht und den Ersatz von Sachleistungen durch Geldleistungen für Menschen mit dem Status „Duldung“ und „Aufenthaltsgestattung“ sowie die Erhöhung der Sozialleistungen auf innerstaatliches Niveau und der Zugang zur regulären Gesundheitsversorgung nach 15 Monaten.

Hinsichtlich des Zugangs zu Ausbildung sind zentrale (wenn auch nicht alle) Hürden beseitigt worden: Jugendliche mit dem Status „Duldung“ erhalten

nun sofort, Jugendlichen mit dem Status „Aufenthaltsgestattung“ nach drei Monaten die uneingeschränkte Erlaubnis zur Ausbildung; die Möglichkeit eines ausländerrechtlichen (aus Sanktionsgründen ausgesprochenen) Arbeitsverbotes gegenüber Geflüchteten mit dem Status „Duldung“, denen unterstellt wird, bei der eigenen Abschiebung nicht mitzuwirken, ist abgeschafft; Flüchtlinge mit dem Status „Duldung“ erhalten Zugang zu BaföG und BAB nach 15 Monaten (statt bisher nach vier Jahre). Außerdem ist es nun möglich, eine Duldung für die Dauer einer Ausbildung zu erhalten, wenn diese vor dem 21. Lebensjahr begonnen wird.

Deutliche Beiträge zur stärkeren Wahrung des Kindeswohls sind:

- die Heraufsetzung der Handlungsfähigkeit auf 18 Jahre, sodass sowohl gegenüber dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (also im Asylverfahren) wie auch gegenüber der Ausländerbehörde nun auch für 16- und 17-Jährige

unbegleitete Geflüchtete eine rechtliche Vertretung (Vormund) handeln muss;

- die seit 1.11.2015 geltende Verpflichtung, bei der Umverteilung unbegleiteter Minderjähriger zu berücksichtigen, ob diese das Kindeswohl gefährdet.

Der Widerstreit von Asyl- und Aufenthaltsrecht und Kinderrechten bleibt virulent

Nicht nur die massive Verletzung der Rechte geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus s. g. sicheren Herkunftsstaaten, auch Maßnahmen wie die Aussetzung des Familiennachzug für Minderjährige mit subsidiärem Schutzstatus zeigen, dass die genannten Verbesserungen keine echte Wende darstellen hinsichtlich der Umsetzung der Kinderrechte geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland.

Es ist paradox: Die jahrzehntelange verheerende Rechtspraxis der Kettenduldung, die gleichermaßen den Zugang zu Ausbildung und Arbeit wie zu einem gesicherten Aufenthalt versperrte, ist zumindest für Kinder und Jugendliche bis zum 16. Lebensjahr endlich beendet. Der Einstieg in Bildung, Ausbildung und Arbeit ist für Menschen mit dem Status „Duldung“ und (etwas eingeschränkter) mit dem Status „Aufenthalts gestattung“ zumindest rechtlich endlich umfassend möglich. Es sei denn: Sie kommen aus s. g. sicheren Herkunftsländern (deren Liste erweiterbar ist und erweitert werden soll). Diejenigen unter ihnen, die Deutschland trotz vielzähliger Rückübernahmeabkommen mit Herkunfts- und Drittländern nicht wird abschieben können, sitzen unbefristet in extra für sie vorgesehenen

Massenunterkünften mit einem nicht endenden, absoluten Ausbildungs- und Arbeitsverbot fest – für sie ist eine abgeschaffte Praxis in radikalierter Form neu erfunden worden.

Dieses macht deutlich: Um asylrechtliche Restriktionen für Geflüchtete, die bleiben und sich schnell integrieren sollen, abbauen zu können, und dennoch Instrumente in der Hand zu behalten, ungewollte Migration abwehren und Niederlassung in Deutschland verhindern zu können, bedarf es einer asylrechtlichen Trennungslinie zwischen diesen beiden Gruppen. Diese Trennungslinie soll verhindern, dass nicht alle kommenden Flüchtlinge vom Abbau der Integrationshindernisse profitieren, sich ein Leben aufbauen und damit ein Bleiberecht erwirken können³⁵. Diese Trennungslinie ist mit der radikalen Entrechtung der Flüchtlinge aus s. g. sicheren Herkunftsländern gezogen worden. Da es das Gesetz vorsieht, dass auch als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnte Flüchtlinge, die einen Folgeantrag stellen, Flüchtlinge die falsche Dokumente vorlegen oder denen unterstellt wird, Papiere vernichtet zu haben, in diesem Sinn entrechtet werden können, ist in dieser Logik nur folgerichtig.

Politisch handlungsleitend bleibt der Fokus, Instrumente in der Hand zu halten, um Migration zu reduzieren und zu regulieren. Damit bleiben die Kinderrechte geflüchteter Kinder und Jugendlicher dem Asyl- und Aufenthaltsrecht als einem politisch gewollten Entrechtungssystem unterworfen. Der Widerstreit von Asyl- und Aufenthaltsrecht und Kinderrechten bleibt virulent.

Dies ist der alarmierende Hintergrund der umso wichtigeren Forderung, den Vorrang des Kindeswohls in Asyl- und Aufenthaltsrecht zu verankern.

-
- 1 Das ist in der Bundesrepublik Deutschland das Sozialgesetzbuch (SGB), insbesondere das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe).
 - 2 Gesetz zur Verbesserung der Rechtsstellung von asylsuchenden und geduldeten Ausländern vom 23.12.2014
 - 3 Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 24.10.2015
 - 4 § 16 a GG Absatz 3 ermöglicht seit 1993 s. g. sichere Herkunftsländer zu bestimmen. Für aus diesen Staaten Geflüchtete gilt grundsätzlich die Vermutung, dass für sie in ihren Herkunftsstaaten keine Verfolgung vorliegt (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, s. a. Fußnote 25).
 - 5 Das Sachleistungsprinzip sieht vor, dass Menschen im Asylverfahren zu ihrer Versorgung kein Geld sondern Sachleistungen erhalten (siehe hierzu vertiefend Pro Asyl 2010). Mit der Residenzpflicht ist ihnen unter Androhung einer Geld- oder Freiheitsstrafe verboten ohne schriftliche Erlaubnis den Wirkungskreis der für sie zuständigen Ausländerbehörde zu verlassen, dies gilt ebenso für Menschen mit dem Status „Duldung“ (siehe hierzu vertiefend Selders, 2009).
 - 6 Ein Gesetzesvorbehalt ist eine dem Gesetzgeber ausdrücklich in der Verfassung erteilte Befugnis, ein Grundrecht unmittelbar durch Gesetz einzuschränken oder die Verwaltung gesetzlich zur Einschränkung zu ermächtigen (<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/22284/gesetzesvorbehalt>).
 - 7 U. A. erhielten Asylbewerber_innen eine deutlich reduzierte Sozialhilfe, die 2012 – nach fast 20 Jahren – vom Bundesverfassungsgericht als verfassungswidrig eingestuft wurde, u. A. mit dem Satz, „Die in Art. 1 Abs. 1 GG garantierte Menschenwürde ist migrationspolitisch nicht zu relativieren“ (Bundesverfassungsgericht 2012).
 - 8 Das Monitoring der Verwirklichung der Kinderrechte ist in der Bundesrepublik Deutschland erst im November 2015 mit der Einrichtung der Monitoring-Stelle UN-Kinderechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte begonnen worden (<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-krk>). Dort ist die Situation geflüchteter Kinder nun ein Fokus der Arbeit, u. A. mit einer Recherche zur Frage, wie der Zugang der Kinder und Jugendlichen zu Bildung von den Kommunen umgesetzt wird.
 - 9 Seit November 2015 müssen Menschen im Asylverfahren mindestens sechs Monate in Erstaufnahmeeinrichtung bleiben, in Großstädten, in denen Wohnraum fehlt, faktisch z. T. über Jahre. Die Bundesländer haben Regelwerke für den Auszug aus einer Gemeinschaftsunterkunft, die Regelzeiten liegen zwischen drei Monaten und vier Jahren. In einigen Ländern wird der Zwang in der Massenunterkunft zu bleiben auch als Sanktion eingesetzt, z. B. gegen geduldete Familien, denen unterstellt wird, sie würden nicht an ihrer Abschiebung mitwirken (Vgl. Wendel 2014b, S. 64 ff.). Bekannt sind Fälle, in denen Familien über 10 Jahre in einer Massenunterkunft leben mussten, sodass die Kinder quasi kein Leben außerhalb der Unterkunft kennen (vgl. Berthold 2014, S. 40).
 - 10 „Welche Auswirkungen diese systematische Benachteiligung beim Zugang zu medizinischer Versorgung haben können, zeigt u.a. der Fall des eineinhalbjährigen Leonardo. Seinen Eltern wurde durch Mitarbeitende der Erstaufnahmeeinrichtung im fränkischen Zirndorf der Zugang zu einem Krankenhaus in einer konkreten Notsituation verweigert, so dass der Junge noch knapp drei Jahre später unter den Folgen leidet“ (Berthold 2014, S. 46).
 - 11 Sie müssen sich bereits fünf Jahre in Deutschland aufhalten und fünf Jahre gearbeitet haben. Oder ein Elternteil muss in den letzten sechs Jahren drei Jahre in Deutschland erwerbstätig gewesen sein.

- 12 Während des Asylverfahrens mit einer „Aufenthaltsgestattung“, nach einem negativ beschiedenen Asylverfahren und gleichzeitig nicht durchführbarer Abschiebung mit einer „Duldung“. Für beide Status gilt, dass sich, egal wie lange sie andauern, aus ihnen kein Recht auf eine Aufenthaltsverfestigung bzw. Niederlassung in der Bundesrepublik Deutschland ableitet.
- 13 Über ein Viertel (26%) der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Menschen mit einer Duldung lebten 2012 seit über 10 Jahren mit diesem Status, 16% seit 6 bis 10 Jahren, 12% seit 3 bis 6 Jahren, 47% bis zu 3 Jahren. 32% von ihnen waren zu diesem Zeitpunkt unter 21 Jahre alt. 54% der „geduldeten“ 6- bis 12-Jährigen, 61% der 12- bis 15-Jährigen, 45% der 16- bis 17-Jährigen und 37% der 18-20-Jährigen lebten 2012 seit sechs und mehr Jahren mit einer Duldung (Müller/Nägele, /Petermann 2014, S. 30). In diesen Zeiträumen leben die Betroffenen mit einer s. g. Kettenduldung, das bedeutet, dass ihnen die Duldung immer wieder nur für kurze Zeiträume (jeweils für ein Jahr oder ein halbes Jahr, manchmal auch nur für Monate) verlängert wird. Auch der unsichere Status vor und während des Asylverfahrens dauert in der Regel mindestens ein Jahr, in sehr vielen Fällen 2-4 Jahre, in wenigen Fällen auch mehr als 6 Jahre (ebd. S. 31 / vgl. auch Zeit Online 2015 sowie Bertold 2014, S.22-26).
- 14 Zur Verpflichtung durch die KRK, das Kinderwohl geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kontext aller sie betreffenden Praktiken und Entscheidungen zu wahren, siehe Berthold 2014, S. 11/12 und Krappmann 2012, S. 14 ff.
- 15 Bei der Ratifizierung der KRK hatte sich die Bundesrepublik Deutschland durch einen Vorbehalt die Möglichkeit eingeräumt, ausländische Kinder zu diskriminieren. Der Vorbehalt besagte, dass keine Bestimmung der KRK dahin ausgelegt werden könne, „dass sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthaltes zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen“. Diesen Vorbehalt hat die Bundesrepublik Deutschland erst nach 20-jähriger Intervention von Kinderrechts- und andern AkteurInnen 2010 zurückgenommen (vgl. Kaufmann 2009).
- 16 Die s. g. Jugoslawienkriege (1991–2001) umfassen den Krieg in Slowenien (1991), den Kroatienkrieg (1991–1995), den Bosnienkrieg (1992–1995), den Kosovokrieg (1998/1999) und den Albanischen Aufstand in Mazedonien (2001).
- 17 Roma sind seither und bis heute in fast allen osteuropäischen Ländern Verfolgung sowie systematischer und radikaler sozialer Ausgrenzung ausgesetzt: „Roma, die in der Umbruchsphase – durch den Wegfall bescheidenster Existenzsicherungsmittel und zuvor garantierter Mindestversorgung – ohnehin alle Härten der Transformation zu spüren bekamen, wurden als „Un-Produktive“ nicht nur Zielscheibe verbaler Aggression und Triebabfuhr. Tätliche Angriffe und Gewaltexzesse wurden in nahezu jedem Transformationsland registriert. Rumänien setzte im Winter 1989 eine Serie von Pogromen in Gang. Unter Beteiligung und Hilfestellung von Staatsgewalt wurden Roma-Siedlungen niedergebrannt, Treibjagden auf wehrlose Menschen veranstaltet. Ähnliche Vorfälle ereigneten sich in der Tschechoslowakei, in Ungarn, in Ex-Jugoslawien, in nahezu jedem ehemaligen Ostblock-Land. NGOs und Roma-Rights-Organisationen berichteten von erschreckenden Vorfällen. Grobe Menschenrechts- und Minderheitenrechtsverletzungen, einschließlich zahlreicher Mord- und Totschläge, wurden von den westlichen Demokratien und ihren Medien damals nur am Rande registriert.“ (Thurner, E. 2015, S. 27/28), S. a. Fußnote 30
- 18 Die s. g. Drittstaatenregelung, § 16a GG Absatz 2 (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, ...) bestimmt, dass in diesem Sinne sichere Nicht-EU-Staaten per Gesetz bestimmt werden, zur Zeit sind dies Norwegen und die Schweiz. EU-weit ist dieses Vorgehen legitimiert

durch Artikel 38 (Konzept des sicheren Drittstaats) der RICHTLINIE 2013/32/EU DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 26. Juni 2013 zu gemeinsamen Verfahren für die Zuerkennung und Aberkennung des internationalen Schutzes. Diese s. g. Asylverfahrensrichtlinie ist wie die s. g. Dublin-Verordnung (s. Fußnote 21) Teil der europäischen Asyl- und Flüchtlingspolitik. Artikel 38 sieht vor, dass ein Nicht-EU-Staat für Flüchtlinge/Asylsuchende unter bestimmten Voraussetzungen – u. A. wenn dort ein Antrag auf Anerkennung des Flüchtlingstatus gestellt und entsprechender Schutz gewährt wird – als sicher angenommen werden kann.

Zu den zwei weiteren 1993 eingefügten Einschränkungen des Asylrechts (§16a GG Absatz 3 und 4) siehe Fußnote 27.

- 19 VERORDNUNG (EU) Nr. 604/2013 DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 26. Juni 2013 zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaats, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist (s. g. „Dublin-III“) legt wie die Vorgängerverordnungen Dublin-I (1997) und Dublin-II (2003) fest, dass das EU-Land, in das der/die Asylbewerber_in zuerst legal oder irregulär eingereist ist, für die Durchführung des Asylverfahrens. Damit tragen seit Inkrafttreten der ersten „Dublin-Verordnung“ 1997 die Länder der südlichen EU-Außengrenze (Spanien, Malta, Italien, Griechenland) die Hauptlast der Asylverfahren, der Versorgung und Integration der nach Europa kommenden Flüchtlinge. Diese müssen nach einer Anerkennung als Flüchtling 5 Jahre im Erstaufnahmeland leben, da sie erst nach Ablauf dieser Frist in einem anderen EU-Land eine Arbeitserlaubnis erhalten (vgl. Becker/Stamm 2015).
- 20 Anders ist es in den Ländern an der südlichen EU-Außengrenze – Italien, Spanien, Griechenland: Hier steigen die Zahl der Asylsuchenden um so stärker. Von dort kommen entsprechend auch Forderungen

nach einer Reform des Dublin-Abkommens. Bei der Neuverhandlung des Dublin-Abkommens 2013 sperrte sich Deutschland gegen einen Solidaritätsmechanismus, der durch eine europaweite Verteilung der Flüchtlinge die südlichen EU-Staaten entlastet hätte (vgl. Zeit Online 2013)

- 21 In Spanien bringen MigrantInnen- und Menschenrechtsorganisationen erstmals 1996/1997 den massenhaften Tod vor Gibraltar in die internationale Öffentlichkeit. Sie haben Verbindungen zu marokkanischen Küstenorten und errechnen, dass zwischen 1991 und 1996 allein in der Meerenge von Gibraltar zwischen 2.000 und 4.000 Menschen umgekommen sind. Der Fotograf Sebastião Salgado erstellt 1997 eine Bildreportage über die Boat People in der Meerenge (Salgado 2000). Am 26.10.1997 veröffentlicht die Zeitung El País eine Wochenbeilage über die „Mauer aus Wasser zwischen zwei Welten“, die die Recherchen der Menschenrechtsorganisationen bekannt machen (Rodríguez 1997; vgl. [http://www. ffm-berlin.de/mittelmeer.html](http://www ffm-berlin.de/mittelmeer.html)).
- 22 Die s. g. Balkanroute war in den Monaten zuvor zur Hauptfluchtroute der Schutzsuchenden geworden, auf der bis zum Oktober 700.000 Menschen von Griechenland nach Zentraleuropa unterwegs waren (vgl. European Commission 2015 und Pro Asyl 2016). Auf den griechischen Ägäis-Inseln, dem europäischen Ankunftsport der Fliehenden, war es seit Mai 2015 zu einer humanitären Katastrophe gekommen, da der griechische Staat die Geflüchteten nicht versorgte und auch nicht für einen Asylantrag registrierte – die Flüchtlinge gingen über Mazedonien und Serbien nach Ungarn. Dort kam es in Folge zu einem sprunghaften Anstieg von Asylanträgen, worauf Ungarn ab Juli seine Grenze zu Serbien mit der Errichtung eines durchgängigen Grenzzauns zu schließen begann. Ab 25. August schickte Deutschland die aus Ungarn kommenden Flüchtlinge nicht mehr, wie es das Dublin-Verfahren eigentlich vorsieht, zurück. Ungarn ließ die Flüchtlinge unkontrolliert und unregistriert nach Österreich und Deutschland weiterreisen und

setzte am 2. September Busse ein, um sie an die österreichische Grenze zu fahren, stoppte aber am 3. September die Züge, mit denen Flüchtlinge nach Österreich und Deutschland weiterreisen wollten. Daraufhin machten sich die Flüchtlinge zu Fuß auf den Weg. Am 4. September stimmten Österreich und Deutschland der Ausreise der Flüchtlinge in beide Länder zu, um „eine akute Notlage zu bereinigen“ (Die Bundesregierung 2015).

23 Das Abkommen ermöglicht, dass Griechenland alle ab dem 20. März 2016 irregulär aus der Türkei nach Griechenland kommenden Flüchtlinge zurück in die Türkei schicken kann. Die rechtliche Grundlage für die Verweigerung der Aufnahme der Flüchtlinge und Prüfung ihres Antrags auf Asyl in der EU ist Artikel 38 der RICHTLINIE 2013/32/EU (vergl. Fußnote 21). Mit dem Rückübernahmeabkommen bestimmte die EU die Türkei als im Sinne der Richtlinie sicheren Drittstaat.

24 *Gesetz zur Einstufung weiterer Staaten als sichere Herkunftstaaten und zur Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylbewerber und geduldete Ausländer vom 31. Oktober 2014 und Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20. Oktober 2015, Anlage II zu §29a.* Die Möglichkeit mit §16a GG Absatz 3 s. g. sichere Herkunftstaaten zu bestimmen („Staaten, bei denen ... gewährleistet erscheint, dass dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet“) ist die zweite seit 1993 vorgenommene Änderung des Asylrechts. Zusammen mit dieser per Gesetz ausgesprochenen Vermutung, dass für in s. g. Herkunftstaaten keine Verfolgung(sgefahr) vorliegt, wird in Absatz 4 als weitere Neuerung die Definition „offensichtlich unbegründet“ eingeführt. Wird ein Asylantrag als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnt, kann der betroffene Mensch in sehr kurzer Zeit abgeschoben werden, seine Möglichkeiten gegen den Ablehnungsbescheid Widerspruch einzulegen werden in Absatz 4 zugleich beschränkt: „der Prüfungsumfang kann eingeschränkt werden und verspätetes Vorbringen unberücksichtigt bleiben“. §16a GG Absatz 3 spielte

in den 1990er und 2000er Jahren keine Rolle bei der Senkung der Zahl anzuerkennender Flüchtlinge (vergl. Ghelli, F./Wiese, R. 2014), bildet ab 2015 aber eine Grundlage für die (ab 2016 rasant) steigenden Abschiebungen.

25 „Immer dann, wenn Nationen mit bestimmten Herkunftsländern Probleme bekommen, versucht die Politik, die nationale Liste zu ändern“ (Daniel Thym, Asylrechtler der Universität Konstanz und Sachverständiger der Bundesregierung; vgl. <https://www.tagesschau.de/inland/fluechtlinge-sichereherkunftstaaten-101.html>). Dies ist exemplarisch zu beobachten bei dem Versuch, Afghanistan als sicheres Herkunftsland zu bestimmen, seitdem sich die Zahl afghanischer Asylsuchender 2015 deutlich erhöht hat.

26 Für Geflüchtete aus s. g. sicheren Herkunftsländern gilt: 1.) Ein Sonderverfahren, in dem innerhalb von drei Wochen über den Asylantrag inklusive einen gegebenenfalls eingelegten Widerspruch entschieden wird. 2.) Ihre Unterbringung in s. g. besonderen Aufnahmeeinrichtungen (BAE) und eine unbefristete Residenzpflicht. Es muss davon ausgegangen werden, dass sie damit kaum bis gar keinen Zugang zu Rechtsberatung und damit zu einem angemessenen rechtsstaatlichen Asylverfahren haben werden, weder für die Erstantragstellung noch für das Einlegen eines Widerspruchs. In Kombination mit den Schnellverfahren, die erwartbar viele Fehlentscheidungen hervorbringen werden, ist damit zu rechnen, dass Verfolgte, die diesen Restriktionen unterworfen sind, keinen Schutz erhalten werden (vgl. Pro Asyl A). „Mehrere hundert Bescheide wurden nach Schätzungen des bayerischen Flüchtlingsrates seit November vom Obergericht Bayern an Familien aus „sicheren Herkunftstaaten“ geschickt, die schon auf die Kommunen verteilt waren, dort zum Teil bereits seit mehreren Jahren lebten und in denen die Minderjährigen Schulen und Kindergärten besuchten, die sie nun verlassen mussten. Im Zuweisungsschreiben wird formuliert, es bestehe ein „erhebliches öffentliches Interesse daran, Ausländer aus sicheren

Herkunftsstaaten mit geringer Bleibewahrscheinlichkeit in der für sie zuständigen Aufnahmeeinrichtung zu konzentrieren. Dabei wurden auch Familien mit schwerkranken Kindern aufgefordert, sich innerhalb von 48 Stunden im Sonderlager einzufinden“ (BumF 2016).

- 27 Siehe z. B. die Argumentation hinsichtlich einer als kumulativen Verfolgungssituation zu wertenden Lebenssituation der Roma in den Westbalkan-Ländern in den Stellungnahmen des Rates der EDK und des Kommissariats der deutschen Bischöfe 2014 zum Entwurf eines Gesetzes zur Einstufung weiterer Staaten als sichere Herkunftsstaaten und zur Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylbewerber und Geduldete und 2015 zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Asylverfahrensgesetzes, des Asylbewerberleistungsgesetzes und weiterer Gesetze (Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz).
- 28 RICHTLINIE 2013/32/EU DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 26. Juni 2013 zu gemeinsamen Verfahren für die Zuerkennung und Aberkennung des internationalen Schutzes
- 29 In großem Maße sind von dieser Situation betroffen Roma aus südosteuropäischen Staaten (vgl. Fußnote 30) und afghanische Flüchtlinge (s. Kothe, A. 2002 u. Baraki, M. 2013).
- 30 Siehe dazu beispielhaft die aus dieser Situation sich sowohl ergebende wie verhärtende ausländerrechtliche Situation der Roma aus dem Kosovo (Marx, R. 2011).
- 31 Apell von Jugendliche ohne Grenzen an die Innenministerkonferenzen und die Politikerinnen und Politiker der Bundesrepublik Deutschland (Version 2008): „Alle Kinder und Jugendliche, die in Deutschland zur Schule oder in den Kindergarten gehen, die hier leben, hierher geflohen oder hier geboren sind, sollen weiterhin das Recht erhalten, mit ihren Eltern und Verwandten in der Bundesrepublik Deutschland zu leben. Unsere seit dem 23.06.2005 also seit unserem ersten Appell zur Innenministerkonferenz in Stuttgart abgeschobenen Freunde sollen in ihre Heimat, die Bundesrepublik Deutschland, zurückkehren dürfen!“ <http://www.hier.geblieben.net/>
HierGebliebenEinRueckblickEinAusblick.pdf
- 32 Kampagne Bildungslos! <http://bildung.jogspace.net/> | Kampagne Hier geblieben! <http://www.hier.geblieben.net/> | Kampagne Jetzt erst Recht(e) für Flüchtlingskinder! <http://www.jetzterstrechte.de/die-kampagne/index.html>
- 33 In der Praxis hat sich seit 2005 jedoch gezeigt, dass die in den Bleiberechtsregelungen formulierten Voraussetzungen für ein Bleiberecht (einen Aufenthaltstitel der in Folge ein Niederlassungsrecht ermöglicht) so hoch sind (vor allem die Stichtagsregelung, die Voraussetzung der eigenständigen Lebenssicherung und der Deutschkenntnisse), dass sie für den Großteil der seit vielen Jahren mit Kettenduldung lebenden Menschen keinen Ausweg aus der Situation ermöglichen, vielmehr den Teufelskreis aus Ausgrenzung, Nichtzugang zu Arbeit und daraus folgend zu einem sicheren Aufenthalt fortsetzen (vgl. Beirat Integration 2012, S. 4-6 u. Wendel, K. 2014a).
- 34 Die Änderungen basieren wesentlich aus folgenden Gesetzen: *Gesetz zur Einstufung weiterer Staaten als sichere Herkunftsstaaten und zur Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylbewerber und geduldete Ausländer vom 31. Oktober 2014*, *Gesetz zur Verbesserung der Rechtsstellung von asylsuchenden und geduldeten Ausländern vom 23.12.2014*, *Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 20.10.2015*, *Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher vom 28. Oktober 2015*, *Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung vom 27. Juli 2015*, *Integrationsgesetz vom 31. Juli 2016* sowie auf mehrfachen Änderungen des Asylbewerberleistungsgesetzes.
- 35 Ein Bleiberecht ist mit Inkrafttreten des Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung vom 27. Juli 2015 nach acht Jahren Aufenthalt und eigenständiger Lebensunterhaltssicherung zu erteilen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Bade, K. J./Oltmer, J. (2005), „Grundlagendossier Migration – Flucht und Asyl seit 1990“. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56443/flucht-und-asyl-seit-1990>; abgerufen am 20.8.2016

Baraki, M. (2013), „Rückkehr der afghanischen Flüchtlinge unzumutbar“, Gemeinsames Heft der Flüchtlingsräte August 2013, http://www.frsh.de/fileadmin/schlepper/schl_65_66/GemHeft2013_gesamt.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Becker, A./Stamm, K. (15.4.2015), Nachgefragt: „Anerkannte Flüchtlinge in der EU kämpfen um ihre Existenz“, Diakonie Deutschland, <http://www.diakonie.de/nachgefragt-anerkannte-fluechtlinge-in-der-eu-kaempfen-um-ihre-16160.html>; abgerufen am 20.8.2016

Beirat Integration (2012), „Flüchtlinge und Menschen ohne Aufenthaltsstatus – Handlungsempfehlungen des Beirats der Integrationsbeauftragten“, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-09-28-beschluss-beirat.pdf?__blob=publicationFile; abgerufen am 20.8.2016

Berthold, T. (2014), „In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland“. Deutsches Komitee für UNICEF, <https://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Bundesverfassungsgericht (2012), Urteil vom 18. Juli 2012 – 1 BvL 10/10. https://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/ls20120718_1bvl001010.html; abgerufen am 20.8.2016

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art 16a“, https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_16a.html; abgerufen am 20.8.2016

Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (BumF) (26.2.2016), „Asylpaket II: Schnellverfahren und „besondere Aufnahme-einrichtungen“ verstoßen gegen die UN-Kinderrechtskonvention!“, http://www.b-umf.de/images/PM_Asylpaket_II.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V., „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“. <http://menschenrechte-durchsetzen.dgvn.de/themenschwerpunkte-menschenrechte/kinderrechte/kinderrechtskonvention-und-zusatzprotokolle/>; abgerufen am 20.8.2016

Deutsches Komitee für UNICEF, „UNICEF WIRKLICH KINDERRECHTE“. <https://www.unicef.de/ueber-uns/unicef-und-kinderrechte>; abgerufen am 20.8.2016

Deutsches Komitee für UNICEF (2016), „UNICEF-Lagebericht zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland“, <https://www.unicef.de/blob/115186/de54a5d3a8b6ea03337b489816eeaa08/zur-situation-der-fluechtlingskinder-in-deutschland-data.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Die Bundesregierung (2015), „800.000 Flüchtlinge erwartet – Eine europäische Asylpolitik für alle“, <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2015/08/2015-08-19-fluechtlinge.html>; abgerufen am 20.8.2016

European Commission (2015), Managing the Refugee Crisis – Western Balkans Route: State of Play Report; http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/western_balkans_route_state_of_play_report_en.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Flüchtlingsrat Berlin e.V., „Gesetzgebung“. <http://www.fluechtlingsrat-berlin.de/gesetzgebung.php#anfang>; abgerufen am 20.8.2016

Forum für Menschenrechte e.V. (2011), „Politischer und gesellschaftlicher Handlungsbedarf nach Rücknahme der Vorbehalte zur UN-Kinderrechtskonvention – Jetzt erst Recht(e) für Flüchtlingskinder“, http://www.jetzterstrechte.de/cms/upload/PDF/Fluechtlingskinder_in_Deutschland_gemPosPapier_Mai_11.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Ghelli, F./Wiese, R. (2014), Deutschland und die „sicheren Herkunftsstaaten“ – Reform des Asylrechts, mediendienst integration <https://mediendienst-integration.de/artikel/sichere-herkunftslaender-serbien-mazedonien-ghana-senegal.html>; abgerufen am 20.8.2016

Jugendliche ohne Grenzen, „BILDUNG [S] LOS! Grenzenlos Bedingungslos auch für Flüchtlinge!“ http://bildung.jogspace.net/files/2012/02/Bildungskampagne_Forderungskatalog.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Kaufmann, H. (2009), „Wie der Staat seine Fürsorgepflicht verletzt“, in Frankfurter Rundschau. <http://www.fr-online.de/politik/gastbeitrag-wie-der-staat-seine-fuersorgepflicht-verletzt,1472596,3273550.html>; abgerufen am 20.8.2016

Kothe, A. (2002), Asyl in Deutschland?, Flüchtlingsrat – Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen 1+2 2002, <http://www.nds-fluerat.org/rundbr/ru8384/ru83.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Krappmann, L. (2006), Geleitwort, in „STATEMENT OF GOOD PRACTICE – Standards für den Umgang mit unbegleiteten Minderjährigen“, Separated Children in Europe Programme/ Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Hg.). <http://scep.sitespirit.nl/images/18/204.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Krappmann, L. (2012), „Kindeswohl und Flüchtlingskinder – Deutscher Vorbehalt zur Konvention und Kindeswohl“, in „Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten“, Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V./ Deutsches Rotes Kreuz (Hg.), http://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/kindeswohl-und-kinderrechte-fuer-minderjaehrige-fluechtlings-und-migranten-2012.02.pdf; abgerufen am 3.9.2016

Lewek, M. /Klaus, T. (2016), „Factfinding zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften“. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. <https://www.unicef.de/blob/106516/d0912061605d9a839102bc34cfae0ba2/unicef-bumf-factfinding-fluechtlingskinder-2016-data.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Marx, R. (2011), „Roma in Deutschland aus ausländischer Sicht“. Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/33301/roma-in-deutschland-aus-auslaenderrechtlicher-sicht?p=all>; abgerufen am 20.8.2016

Müller, D. / Nägele, B. / Petermann, F. (2014), „Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf“. Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. <http://www.frsh.de/fileadmin/beiboot/BB13/BB-13-12-Anlage.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (A), „Das Asylpaket II: Menschenrechte in Gefahr“, <http://www.amnesty.de/2015/12/9/das-asylpaket-ii-menschenrechte-gefahr#abschiebungvontraumatisiertenmenschen>; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (B), „Asylbewerberleistungs-Gesetz“. <https://www.proasyl.de/thema/asylbewerberleistungsgesetz/>; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (2010), „Stellungnahme zur Evaluierung des Sachleistungsprinzips nach dem Asylbewerberleistungsgesetz“. http://archiv.proasyl.de/fileadmin/proasyl/fm_redakteure/ARCHIV/Stellungnahmen/2010/stellungnahme_zur_evaluierung_des_sachleistungsprinzips_.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (18.3.2016); „Das Konzept der ‚sicheren Herkunftsstaaten und seine Geschichte, <https://www.proasyl.de/hintergrund/das-konzept-der-sicheren-herkunftsstaaten-und-seine-geschichte/>; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (13.4.2016), „Balkanroute: Eine Chronik der Abschottung“, <https://www.proasyl.de/hintergrund/balkanroute-chronik-der-abschottung/>; abgerufen am 20.8.2016

Pro Asyl (14.4.2016), „Prekäre Zustände, Inhaftierung, Abschiebung: Wie unsicher die Türkei für Flüchtlinge ist“, <https://www.proasyl.de/hintergrund/prekaere-zustaende-inhaftierung-abschiebung-wie-unsicher-die-tuerkei-fuer-fluechtlinge-ist/>; abgerufen am 21.8.2016

Pro Asyl (17.6.2016), „Hot Spots in der Ägäis: Zonen des Elends und der Rechtlosigkeit“, <https://www.proasyl.de/news/hot-spots-in-der-aegaeis-zonen-des-elends-und-der-rechtlosigkeit/>; abgerufen am 21.8.2016

Seifert, W. (2012), „Geschichte der Zuwanderung nach Deutschland nach 1950“. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138012/geschichte-der-zuwanderung-nach-deutschland-nach-1950?p=all>; abgerufen am 20.8.2016

Selders, B. (2009), „Keine Bewegung! Die ‚Residenzpflicht‘ für Flüchtlinge – Bestandsaufnahme und Kritik. Flüchtlingsrat Brandenburg & Humanistische Union. http://www.residenzpflicht.info/wp-content/uploads/Keine_Bewegung_Residenzpflicht_Broschuere_2009.pdf; abgerufen am 20.8.2016

Thurner, E. (2015), „Roma in Europa, Roma in Österreich“, in: Thurner, E./Hussl, E./Eder-Jordan, B. (Hrg.): Roma und Travellers. Identitäten im Wandel. <http://verein-karika.jimdo.com/2016/05/31/roma-und-travellers-identit%C3%A4ten-im-wandel/>; abgerufen am 20.8.2016

Wendel, K. (2014a), „Kettenduldung – Bleiberechtsregelungen und parlamentarische Initiativen 2000-2014“, <http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2014/08/Kettenduldung.pdf>; abgerufen am 20.8.2016

Wendel, K. (2014b), Unterbringung von Flüchtlingen in Deutschland – Regelungen und Praxis der Bundesländer im Vergleich, Pro Asyl, https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2014/09/Laendervergleich_Unterbringung_2014-09-23_02.pdf; abgerufen am 21.8.2016

ZEIT Online (2013); „Flickwerk Flüchtlingspolitik“, <http://www.zeit.de/politik/ausland/2013-10/EU-Asyl-Migration/komplettansicht>; abgerufen am 3.9.2016

ZEIT Online (2015), „Warten auf ‚Aktenanlage‘ verlängert Asylverfahren“. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2015-10/asylverfahren-fluechtlinge-bamf-erstaufnahme>; abgerufen am 20.8.2016

Weitere Studien zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) im Internet

Deutsches Komitee für UNICEF (2010), „Zur Situation von Kindern kosovarischer Roma, Ashkali und Ägypter in Deutschland und nach ihrer Rückführung in den Kosovo“, <http://www.jetzterstrechte.de/cms/upload/PDF/UNICEF-Studie%20Roma2010web.pdf>

Impulse – Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 1/2014, (Über)leben – Die Problem junger Flüchtlinge in Deutschland http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull105_d/DJI_1_14_WEB.pdf; abgerufen am 3.9.2016

Lebensrealitäten und lebensweltorientiertes Handeln in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung

Der pädagogische Auftrag

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) wird das Recht auf Bildung und die Zielrichtung der Bildung, nämlich die freie Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, festgelegt. Persönlichkeitsentfaltung erfolgt dann, wenn die dafür notwendigen Bedingungen geschaffen werden, sodass ein Mensch alle seine menschenrechtlich gewährleisteten Freiheiten tatsächlich ausüben kann (Rudolf 2014, S. 21). Das Recht auf Bildung und Erziehung als Grundrecht von Kindern und Jugendlichen verpflichtet Schulen sowie die freien und öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe, ihrem Auftrag gemäß diesen Rechtsanspruch zu erfüllen und hierzu bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Angebote zu entwickeln. Die pädagogischen Angebote sollen die Fähigkeiten und Neigungen der Kinder und Jugendlichen fördern und sie bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützen. In den Schulgesetzen der Länder sind die Grundsätze der Erziehung sowie Förderungsbereiche, wie Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität, Empathie und Anerkennung unterschiedlicher Kulturen, die Gleichheit der Geschlechter, das Lebensrecht aller Menschen und der verantwortungsbewusste Umgang mit der Umwelt vorgegeben. Ebenso sollen Unterricht und Erziehung auf den Ausgleich von Benachteiligungen und Verwirklichung der Chancengleichheit ausgerichtet sein. Geflüchtete

Kinder und Jugendliche werden in pädagogischen Einrichtungen, insbesondere in Schulen, ungleich behandelt. Diese Ungleichbehandlung kann als ein Ausgleich der Benachteiligung oder aber als Verfestigung bestehender Benachteiligungsstrukturen interpretiert werden.

Die Gestaltung dieses Auftrags, besonders in Bezug auf Bildung von und mit geflüchteten Menschen, wird häufig lediglich als Sprachproblem, Integrationsangelegenheit und im besten Fall als Angelegenheit der interkulturellen Pädagogik betrachtet. Dieser Aufgabe in einer von Diversität geprägten Gesellschaft gerecht zu werden, welche ursprünglich von einem monolingualen und monokulturellen Erziehungs- und Bildungsanspruch geprägt ist, erfordert entsprechende konzeptionelle Überlegungen. Insbesondere ist bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung eine stetige Reflektion über tradierte Konzeptionen und Praxen notwendig.

Lebensrealitäten der Menschen mit Fluchterfahrung

Ausgangslagen pädagogischer Handlungen sind die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen. Die Lebensrealitäten von geflüchteten Menschen sind grundlegend durch die Bedingungen und die Folgen

der Flucht geformt. Hierzu gehören in erster Linie die Not und die stetige Angst, das Ausgeliefertsein, die Verfolgung, Misshandlung und Diskriminierung, der Missbrauch, die Entwürdigung und die Entrechtung. Sie sind mit dem Umstand konfrontiert, nicht als Subjekte, wahrgenommen zu werden. Sie werden durch die Fluchtursachen und den Fluchtprozess zum Opfer gemacht und in vieler Hinsicht als Opfer wahrgenommen, so dass sie mit dem Begriff „Flüchtling“ bezeichnet werden. Über ihre (Über)Lebensbelange (Fluchtwege, Aufenthaltsorte, Aufenthaltsformen und – Dauer, Bildungswege etc.) wird von „Anderen“ Entscheidungen getroffen. Sie müssen als Überlebenskünstler_innen -all diesen Bedingungen ständig trotzen und Handlungsstrategien entwickeln, um unter diesen Bedingungen ihr Leben zu gestalten.

In den Ankunftsändern gelten für geflüchtete Menschen spezielle Gesetze, Regelungen, Bestimmungen oder Vorschriften, die ihre Freiheiten einschränken und Zugänge auf bestimmte Güter nicht zulassen.

Schüler_innen mit Fluchterfahrung und „Flüchtlingsstatus“ haben eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zum „soziokulturellen und ökonomischen Kapital“ der Bildung und somit einen ungünstigen Ausgangspunkt, nämlich einen „Mangel an rechtlichem Kapital“ (Seukwa 2006, S. 220f.). Die aufenthaltsrechtlichen Einschränkungen sind ein Damoklesschwert für die betroffenen Schüler_innen, die mit ständigen Ungewissheiten leben müssen. Durch herrschende rechtliche Strukturierungen ist der Zugang zu Schulen, Prüfungen, Zeugnissen, Scheinen oder Zertifikaten ungleich und sehr unterschiedlich gestaltet.

Kinder und Jugendliche mit „Flüchtlingsstatus“ bzw. ihre Eltern dürfen ihren Aufenthaltsort und damit auch die Schule nicht selbst bestimmen. Für die Persönlichkeitsentwicklung ist dies äußerst ungünstig, denn Persönlichkeitsentwicklung bedeutet die

Entwicklung des freien Willens, die freie Entfaltung, der Selbstentwurf des eigenen Lebens und die Entwicklung von Perspektiven für die Zukunft. Kinder und Jugendliche steigen dann ohne diese fundamentalen Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung in das Schulleben ein. Ihre pädagogischen Bezugspersonen sind nicht darauf vorbereitet die biografische Entwicklung, ihre Sozialisationsbedingungen und Fluchterfahrungen, insbesondere aber auch unentdeckte Ressourcen und die vielschichtigen und vielfältigen Problemlagen, in denen sie sich befinden, bedarfsgerecht wahrzunehmen und zu beurteilen, um sie im pädagogischen Alltag zu begleiten, entsprechend zu betreuen und zu fördern (vgl. Adam, 2006, S. 120)

Flucht als Prozess der Entrechtung und Entwürdigung

Der Fluchtprozess hat immer mit dem „demütigenden Zwang eines Ortswechsels“ (Adam2006, S.121) und dem ungewollten Abbruch von Beziehungen zu tun. Die intensive und selektive europäische Grenzüberwachung schließt die Einreise für bestimmte Menschen aus. Es gibt keine Alternative für Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen der Not ihre Länder verlassen und die Entscheidung treffen, sich über illegale Wege irgendwie einen Zugang zu der sicheren „Festung Europa“ zu verschaffen.

Das bedeutet zunächst, dass sie sich den Strukturen einer illegalen Geschäftswelt unterwerfen. Die Abgrenzungen der europäischen Länder bringt die Geflüchteten an ihre menschlichen Grenzen, um die undurchlässigen Stellen unentdeckt zu passieren. Zum Beispiel schalten sie ihre humanen Bedürfnisse temporär völlig aus, um den Grenzübertritt unter keinen Umständen zu gefährden. Meistens müssen sich die Geflüchteten verstecken, über Felder fliehen oder mit anderen Menschen mehrere Stunden in geheimen Kammern von LKW, transportiert wie

Schmuggelware, ausharren. In den Grenzbereichen sind sie dazu gezwungen, sich unsichtbar und unhörbar machen, also ihre Existenz, ihr Dasein zu verheimlichen. Die eigene Identität wird hierbei nicht selten versteckt oder sogar aufgegeben. Identitätspapiere werden vernichtet, sodass sich Flüchtende dann entweder mit gefälschten Dokumenten oder gar nicht ausweisen können. Sich nicht identifizierbar zu machen oder andere Identitäten anzueignen geht damit einher, auf die eigene Identität zu verzichten, eigene Grenzen zu überwinden und bedeutet letztendlich ohne die eigene Identität zu leben.

Kinder und Jugendliche, die Fluchtprozesse erleben, werden von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen für die Bewältigung solcher Situationen entweder besonders trainiert oder dazu gezwungen. Teilweise können sie Situationen schon selbst als gefährlich einschätzen und entsprechend handeln.

Die Grenzerfahrungen dieser Kinder und Jugendliche beziehen sich auf der einen Seite auf die persönliche Ebene und auf der anderen Seite auf die geografische. Auf der persönlichen Ebene haben sie kaum die Möglichkeit selbst- oder mitzubestimmen und damit werden ständig ihre eigenen menschlichen Grenzen verletzt. Auch überschreiten sie selbst zwischenmenschliche und eigene Grenzen und sammeln hierdurch Erfahrungen, die langfristige psychische und physische Schäden verursachen können. Die geografischen Grenzen, die sie übertreten oder nicht übertreten dürfen und können, sind die Ländergrenzen; diese stellen jeweils eigene Herausforderungen dar.

Es werden an diesen Stellen nicht nur Erfahrungen über Ländergrenzen, über Abschottung und Abgrenzung gemacht, sondern auch zwischenmenschliche Grenzerfahrungen. Diese extremen Notsituationen bringen Menschen dazu, Enttäuschungen zu erleben oder neue Risiken mit anderen Menschen einzugehen. Neben der Gefahr und der Angst

erwischt zu werden, müssen sie sich Hunger, Durst, Kälte und Schlaflosigkeit stellen und stoßen auch hierbei an ihre Grenzen. Die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung unter diesen Umständen sind nicht ausreichend erforscht, doch es kann davon ausgegangen werden, dass sie längerfristige Belastungen hinterlassen.

Ankunft und Aufnahme in einer Gesellschaft mit widersprüchlichen Botschaften

Der Prozess der Flucht ist wie ein Drahtseilakt zwischen Leben und Tod. Man kann ihn sich als eine sehr schmale brüchige Brücke vorstellen, die es zu passieren gilt. Tagtäglich müssen Menschen verabschiedet werden, weil sie es nicht auf die gegenüberliegende Seite schaffen. Auf diejenigen, die den Übergang meistern, warten nicht nur solidarische und aktive Helferinnen, engagierte Menschenrechtler_innen, die sich auch politisch für die Rechte der neuen Bürger_innen stark machen, sondern auch die begeisterten „Gastgeber_innen“ und diejenigen, die Hass predigen und es mit Flammen in der Hand auf Menschenleben abgesehen haben.

Die anfängliche Euphorie der „Willkommenskultur“ in Deutschland nahm schnell ab und es meldete sich eine altbekannte „Hasskultur“ zurück. Hiermit ist keinesfalls das solidarische Engagement vieler Gruppen und einzelner Menschen gemeint, sondern die profitorientierten politischen Steuerungen, die Jagd auf Wählerstimmen machen und von Kosten-Nutzen-Kalkulationen, Schadenmaximierung, Risikovermeidung oder Gefahrenabwehr reden. Es ist nicht weit hergeholt oder übertrieben, wenn man die schrecklichen Ereignisse der neunziger Jahre und ihre grausamen Taten in Erinnerung ruft, denn die Angriffe auf Unterkünfte sind in den letzten zwei Jahren um das Mehrfache gestiegen (vgl. BMI 2015). Der Vergleich wäre allerdings unsachlich, wenn man die Differenz nicht benennt,

dass nämlich die aktuellen Brandstifter_innen kaum ermittelbar sind, während sich in den neunziger Jahren die Schaulustigen vor den brennenden Häusern versammelt hatten und das Verbrechen bejubelten, beklatschten und die Behörden lange Zeit brauchten, Hilfe zu leisten oder zu ermitteln. Heute sind sie etwas mutiger, denn sie haben eine parlamentarische Unterstützung, einen Rückenwind mit der Vereinigung der „besorgten Bürger_innen“, die sich „betrogen fühlen“, und der organisierten braunen Szene.

Die Strukturen der repräsentativen Konstruktion von Diskriminierung und Rassismus prozessieren sich; die eigene Identifikation zunächst durch Differenzierung und Auseinandersetzung mit „Anderen“. Dies stellt die Basis eines Prozesses dar, der wiederum strukturell durch die kollektiven Konstituierungen gerahmt wird.

„Das Spiel mit Identität und Differenz, das den Rassismus konstruiert, erhält nicht nur dadurch seine Macht, dass Schwarze in die Position einer untergeordneten Spezies gebracht werden, sondern gleichzeitig auch durch den rechtlichen Neid und Begehren. Dies anzuerkennen, verschiebt unserer bisherigen stabilen politischen Kategorien grundsätzlich, weil es einen Prozess von Identifikation und Anderssein impliziert, der viel komplexer ist, als wir uns bisher vorstellen“ (Hall 2002, S. 19f.)

Identität macht immer eine strukturierte Repräsentation aus und wird erst durch die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ oder den „Anderen“ konstruiert, bevor sie überhaupt ein Selbstbild erzeugt. Hierbei wird mit der Konstruktion von unüberschreitbaren symbolischen Grenzen operiert und es werden durch die Fixierung und die Naturalisierung bestimmter Kategorien unaufhörliche Differenzen zwischen Zugehörigkeit und Anderssein strukturell festgelegt (Hall 1994, S. 45). Auch im deutschsprachigen Raum werden mit bestimmten

Termini „Fremde“ oder „Nicht- Zugehörige“ konstruiert. Hierunter fallen insbesondere Bezeichnungen wie „Ausländer_innen“, „Migrant_innen“ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“.

Viele der neuen „Weltbürger_innen“ werden in Städte und Gemeinden verteilt, wo die monokulturellen Vorstellungen und nationalistischen Einstellungen sehr schnell mobilisiert und politisch verlautbart werden. Die neuen Bürger_innen müssen dort mit den ansässigen „Platzhalter_innen“ leben. Die Flucht als solche dauert einige Wochen oder Monate und ihre Schwierigkeiten sind überwindbar, denn ihr Zeitraum ist begrenzt. Ein Leben in einer hasserfüllten Umgebung zu verbringen, bedeutet in jedem Moment des Lebens von der Angst begleitet zu werden. Das zu bewältigen ist eine enorme Herausforderung und braucht besondere Kompetenzen, die zunächst wahrgenommen und anerkannt werden müssen.

Aufenthaltsbedingungen

Geflüchtete Menschen haben je nach ihrem Aufenthaltsstatus unterschiedliche Bleibeperspektiven und daher entsprechend unterschiedliche Ausgangslagen bezüglich ihrer Motivation, des Lernens und des Schulbesuchs. Außerdem müssen sie emotionale und körperliche Belastungen wie Behördenbesuche über mehrere Monate und Jahre aushalten. Hierbei müssen sie sich stetig alternative Handlungsstrategien im Falle der Abschiebung und kundschaften Bleibeoptionen überlegen. Diese Realitäten und verschiedene Formen der Aufenthaltserlaubnisse stellen eine besondere Belastung und vielfache Transformationsanforderungen dar, die erhebliche Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen haben.

Die menschenunwürdigen Wohnsituationen in Erstaufnahmeeinrichtungen sind die Realitäten der Kin-

der und Jugendlichen, die sie über einen längeren Zeitraum aushalten und bewältigen müssen. In den Aufnahmeunterkünften werden Familien mit ihren Kindern in sehr engen Räumen untergebracht. Hier bleibt demnach kein Platz für Privatsphäre. Für sie bedeutet dies, dass Erwachsene, gewollt und ungewollt Grenzen überschreiten, was ohnehin über den gesamten Fluchtprozess geschieht. Deshalb ist es für die Kinder und Jugendlichen besonders schwierig die Grenzen anderer Menschen zu spüren und zu akzeptieren oder eigene zu zulassen und/oder auf eigene Grenzen zu bestehen. Dieser lange Prozess muss mit sehr viel Geduld und pädagogischem Geschick begleitet werden.

Unter diesen Bedingungen müssen sie zudem den Schulalltag bewältigen. Außerdem sind sie faktisch unter ungleichen Bedingungen nach einem Jahr Unterricht in Vorbereitungsklassen den normativ festgelegten Bewertungsschemata der Leistungsvorgaben und den zentralen Prüfungsrichtlinien unterworfen. Mit einer gerade erlernten Sprache müssen sie die gleichen Leistungen erbringen wie ihre Mitschüler_innen, die hier geboren sind und die Sprachen mindestens seit dem Kindergarten sprechen. Sie müssen außerdem das Schulsystem mit seinem komplizierten vielfältigen Angebot und seinen Strukturen, wie z.B. Schulpflicht, Bewertungssystem, Binnen- bzw.- äußere Differenzierung, Förderunterricht, Neigungskurse, Wahlpflichtkurse, Abschlüsse, Anschlussoptionen verstehen. Hinzu kommt, dass sie sozialisationsrelevante Informationen für sich übersetzen und transformieren müssen. Die selbstverständlich erwartete Gleichberechtigung der Geschlechter seitens des pädagogischen Personals führt häufig zu Konflikten, die oft paternalistisch vermittelt werden. Kindern und Jugendlichen, die strukturellen Ungleichbehandlungen unterworfen sind, Gleichberechtigung zu vermitteln, ist ein Widerspruch, der häufig zur Frustration der Pädagog_innen führt, die diese Realitäten vergessen oder nicht sehen wollen.

Handlungsstrategien; Fähigkeiten und Kompetenzen auf der Flucht; Überlebenskampf, Überlebenskunst

Die Selbstwirksamkeit eines Menschen, der sich in einem Überlebenskampf befindet, ist dadurch gekennzeichnet, dass er zunächst um seine Existenz kämpft und, um diesen Kampf zu gewinnen, besondere Fähigkeiten braucht. Der Kampf ist auf vielen Feldern zu führen, und zwar gegen Kriege, die ihre Existenzgrundlagen vernichten, gegen die Naturgewalten, die plötzlich ihre Lebensgrundlagen zerstören können, gegen die „Schlepperorganisationen“, die Geld an dieser Not verdienen wollen, gegen die Grenzen der „sicheren Ankunftsländer“, die mit hohen Mauern, Zäunen und hochausgerüsteten Grenzschutz geschützt werden, gegen die Gesetze, die ihren Aufenthalt streng kontrollieren und nicht zuletzt auch gegen die menschenfeindlichen rassistischen Hetzen und Angriffe, die es auf das Menschenleben selbst abgesehen haben.

Minderjährige unbegleitete Geflüchtete, die häufig auch die Versorgung der Familie als Teilaufgabe neben der Schule mitverantworten, haben spezifische Lebensrealitäten. Die Schulpflicht und der Versorgungsauftrag der Familie stehen häufig in einem unlösbaren Konflikt zueinander. Die unsicheren Aufenthaltsbedingungen erzeugen einen dauerhaften Druck. Ständig von der Abschiebung bedrohte Familien und Kinder haben zunächst über einen längeren Zeitraum mit anhaltenden Angstzuständen zu kämpfen. Schüler_innen, die mit solchen Gefühlszuständen zur Schule kommen, können sich weniger auf das Lernen konzentrieren und machen sich stattdessen Sorgen um ihre Existenz.

Diese Sorgen müssen abgewehrt werden, was einer besonderen Kunst bedarf. Kinder und Jugendliche mit diesem Hintergrund kämpfen trotz dieser Schwierigkeiten auch dafür, im selektierenden Bildungssektor erfolgreich zu sein. Dieser Kampf

benötigt eine Strategie und vielschichtiges taktisches Handeln, welche dadurch gekennzeichnet sind, „ungünstige Kräfteverhältnisse“ zu erkennen und sie in eine günstige Lage zu verwandeln (Seukwa2006, S. 228ff).

Die Bewältigungsstrategien und Taktiken der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung sind noch nicht ausreichend erforscht. In pädagogischen Feldern erlebt man allerdings sehr interessante Beispiele: Trotz der Traumatisierungen, extremen Lebensbedingungen und ungleichen Lernbedingungen schaffen es Kinder und Jugendliche, außerordentliche Bildungserfolge zu erreichen. Louis Henri Seukwa ist in seinen Fallanalysen zu interessanten Erkenntnissen gekommen: Anhand einer biografischen Fallanalyse stellt er fest, dass ein Schüler mit Fluchterfahrung und dem Asylbewerberstatus, der damit extrem schweren Bedingungen ausgesetzt ist und eingeschränkten Zugang zum „Bildungskapital“ hat, eine Strategie für seinen Bildungserfolg entwickelte. Es ist eine pädagogische Aufgabe diese „verborgenen“ Kompetenzen, die nicht gesehen oder gerne übersehen werden, sichtbar zu machen.

Zunächst ist dieser Mensch dadurch charakterisiert, dass er einen unbeugsamen Willen gepaart mit einer Hartnäckigkeit hat. Er verliert trotz aller Hindernisse sein Ziel nicht aus den Augen und behält seinen Kurs bei, um erfolgreich zu sein. Die genannte Strategie setzt sich wie folgt zusammen:

- Das Vertrauen wird vom Schüler der Vorsicht untergeordnet (vgl. ebd., S. 235f). Er blendet eigene biografische Hintergründe aus, um „Normalität“ und Handlungsräume zu schaffen. Denn das negativ konnotierte Bild des Asylbewerbers verhindert unter anderem die eigene Lebensrealität offen zu legen, um gravierende Folgen wie die Ausgrenzung und Marginalisierung durch den vorurteilbelasteten „einheimischen PlatzhalterIn“ zu vermeiden.

- „Die Träume den Plänen unterordnen“ (ebd., S. 228ff.) bedeutet, in der absoluten Ungewissheit einen Zukunftsentwurf zu entwickeln, realistische Ziele den Plänen unterzuordnen und den Widrigkeiten des Lebens zu trotzen; ein langfristig zu erreichendes Ziel mit kurzfristigen Etappen zu entwickeln und sie als schulische Erfolgsorientierung zu machen und hartnäckig verfolgen. Das erfordert die Fähigkeit sich vom „umgebenen Pessimismus nicht anstecken lassen, sondern Schwierigkeiten in eine Herausforderung zu verwandeln.“
- Soziale Kontakte werden als (Re)Stabilisierungsfaktor in verzweifelten Situationen verstanden, die zum geeigneten Zeitpunkt aktiviert und im Kampf geschickt eingesetzt werden müssen. Es müssen also die richtigen Beziehungen im richtigen Moment ins Spiel gebracht werden, was voraussetzt, dass die geeignete Qualität der Beziehung eingeschätzt und die „Opportunität“ des Moments gespürt wird (ebd. 228ff).
- Um in einer Prüfungssituation, einem „Wettbewerb“ oder einem Kampf gewachsen zu sein, müssen wertvolle Informationen in jeder Situation aufgenommen und verarbeitet werden können. Diese Fähigkeit, in jeder Situation lernen zu können, kann als fotografisches Gedächtnis verstanden werden.
- „Ungünstige Kräfteverhältnisse in einem bestimmten Moment durch eine Intervention in eine günstigere Situation verwandeln“ (ebd., S. 231f). Dabei müssen die „ungünstigen Kräfteverhältnisse“, unsichere Umstände und Einschränkungen soweit eingeschätzt werden, dass daraus kurzfristige Ziele entwickelt werden können, damit sie als Entscheidungskriterien fungieren, um schließlich die eigene Position zunächst temporal zu sichern. Dies ist gleichbedeutend mit taktischem Handeln, welches als operative Handlung für ein langwierig

angelegtes Ziel verstanden wird. Es wird durch Strategien, einzelnen geplanten Etappen und eigens hierfür temporal entwickelte Handlungsansätze erreicht.

- Um den Wissensunterschied und den Spracherwerbsabstand auszugleichen, bedarf es einer besonderen Ausdauer und Motivation. Dieser „Überlebenshabitus“ (ebd., 231f) ist für den Bildungserfolg eine der zentralen Schlüsselkompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung.

Hiermit werden Kompetenzen eines jungen Menschen aufgezeigt, der sich nicht auffällig machen darf und der aus einer „unauffälligen“ unsichtbaren Position heraus erfolgreiche Handlungsstrategien zustande bringt.

Kompetenzen der Menschen mit Fluchterfahrung werden häufig nicht wahrgenommen und bleiben deshalb im Verborgenen. Die oben erwähnten Überlebensstrategien sollen im Folgenden mit weiteren Kompetenzen von Menschen mit Fluchterfahrung ergänzt werden.

Diese Menschen müssen...

... lebensbedrohlichen Umständen trotzen und situationsbedingt Handlungsoptionen entwickeln

... außergewöhnliche Belastungen aushalten und ein besonderes Durchhaltevermögen in Stresssituationen, bedingt durch die zuvor erlebten extremen Situationen, zeigen

... einen außergewöhnlichen Widerstand entwickeln und ihre mentale Kraft immer wieder neu ausschöpfen

... sich ständig unter wechselnden Bedingungen „flexibel“ bewegen und positionieren. In extremen Situationen entwickeln geflüchtete Menschen aufgrund eigener Erfahrung und Erzählungen anderer

Flüchtlinge neue Strategien, um potenzielle Gefahren an besonderen Orten zu vermeiden. Denn sie wissen, dass ihnen das Asylrecht abgestritten werden kann und sie ihre „Anerkennung“ gefährden.

Menschen mit Fluchterfahrung bringen Expertise und Fähigkeiten mit, auf die wir angewiesen sind. Hierzu gehören Solidarität, Lebensmut, Durchhaltevermögen, aber auch besonders der Trotz gegen lebensbedrohliche Gefahren, die Fähigkeit außergewöhnliche Widerstandskräfte zu aktivieren, Teilen (lernen) und das Leben trotz aller schrecklichen Bedingungen aktiv zu gestalten. Diese Fähigkeiten sind unbezahlbare Schätze. Sie sind ein Geschenk für unsere Gesellschaft, insbesondere für Schulen, wo die Lernmotivation der Schüler „ab zweiten Klasse in einen kontinuierlichen Abwärtstrend“¹ befindet und häufig nur von der kommunikativen Aushandlungsfähigkeit sowie Empathie der unterrichtenden Lehrkraft abhängt. (Tillmann; 1999, S.143ff) Es müssen Austauschmöglichkeiten über diese Erfahrungen geschaffen werden, um diese Fähigkeiten von allen Seiten anzuerkennen, sie als mögliches allgemein erreichbares symbolisches Kapital zu erkennen, um Aneignungsprozesse in den pädagogischen Arbeitsfeldern zu steuern.

Zwar müssen der lange Prozess der Flucht und die Fluchtursachen als traumatisierende Erlebnisse noch bewältigt werden, doch entwickelt ein Großteil der Kinder und Jugendlichen auf diesen Wegen trotz der schrecklichen Ereignisse einige Umgangsformen, die wir noch nicht erkennen können, da unser Blickwinkel außerhalb der westlich geprägten „psychologischen Erkenntnis- und Behandlungsdimensionen“ fehlt. (vgl. Bianchi-Schäfer; 1998, S.74ff/ Peseschkian, 1997, S. 10f/ Adam; 2006, S.120) Es wird sicherlich ein langer Prozess sein auf der Grundlage der empirischen Forschungen zu weiteren Erkenntnissen zu gelangen.

Diese Kompetenzen zu sehen, bedeutet auch sie zu achten und zu respektieren anstatt sie ständig

als bemitleidende und hilfsbedürftige Opfer zu betrachten und zu entmündigen. Die erlernten und entwickelten Fähigkeiten im Fluchtprozess bleiben noch nicht entdeckte Ressourcen, die von den Jugendlichen selbst auch nicht wahrgenommen werden, da keine Reflexion stattfindet. Die Sozialisationsbedingungen in den Krisenregionen beinhalten auch andere adoleszente Rahmenbedingungen, die dann von den aufnehmenden Schulen nicht wahrgenommen und berücksichtigt werden. Ein Beispiel hierzu sind Kinder, die sehr früh, mit sechs oder sieben Jahren, anfangen zu arbeiten und für den Familienunterhalt sorgen. Sie haben einen ganz anderen Erfahrungshintergrund bei ihrem individuellen Lebensentwurf und für ihre Einstellung zu gesellschaftlichen Aufgaben als ihre Gleichaltrigen in den Aufnahmegesellschaften. Im Zuge ihres Migrationsprozesses sind sie mit verschiedenen Fakten wie Chancenstruktur im Einwanderungsland, Anerkennung oder Missachtung und Diskriminierung konfrontiert, so für sie die Ablösung von der soziokulturellen Herkunft- sowie Umgestaltungsprozesse in der Aufnahmegesellschaft als „verdoppelte Transformationsforderung und Herausforderung darstellt (Vgl. King/Koller; 2006. S. 11ff). Die adoleszenztypischen Verhaltensweisen sind häufig den Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung fremd und so muss zuerst eine Transformationsaufgabe, sowohl von den Kindern und Jugendlichen als auch von Gleichaltrigen bzw. Lehrer_innen, bewältigt werden.

Pädagogische Aufgabe: Achten, wertschätzen, respektieren, fördern und anerkennen.

Bedürfnisse, Sorgen, Differenzen, kulturelle Werte und Einstellungen aber auch Fähigkeiten, Ressourcen, Potenziale und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung müssen angesichts ihrer komplexen Biografien geachtet, wertgeschätzt, respektiert, gefördert und anerkannt werden. In der deutschen Migrationsgesellschaft

sind die Repräsentationsverhältnisse dadurch gekennzeichnet, dass Nicht-MigrantInnen bei den relevanten Themen wie Rassismus, Migration oder Interkulturalität in der Wissenschaft, Politik, Administration und Praxis Entscheidungspositionen innehaben und diese Themenfelder von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft dominiert werden. Diese hegemoniale Stellung bedeutet in Umkehrschluss, dass den Migrant_innen der Zugang zu diesen Positionen verhindert wird, sodass sie einem Prozess der Unterordnung unterworfen sind.

„Der Diskurs über das hier relevante Themenfeld wird geprägt und dominiert von „Mehrheitsangehörigen“. Diejenigen, über die in diesen Diskursen bedeutsam beratschlagt wird, [...] sind nicht angemessener Weise an den Diskursen beteiligt, was eine Ungleichheit kennzeichnet, die überdies kaum in Frage gestellt wird“ (Mecheril 2005, S. 314).

Anerkennung hat für die Menschen mit Fluchtbioografie auch die Ebene der Überprüfung ihrer Daseinsberechtigung anhand der Aufenthaltsgesetze, was letztlich bedeutet, dass sie mit Rechtsmitteln den Strukturen der Ungleichbehandlung unterworfen werden. Bevor man überhaupt ihre Kompetenzen und Fähigkeiten erfährt, werden sie einem Verfahren unterworfen, bei dem sie um die Anerkennung ihres Asylantrages kämpfen müssen. Um den Antrag auf Anerkennung nicht zu gefährden, werden passende abweichende biografische Verläufe konstruiert². Hierbei werden teilweise von Schlepperorganisationen vorgefertigte „Legenden“ übernommen oder eigene biographische Konstruktionen entwickelt, um Verlängerung des Aufenthalts zu erreichen. (Vgl. Adam, 2006, S. 129) Die Entdeckung der Abweichungen bedeutet im Umkehrschluss eine umso größere Gefahr für Asylsuchende. In den Entscheidungspositionen sitzen in der Regel Mehrheitsangehörige, die die Anträge anhand der jeweiligen Gesetze beurteilen und Entscheidungen treffen. Für Menschen mit Fluchterfahrung, egal welcher Altersstufe, ist der Begriff

„Anerkennung“ ,die von „Fremden“ geprüft wird, an sich mit ihrer Daseinsberechtigung verknüpft. Also wird per Antragstellung zunächst geprüft, ob das „Dasein“ eines Menschen im Einwanderungsland berechtigt ist oder nicht. Diese prekäre Situation ist zunächst eine sehr problematische Botschaft, die tiefe Spuren in den psychischen und sozialen Beziehungen und somit auch im eigenen Selbstbild hinterlässt.

Für Kinder und Jugendliche, die auch diesem Verfahren unterzogen werden, bedeutet das zunächst, dass diese Umstände in ihre Geschichte eingeschrieben werden, sodass auch ihre Persönlichkeitsentwicklung davon geprägt wird. Unter Umständen kann es für sie bedeuten, dass sie ihre eigene Geschichte neu konstruieren müssen. Das kann sowohl konstruktive als auch destruktive Auswirkungen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung haben.

Die Selbstwirksamkeit eines Menschen mit Fluchterfahrung ist einerseits eben mit dieser prekären Außenwirkung, die im Grunde genommen eine ablehnende Haltung gegen das „Dasein“ eines Menschen mit teilweise unerfüllbaren Bedingungen ist, andererseits mit der Entwicklung von Strategien mit diesen Umständen umzugehen, Widerstandsfähigkeiten zu entwickeln und unter diesen Bedingungen zu überleben, verknüpft. Die pädagogische Herausforderung ist es, diesen Widerspruch, sowohl die Existenzgefährdung als auch die Existenzsicherungsstrategien, zu erkennen und daraus aufbauende und wertschätzende Arbeitsaufgaben zu entwickeln.

Anerkennung erfordert reflexive Handlungen gegenüber den hegemonialen Umständen in den pädagogischen Arbeitsfeldern und auf der Beziehungsebene mit den Menschen, die in pädagogischen Diensten tätig sind. Dies setzt zunächst einen Erkenntnisprozess voraus: Es müssen die Lebensrealitäten der geflüchteten Menschen erkannt wer-

den, um die Leistungen, die Kinder und Jugendliche mitbringen, anzuerkennen. Hierzu einige Beispiele:

Aufgrund der Fluchtgeschichten erlernte und wahrgenommene, aber noch nicht realisierte Wissensbestände müssen reaktiviert werden. Hierbei geht es besonders um erfahrenes Wissen, welches nicht durch Unterrichten in einer Schule erfolgt, sondern nur in einer Notsituation angeeignet wird. Menschen, die flüchten stellen sich auf einige Fakten ein, die diese lange gefährliche Reise mit sich bringt. Sie bereiten sich auf diese Reise vor und treffen Absprachen, doch müssen sich auch darauf einstellen, dass diese Absprachen unter Umständen unterwegs plötzlich geändert werden müssen. Sie müssen vorher alle möglichen Notsituationen einkalkulieren und im Falle einer veränderten Situation auf alternative Handlungsoptionen zurückgreifen. Gefährliche Situationen müssen sie einschätzen und mit besonderem Geschick bewältigen. Besonders im Bezug auf menschliche Enttäuschungen und Vertrauensmissbrauch müssen sie die Fähigkeit entwickeln, sich dennoch wieder auf Menschen einzulassen, Solidarität anzubieten und selbst zu erfahren.

Solch ein Vertrauensaufbau kann sich in späteren Jahren zu einer besonderen Fähigkeit entwickeln, wenn man sie erkennt und entsprechend fördert.

Wer es allerdings, unter solchen extremen Bedingungen, immer wieder schafft, Vertrauen und Selbstvertrauen zu entwickeln, kann diese Fähigkeit zu vermittelbaren Kompetenzen umschreiben und damit das Erfahrene zu einem vermittelbaren und erlernbaren Wissen umwandeln. Genau das ist die geforderte pädagogische Aufgabe, die Ressourcen zu erkennen, sie zu fördern, zu benennen, den Beteiligten zu spiegeln und sie anzuerkennen. Nur dadurch können Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung auf ihre eigenen Fähigkeiten aufmerksam gemacht werden und diese als Kompetenzen weiter entwickeln.

Da der Fluchtprozess über bzw. durch verschiedene Länder verläuft, können gesellschaftswissenschaftliche Fächer, insbesondere Geografie, hiervon profitieren, wenn sie diese Ressource nutzen und das erfahrene Wissen in Unterrichtswissen umwandeln.

Dabei geht es nicht um das Wissen, welche Hauptstadt zu welchem Land gehört, sondern vielmehr eine geografische, gesellschaftliche und politische Einordnung der Länder und die dort selbsterfahrenen politischen Systeme sowie eine Differenzierung der gesellschaftlichen Solidaritäts- und Ablehnungsprozesse in diesen Ländern.

Das Wissen, dass sich die Menschen über ihre Erfahrungen an den regionalen Grenzen aneignen, insbesondere in Bezug auf die Menschenrechte, kann verwertet werden.

Sie speichern ihre Eindrücke sowohl über den Umgang der exekutiven Kräfte der nationalen Behörden mit den Menschenrechten, als auch über die Positionierung der einheimischen Bürger_innen ein.

Achtung oder Missachtung der Menschenrechte ist ein Inhalts- und Aufgabenfeld des pädagogischen Handelns, welches in einem partizipativen Prozess mit Kindern und Jugendlichen sehr wohl konstruktiv behandelt und vermittelt werden kann. Wer kann besser die Achtung bzw. Missachtung der Menschenrechte reflektieren als jemand, der permanent über einen längeren Zeitraum in extremsten Form diese Handlungen in beide Richtungen erlebt und erfahren hat? Diese Erfahrung in Form einer Reflexion in vermittelbares Wissen umzumünzen, ist wiederum ein pädagogisches Handlungsfeld, das unbedingt betreten und darin Kompetenzen weiterentwickelt müssen, wenn man diese Fähigkeiten nicht übersehen bzw. ignorieren möchte. Dieses Aufgaben- und Themenfeld kann im Fachunterricht aber auch in spezifischen Projekten behandelt werden.

Die Ungleichbehandlung gestützt durch die Gesetzeslagen sollten im Unterricht, in pädagogischen Gruppenprozessen, bzw. Arbeitsfeldern wie sozialer Gruppenarbeit oder Jugendverbandsarbeit, behandelt werden. Die unterschiedlichen Rechtsansprüche können als Grundlage für Diskussionen über prekäre Verhältnisse im Sinne von Rechts- und Demokratieerziehung thematisiert und dadurch ein direkter Austausch über Entrechtung und Ausgrenzung mit den Menschen mit Fluchterfahrung geschaffen werden. Ein einfaches Beispiel für solche Austauschkanäle können Klassenreisen oder Gruppenreisen sein. Hier taucht häufig die Frage auf „Was ist erlaubt und was nicht?“, vor allem in Bezug darauf, ob bestimmte Regionen verlassen oder Grenzen passiert werden dürfen.

Eine sorgfältige „anonyme“ Behandlung der Thematik ist sicherlich unter dem Aspekt Vertraulichkeit und Daten- und Personenschutz richtig und muss mit Wachsamkeit und Behutsamkeit begleitet werden, doch ein stillschweigendes Handeln impliziert immer einen Anschein der Gleichgültigkeit, Bestätigung des praktizierten Verfahrens und dadurch auch Legitimation der Ungleichbehandlung. Hierzu zählen unterschiedliche Aus- und Einreisebedingungen für Klassenreisen, Residenzpflicht und Sondergenehmigungen von den Behörden. Das geht unter dem Aspekt der Ungleichbehandlung alle Gruppenmitglieder etwas an, das unbedingt in angemessenem Rahmen, in entsprechender Sprache und mit der nötigen Sensibilität, thematisiert werden muss. Hier müssen die Strukturen der ungleichen Behandlung, Aussonderung, Ausgrenzung und der Diskriminierung sichtbar gemacht werden. Demokratie- und Rechtsbildung impliziert doch, dass Kinder und Jugendliche auch über ihre Rechte informiert und aufgeklärt werden. Dazu gehört auch zu benennen wo das Unrecht geschieht. Das zu erfahren und zu wissen ist ihr Recht.

Fazit

Die aktuellen Situationen der Fluchtbedingungen und der internationalen Asylpolitik lassen den Menschen keine Alternative. In überfüllten Booten, mit Schlauchbooten oder über grüne Grenzen versuchen sie, trotz der Todesgefahr und der ablehnenden entwürdigenden politischen Haltung, die „sicheren“ Hafen der „Festung Europa“ zu erreichen. Die bisher in geheimen Prozessen laufenden Fluchtpraxen wurden nun seit 2015 offensichtliche Fluchtprozesse. Die globalen Fluchtbewegungen haben im Jahr 2015 mit täglich ertrinkenden Menschen in der Ägäis, darunter viele Kinder und Jugendliche, in Europa eine Dimension erreicht, die bis dato in der Öffentlichkeit verborgen wurde.. Dadurch wurden die weit entfernten, sich an den Grenzen der Festung ereignenden Entrechtungen, Menschenrechtsverletzungen, Entwürdigungen, offensive Überlebenshandlungen und geforderten Rechtsansprüche der Menschen sichtbar und vor allem auch spürbar.

Trotz der verschlossenen Türen stehen Menschen vor den Toren der „Festung Europa“. Diese entwürdigende Ablehnung, unterstützt durch die politischen Hetzen und Angriffe auf Flüchtlingsunterkünfte, setzt die betroffenen Menschen nicht nur in Angst und Panik, sondern vermittelt auch ein eindimensionales Bild der Gesellschaft, welches wiederum ein entsprechendes (fremdes prekäres) Selbstbild produziert. Ein Selbstbild und ein Bild von der Umwelt, in der „der Fremde“ „angekommen“ ist. Dieses Bild basiert auf einer „kollektiven“ Abstammungsgeschichte und wer in dieser Geschichte nicht vorkommt, ist „fremd“ und passt nicht in dieses Bild. Anhand dieses fremden Bildes werden kollektive Vorstellungen, Orientierungen und Identitäten verlautbart, die eine Position von einem kollektiven einzig wahren Selbst ausgehen, das in der Tiefe hinter oberflächlichen Bildern verborgen ist und eine gemeinsame Abstammungsgeschichte vorweist, obwohl ansonsten ein sehr großer Wert auf individuelle Differenzen, auch in familiären Beziehungen, gelegt wurde.

Die Logik dieser Idee basiert auf dem Gedanken, dass es einen Ursprung des Selbst-Seins gäbe, auf dessen Basis das Handeln funktionieren würde. Diese Konzeption beruft sich auf ein wahres „Ich“ innerhalb einer existenziellen Realität. Dieses „Ich“ genügt, entfaltet und entwickelt sich selbst und hält sich hinter diversen Schichten und Schalen verborgen (Hall 2002, S. 26f, 66ff). Die Konstituierung eines subjektiven „Ichs“ und des kollektiven „Wir“ geschieht durch die Definition der „Anderen“. Identität wird als ein Prozess, der sich sowohl in der eigenen Entwicklung im „Ich“, als auch als ein Diskurs, der sich von der Position des Anderen heraus repräsentiert, verstanden (Hall 2002; S.311f). Die Identitätspolitik der postmodernen Gesellschaften in Europa zeichnet sich dadurch aus, dass durch die Ausgrenzung der Migrant_innen und der Verweigerung der Zugehörigkeit zur Nation gegenüber ihrer Mehrheit an diesem Punkt festgehalten wird (Mecheril 2005, S.311).

Das beanspruchte einheitliche Bild einer Nation wird wieder salonfähig, da sich die Verfechter dieser Ideologie endlich mit den „besorgten Bürger_innen“ vereint haben und einen parlamentarischen Sieg feiern und damit auch die anderen Parteien unter Druck setzen, sodass sie sich auch des Sprachgebrauchs der „Platzhalter_innen“ bedienen. Das Feld soll nicht den „Extremist_innen“ überlassen und damit dem „besorgten Bürger_innen“ signalisiert werden, dass ihre Ängste ernst genommen werden. Dies verstärkt den Diskurs einer angeblichen Konfliktlinie zwischen den „eingeborenen oder alteingesessenen Platzhalter_innen“ und „Neuankömmlingen, Eindringlingen und Platzzugewiesenen“. Im politischen Geschehen drehen sich die Diskurse um Begriffe wie „Belastbarkeit“, „Obergrenzen“ und der „Schließung von Grenzen“. All dies wird begleitet durch die Überfremdungsangst und markiert insgesamt einen Entfremdungsprozess, der darin besteht, eigene Privilegien zu verteidigen, sich abzuschotten, sich als etwas Besonderes zu fühlen, Sonderrechte für sich zu beanspruchen, vor den globalen Geschehnisse die Augen zu ver-

schließen und deshalb berechtigt zu sein, andere auszugrenzen, zu verurteilen, über sie zu bestimmen, ihre Identitäten zu bestimmen. Damit wird ein Selbstbild produziert, das nach außen vermittelt, transformiert und verteidigt wird. Dieses Bild toleriert keine Offenheit, Solidarität, Partizipation, kritische Auseinandersetzung, Achtung und keinen Respekt, die schwer erkämpften Errungenschaften der Demokratie. Eine demokratische Gesellschaft kann daran gemessen werden, ob sie die Rechte ihrer Minderheiten besonders achtet und schützt. Missachtung und Verletzung dieser Rechte bedeutet auch eine Abkehr von der Demokratie. Unterschiedliche Rechte für sich und andere fordern bzw. beanspruchen, Ungleichbehandlungen/ ungerechte Handlungen akzeptieren bzw. befürworten, eigene Bevorrechtigung gegenüber „Anderen“ mit „Herkunft“ rechtfertigen – dies alles ist mit der Demokratie nicht vereinbar. Gegenläufige Praxen bedeuten im Endeffekt eine Entfremdung von der Idee der Demokratie und demokratischen Verhaltensweisen. Eben dieser Prozess, der einerseits von

Alltagspraxen geprägt ist, andererseits strukturell tiefe Wurzeln hat, schafft Grundlagen für Diskriminierung und Rassismus; sie bedingen fördern sich wechselseitig. Eben diesen Umständen Widerstand zu leisten, sich für die entrechteten Menschen einzusetzen und sie zu unterstützen, dass sie ihre Würde zurückgewinnen und mit ihnen gemeinsam für Menschenrechte zu kämpfen, ist eine respektvolle anerkennungswürdige Arbeit. Die Änderung der strukturellen Ungleichheiten beinhaltet und bedeutet unter anderem sich politisch zu engagieren, politisches Bewusstsein zu entwickeln. Das wiederum erfordert eine Auseinandersetzung über Menschenrechte, Menschenrechtsverletzungen, Demokratie und zivilgesellschaftlicher Widerstand auf der individuellen und kollektiven Ebenen. Diese Auseinandersetzung gehört zum pädagogischen Alltag und sie muss geführt werden. Erst diese Auseinandersetzung, reflektierte Haltungen und Handlungen des pädagogischen Alltags schaffen eine Basis für wertschätzende anerkennende Rahmenbedingungen.

1 Gold, Andreas; Interviewaussage, „Vorwissen toppt Intelligenz“ Frankfurter Rundschau 25.05.2011

2 Biografische Rekonstruktion von einem Jugendlichen (Oumarou) in der Dokumentation der Fachtagung Über- Leben in Hamburg 1998, S. 9- 11

Literatur

Seukwa, Louis Henri; Der Habitus der Überlebenskunst zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien Münster 2006,

Resolution 217 A der UN Generalversammlung vom 10.12.1948, Artikel 26

Hall, Stuart; Rassismus und kulturelle Identität, ausgewählte Schriften 2, dritte Auflage Hamburg 2002

Mecheril, Paul; Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik, In: Migration und Bildung Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft; Hamburger, Franz/ Badawia, Tarek/ Hummrich, Merle (Hrsg.) Wiesbaden 2005

Tillmann, Klaus Jürgen; Sozialisationstheorien Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung Reinbek bei Hamburg 1999

King, Vera, Koller, Hans-Christoph(Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2006

Adam; Hubertus; In: King, Vera, Koller, Hans-Christoph(Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2006

Bundesministerium des Inneren: Polizeiliche Kriminalstatistik und Fallzahlen Politisch Motivierte Kriminalität 2015, http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/05/pks-und-pmk-2015.html;jsessionid=4E1CAB763E1BA56FAE6834B78229BF3A.2_cid364 (letzter Zugriff August 2016, zitiert: BMI 2015).

Gold, Andreas; Interviewaussage, „Vorwissen topt Intelligenz“ Frankfurter Rundschau 25.05.2011

Bianchi- Schäfer; Mariagrazia; Psychotherapie mit ethnologischen Arbeitsansätzen In: Über- Leben Situation und Perspektiven der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen Dokumentation der Fachtagung in Hamburg vom 30.9-2.10.1998

Macht- und Diskriminierungskritik im Handlungsfeld „Geflüchtete Kinder und Jugendlichen“

Auf der Onlineseite der Bundeszentrale für politische Bildung heißt es zum Themenfeld Zuwanderung, Flucht und Asyl rückblickend für das Jahr 2015:

„Die Zuwanderung von Asylsuchenden stand im Jahr 2015 in zahlreichen Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Mittelpunkt der medialen und politischen Aufmerksamkeit. In Deutschland führte der starke Anstieg der Asylbewerberzahlen zu einer Verwaltungs- und Infrastrukturkrise, die allgemein als „Flüchtlingskrise“ bezeichnet wird.“ (bpb 2015¹)

Dass die genannte Verwaltungs- und Infrastrukturkrise in Deutschland, wie auch in Europa, in den medialen Berichten und politischen Debatten (spätestens seit Sommer 2015) wiederkehrend unter dem Schlagwort „Flüchtlingskrise“ verhandelt wurde bzw. wird, deckt sich auch mit unseren Beobachtungen. Doch bei der Verwendung dieser „allgemeinen Bezeichnung“ muss Vorsicht geboten werden. Bemerkenswerterweise wird der „Flüchtling“ darin genannt, obwohl nicht dessen Krise ausgerufen wird, sondern die der deutschen Gesellschaft bzw. der europäischen Staaten. Befinden sich geflüchtete Menschen in ihren Überlebenskämpfen nicht mindestens ebenso sehr in Krisen?

Es erscheint uns daher als angebrachter, die Verwaltungs- und Infrastrukturkrise als solche zu benennen, die durch Krieg und Verfolgung hervorgerufen wird. Dabei stellt die Fluchtmigration einen aktiven

Akt dar, sich diesen existenziell bedrohlichen Verhältnissen zu entziehen. In einem in dieser Weise geführten Diskurs können die globalen und gesellschaftlichen Verhältnisse sowie Strukturen in das Zentrum der Betrachtung gerückt werden, sodass nicht erst die Assoziation entstehen könnte, dass geflüchtete Menschen selbst diese Krise zu verantworten haben. Vor allem werden bei dieser Art der Diskursführung fluchtmigrierende Menschen als handelnde Subjekte wieder eingeführt.

Die konstatierte Verwaltungs- und Infrastrukturkrise hat u.a. zur Folge, dass die verschiedenen Handlungsfelder, die geflüchtete Menschen als Zielgruppe adressieren, monetär und personell aufgestockt und/oder neu gegründet werden, u.a. Sozial-, Berufs- und Migrationsberatung; wissenschaftliche Untersuchungen werden in Auftrag gegeben, bspw. zur Unterbringungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Im Zuge dieser rasanten (Wieder-)Belebung der unterschiedlichen Bereiche hat das „Thema“, das „Sprechen über“ und das „Arbeiten mit“ geflüchteten Menschen (wieder) Hochkonjunktur. Vor diesem Hintergrund geraten fluchtmigrierende Menschen auch verstärkt in das Blickfeld von Akteur_innen in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern (Soziale Arbeit, Schule, Migrationsdienste usw.).

Auf welche Weise finden jedoch in diesen Sphären Diskurse über geflüchtete Menschen, insbesondere über geflüchtete Kinder und Jugendlichen, statt?

Im Folgenden wird dieser Frage sowie die daran anknüpfenden Konsequenzen für das pädagogische Denken und Handeln exemplarisch nachgegangen. Die analytischen Betrachtungen sollen einen Beitrag zur diskriminierungskritischen Professionalisierung (vgl. Eggers 2015) von pädagogisch Tätigen im Handlungsfeld geflüchtete Kinder und Jugendlichen leisten.

Es werden abwechselnd die Bezeichnungen Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung(en), geflüchtete und/oder fluchtmigrierende Kinder und Jugendliche als Arbeitsbegriffe verwendet. Damit sollen zum einen diese Kinder und Jugendliche als handelnde Subjekte adressiert und zum anderen dem Rechnung getragen werden, dass sie sich (möglicherweise) ganz anders positionieren.

Zwischen Kulturalisierung und Stigmatisierung

In diversen fachtheoretischen Arbeiten wie auch in der (sozial-)pädagogischen Praxis wird zumeist auf ein hegemoniales kulturalisierendes und ethnisierendes Deutungsmuster zurückgegriffen, indem u.a. migrantische und/oder nicht herkunftsdeutsche Kinder und Jugendliche einer anderen Kultur und Ethnie zugeordnet werden. Im Prozess der Zuordnung zu einer Kultur bzw. zu einer Ethnie wird von geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein anderes Verhalten erwartet und/oder es werden ihre Einstellungen vor dem Hintergrund einer „anderen Kultur und Ethnie“ interpretiert und bewertet bzw. abgewertet.

So bringt die Ankündigung eines im Jahr 2015 im Beltz Verlag erschienenen Fachbuchs „Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern“² dieses kulturalisierende und defizitorientierte Deutungsmuster exemplarisch zum Ausdruck:

„Für Migranten- und Flüchtlingskinder ist die Schule das Einstiegstor in die deutsche Gesellschaft, in ihre

Werte und Normen. Dennoch fällt die Integration häufig schwer: Mangelnde Sprachkenntnisse, geringes Elterninteresse oder patriarchale Erziehungsstile stellen die Pädagogen im Schulalltag immer wieder auf eine harte Probe.“³

„Migranten- und Flüchtlingskinder“⁴ und „die deutsche Gesellschaft“ mit ihren Werten und Normen werden hier als zwei hermetisch abgeschlossene Entitäten einander gegenübergestellt. Erst durch die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen aus „anderen Ländern und Kulturen“ gäbe es das sogenannte Integrationsproblem und würden patriarchale Einstellungen, von denen die deutsche Gesellschaft weit entfernt sei, von außen in die deutsche Gesellschaft hineingetragen.

Ferner werden Kinder aus unterschiedlichen Ländern und aus den unterschiedlichsten sozialen Kontexten zu einer Gruppe zusammengefasst. Dass bei ihnen dann von „mangelnde[n] Sprachkenntnisse[n], geringe[m] Elterninteresse oder patriarchale[n] Erziehungsstilen“ ausgegangen wird, ist zum einen undifferenziert und zum anderen kulturalisierend sowie stigmatisierend.

In Abgrenzung zu dem in diesem zitierten Kurztexzt implizierten Kulturverständnis begreifen wir Kultur/en und kulturelle Praktiken als dynamisch, prozesshaft sowie im stetigen Wandel und im Austausch miteinander. Das Verhältnis von Menschen und Kulturen ist nicht genetisch festgeschrieben, sondern ist ein dynamisches. Der Mensch stellt im Kontext verschiedener kultureller Praktiken ein aktiv handelndes und zu seiner Umwelt sich verhaltendes Subjekt dar. In Übereinstimmung mit Annita Kalpaka gehen wir in unserem Kulturverständnis daher von den Subjekten und ihrem Tun aus, denn „[d]adurch können Subjekte als solche gesehen werden, die „Kultur“ nicht nur erleiden, sondern auch machen“ (Kalpaka 2015: 296). Gleichzeitig ist „Kultur“, das jeweilige Verständnis darüber und das Kultur-Machen, zum einen soziokontextuell

bedingt und zum anderen ein gesellschaftlich umkämpftes Feld. Die essenzialisierenden Zuschreibungen von Menschen auf ihre jeweilige Kultur hat u.a. zur Folge, dass diese als abweichend zum „Eigenen“ bzw. zum „Normalem“ markiert werden. Neben „Kultur“ stellt, u.a. in pädagogischen Diskursen, „Sprache“ einen weiteren Marker von Differenz dar. Über diese Marker wird nicht nur Differenz thematisiert und hergestellt, sondern auch Zugehörigkeit verhandelt: Wer gehört zum kulturellen und sprachlichen „Wir“ und wer ist der kulturell und sprachliche „Andere“?

Sprache(n), Werte, Normen... – Marker von Differenz

Im oben zitierten Ankündigungstext wird das noch nicht Beherrschende der deutschen Sprache auf stigmatisierender Weise verallgemeinert und mit „mangelnden Sprachkenntnissen“ gleichgesetzt. Indem Sprachkenntnisse mit der Beherrschung der deutschen Sprache gleichgesetzt werden, werden das Selbstverständnis der Einsprachigkeit und die Ausblendung einer gesellschaftlichen Realität zum Ausdruck gebracht, die von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Dieses Selbstverständnis schlägt sich auch nieder in den pädagogischen Praxen von Lehrkräften, die Ingrid Gogolin im Rahmen ihrer Untersuchung als monolingualen Habitus der multilingualen Schule benennt (Gogolin 1994). Da „Sprache [...] nicht nur ein ‚technisches‘ Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung [ist]“ (Dirim/ Mecheril 2010: 100), geht der Habitus der Einsprachigkeit in deutschen Schulen mit machtvollen Unterscheidungspraxen einher. Über die Zusprechung bzw. das Absprechen gesellschaftlicher Anerkennung wird zwischen legitimen und illegitimen Sprachen unterschieden (ebd.); beispielsweise gilt auf vielen deutschen Schulhöfen ein explizites Verbot Türkisch (auch in den Pausen) zu sprechen.

Die stigmatisierende Feststellung von „mangelnden Sprachkenntnissen“ und das darin zum Ausdruck gebrachte Selbstverständnis der Einsprachigkeit sind zugleich an den monolingualen Habitus von pädagogischen Fachkräften und der Organisation Schule anschlussfähig. Die Unterscheidungspraxen, bei denen illegitime Sprachen in einem Verhältnis zur dominanten Sprache, Deutsch, gesetzt werden, führen zu einer Hierarchisierung von Sprachen und hat eine fehlende Anerkennung und Wertschätzung der Sprachkenntnisse geflüchteter Kinder und Jugendlichen zur Folge.

In der Ankündigung der Handreichung für die alltägliche Unterrichtspraxis mit geflüchteten Kindern, herausgegeben vom Hamburger Institut für Lehrerfortbildung (LI), lassen sich die Thematisierung und Herstellung von Differenz sowie die Wir-Sie-Konstruktion wiederfinden. Jedoch werden hierbei nicht implizit „Kultur“ und explizit „Sprachkenntnisse“, sondern „Werte und Normen“ als Marker von Differenz eingesetzt. Ein weiterer Unterschied zum oben betrachteten Text besteht auch darin, dass nicht explizit von einem pädagogischen Objekt die Rede ist, welches in mehrfacher Weise defizitär gefasst wird:

„Die neue Handreichung möchte praktische Unterstützung für die alltägliche Unterrichtspraxis geben und Wege ebnen, den geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen die Regeln und Werte unseres Landes erlebbar – durch konkrete Erfahrung im schulischen Alltag – zu vermitteln. Die vorliegenden Materialien geben Anregungen dazu, mit den Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Formen der Vorbereitungsmaßnahmen zur Wertebildung zu arbeiten, die Orientierung an Normen zu verdeutlichen und gemeinsam zu reflektieren. Die Materialien sind als ein offenes Angebot zu verstehen.“(Institut für Lehrerfortbildung)⁵

Mit dem formulierten Bildungsauftrag werden deutsche Lehrkräfte angesprochen und zugleich beauftragt, geflüchteten Kindern „die Regeln und

Werte unseres Landes [Deutschlands]“ zu vermitteln. Auch hierbei kommt aus lerndidaktischer Sicht das Konzept des eindimensionalen Lernprozesses zum Tragen. Zugleich ist die zum Ausdruck gebrachte einseitige Erwartungshaltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber migrantischen Subjekten auch kennzeichnend für ein auf Assimilation ausgerichtete Verständnis von Integration. In diesem Verständnis obliegt es den Menschen mit Migrationsgeschichte sich an die deutsche Gesellschaft anzupassen.

Neben der Erlernung deutscher Regeln und Werte müsse den ins Visier geratenen Kindern und Jugendlichen „die Orientierung an [deutschen] Normen“ verdeutlicht werden. Durch diese Setzung wird Deutschland als Nation konstruiert, welche sich durch positiv konnotierten Regeln, Werte und Normen auszeichnet. Hierzu ließen sich unter anderem die Fragen stellen: Was machen diese Kinder mit den von ihnen am Herkunftsort und im Zuge der Fluchtmigration erlernten Regeln, Werten und Normen? Oder verlieren diese in Deutschland ihre Gültigkeit und müssen durch andere, bzw. durch solche mit dem Vorzeichen „deutsch“ ersetzt werden?⁶

Fokustumkehr: weniger Kultur und mehr Struktur

Die oben betrachteten Ankündigungen für ein Handbuch bzw. für eine Handreichung für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern können für Akteur_innen aus Theorie und Praxis höchst effizient und produktiv in verschiedenen Hinsichten sein. Darin findet eine informative Einrahmung des Handlungsfeldes, deutscher Schulalltag, sowie eine klare Identifizierung der Akteur_innen, deutsche Pädagog_innen, und der Objekte pädagogischen Handelns, geflüchtete Kinder und Jugendliche, statt. Zugleich werden mehrere Informationen über die homogenisierte Gruppe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen verdichtet in nur wenigen Sätzen zusammengebracht. Diese Informationen stellen je

nachdem für pädagogische Fachkräfte eine Bestätigung ihrer Vorannahmen und/oder eine Vorarbeitsleistung für ihre Einordnung und Bewertung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen dar.

In einer weniger wohlwollenden Lesart kann geschlussfolgert werden, dass „Migranten- und Flüchtlingskinder“ mit ihren vielen Mängeln und Defiziten „deutschen“ Pädagog_innen vor zusätzlichen Schwierigkeiten stellen und nicht nur eine Störung in den deutschen Schulalltag, sondern auch in die deutsche Gesellschaft hineinbringen. Die analysierten Kurztex te lassen nicht nur problematische Vorannahmen und Konstruktionen zutage treten, sondern beinhalten zudem implizite Botschaften sowohl an pädagogisch Tätige wie auch an die Adressat_innen der pädagogischen Bemühungen. Zugespitzt formuliert lautet die Botschaft: Die zugewanderten Kinder sind defizitär und müssen sich anpassen, die (deutschen) Pädagog_innen müssen dafür Sorge tragen. Mit Blick auf die unterstellten Defizite muss provokativ die Frage gestellt werden, ob nicht hierbei in gewisser Weise die „Schuldigen“ bereits identifiziert worden sind im Falle, dass Integration für als nicht gelungen, bzw. als gescheitert befunden wird?

Die Konstruktion und dementsprechende Wahrnehmung von geflüchteten Kindern als Störung und als Problem für das ansonsten funktionierende deutsche Schulsystem steht in einem realitätsver kennenden Gegensatz zu den Befunden verschiedener Forschungsarbeiten seit spätestens Mitte der 1980er Jahren zur institutionellen Diskriminierung und Rassismus im deutschen Schulsystem. Bereits vor 30 Jahren wurden im erziehungswissenschaftlichen Kontext Kritiken auf struktureller und institutioneller Ebene formuliert, beispielsweise im Rahmen der Herausgabe des Bandes „Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein“ von Annita Kalpaka und Nora Räthzel (1986). Darin wurde mit Blick auf den damals in den ausländerpädagogischen Debatten der 1980er Jahre verhandelten

Topos des „Kulturkonflikts“, unter dem sogenannte Einwander_innenkinder gelitten haben sollten, explizit die Umkehrung des Fokus gefordert. Dieser Perspektivwechsel ist u.a. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke gelungen insoweit, dass sie im Rahmen ihrer Studie Mitte der 1990er Jahren untersucht haben wie Kinder aus zugewanderten Familien durch schulisches Handeln institutionell diskriminiert werden. Unter anderem zeigt ihre Untersuchung auf wie „[...] Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), Übertritt in die Sekundarstufe I)“ (Gomolla 2010) dazu führen, dass Kinder aus zugewanderten Familien im Verhältnis zu ihren mehrheitsdeutschen Mitschüler_innen schlechter gestellt werden: Kinder aus zugewanderten Familien werden häufiger von der Einschulung zurückgestellt, sie werden häufiger an Schulen für Lernbehinderte überwiesen, bekommen seltener eine Empfehlung für höhere Sekundarschulformen als mehrheitsdeutsche Kinder (siehe ebd.). Diese Schulpraxen haben u.a. zur Folge, dass „Schüler/innen mit Migrationsgeschichte [...] an Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert [sind]“ (Dirim/ Mecheril 2010: 122). Dabei werden die Selektionsentscheidungen mit Verweis auf die „Kultur“, die sozio-kulturelle Herkunft, die Sprachkenntnisse und/oder den Sprachstand von zugewanderten Kindern legitimiert (vgl. ebd., siehe auch Mecheril et al. 2010).

Neben diesen institutionell benachteiligenden Bedingungen kommen für geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer aufenthaltsrechtlichen Status weitere Hürden auf struktureller Ebene hinzu. So verweist Louis Henri Seukwa im Rahmen seiner Studie zu den Bildungsbiographien geflüchteten Jugendlichen aus verschiedenen afrikanischen Ländern auf den deutschen „Disziplinierungs- und Repressionsapparat der Asylgesetzgebung“ (Seukwa 2005; S. 264) als Verursacher dieser strukturellen Barrieren hin. In diesem Sinne konstatiert er:

„[...] das Aufnahmeland gleicht einem „offenen Gefängnis“. In diesem paradoxen Bild soll ausgedrückt werden, dass Deutschland den Flüchtlingsjugendlichen mit seinem Bildungsangebot nur vermeintlich Zukunfts- und Lebensperspektiven eröffnet, weil gleichzeitig ein verwobenes, kaum zu durchschauendes System von Rechtsvorschriften (u.a. Sozialgesetzgebung, Aufenthaltsrecht, Asylrecht) die Realisierung dieser Perspektiven verhindert.“

Vor dem Hintergrund der institutionell und strukturell bestehenden Benachteiligung von migrantischen Schüler_innen hat die seit drei Jahrzehnten formulierte Forderung nach einer Foksumkehr nach wie vor Gültigkeit (vgl. auch Mecheril et. al. 2010: 137).

Die Verhandlung von gesellschaftlichen Schief lagen über die Problematisierung von einzelnen Menschen-/Gruppen lenkt nicht nur von Strukturproblemen ab, sondern reproduziert diskriminierende Diskurse und legitimiert Ungleichheitsverhältnisse. Daher müssen die gesellschaftlichen Verhältnisse, ihre Strukturen und Bedingungen untersucht, und nicht einzelne Menschengruppen problematisiert werden.

Die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Demnach kann die Auseinandersetzung damit nicht über die kulturelle Problematisierungen von Kindern aus zugewanderten Familien erfolgen, sondern muss über die Analyse des Praxisfelds Schule und der pädagogischen Handlungsfelder stattfinden (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986, vgl. auch Kalpaka 2015).

Foksumkehr: geflüchtete Kinder und Jugendliche sind handelnde Subjekte

Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind nicht nur in verschiedener Weise der bundesdeutschen Rechtsauslegung und -ausübung der internationalen

Abkommen wie auch der nationalen Gesetze unterworfen, sie sind auch dadurch auf unterschiedliche Arten und Weisen strukturell, institutionell und individuell von Ausgrenzung und Benachteiligung betroffen: Sie können sich aufgrund der Residenzpflicht nicht frei bewegen, müssen in nicht-kindgerechten Sammelunterkünften leben, werden in sogenannten Willkommensklassen⁷ beschult, haben keinen bis hin zu erschwerten Zugangsbedingungen zu den Regelklassen usw. Und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Klimas müssen geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht nur traumatisierende Erfahrungen bewältigen, die sie während und auf der Flucht, sondern auch (möglicherweise) in Deutschland machen müssen. Nichtsdestotrotz knüpfen geflüchtete Kinder und Jugendliche in unterschiedlicher Weise an ihren mitgebrachten Fähigkeiten und Kompetenzen an und/oder entwickeln neue Strategien, um „den Strukturen der Entfremdung die Stirn zu bieten“ (Seukwa 2006: 258) und so ihre Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche mögen auf der Flucht ihr Zuhause, ihre Heimat und in manchen Fällen auf ihre Eltern verloren haben. Was sie jedoch nicht verloren haben und mit sich bringen ist an erste Stelle ihr Menschsein und ihre Würde.

Kinder- und Menschenrechtsbildung muss es gelingen an diese Würde und an dieses Menschsein anzuknüpfen. Für eine diskriminierungskritische Demokratiepädagogik ergibt sich daraus die Notwendigkeit die strukturellen wie auch institutionellen Rahmenbedingungen auf ihre Einschränkungen wie auch auf ihre Ermöglicungen hin zu überprüfen. Sie muss die weiter oben angerissenen prekären Sozialisationsbedingungen der geflüchteten Kinder zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen. Dabei müssen alle pädagogischen Bemühungen von diesen Kindern und Jugendlichen als handelnde Subjekte ausgehen und sie müssen in ihren (Überlebens-)Kämpfen geachtet werden. Ziel muss es sein den Zugang und die Inanspruchnahme von Bildung

diskriminierungsfrei zu gestalten sowie die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Kinder und Jugendlichen möglich zu machen.

Diskriminierungskritische Professionalisierung⁸

Anhand der vorangegangenen analytischen Betrachtungen wurde exemplarisch die Praxis einer hegemonialen Wissenstradition macht- und diskriminierungskritisch reflektiert. Wie bereits aufgezeigt ist diese hegemoniale Wissenstradition u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie ethnozentristische Selbstbilder und kulturalisierende sowie stereotypisierende Fremdbilder produziert und reproduziert.

Um im Handlungsfeld geflüchtete Kinder und Jugendlichen nicht auf den (handlungswissenschaftlichen) Stand von vor dreißig Jahren zurück zu fallen und mit Blick auf die angerissenen Diskurse sowie die daran anknüpfenden Kritiken erscheint es zwingend erforderlich das eigene persönlich-professionelle Handeln zu kontextualisieren und permanent kritisch selbstreflexiv zu überprüfen.

Dies bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte sich im Zuge ihrer fortwährenden Professionalisierung mit „[...] Kulturalisierung als Bewältigungsstrategie von Professionellen[...]“ (Kalpaka 2015: 309) auseinandersetzen bzw. diese Auseinandersetzung als „[...] ein Bestandteil von Professionalität“ (ebd.) begreifen müssen. Dies bedeutet auch, nicht nur das persönlich-professionelle Handeln, sondern zugleich die eigene Verstrickung und Involviertheit innerhalb von Machtverhältnissen kontinuierlich zu reflektieren. In diesem Sinne müssen handlungsleitende Fragen das pädagogische Denken und Handeln begleiten: Inwiefern trage auch ich (als pädagogische Fachkraft) zur „[...] Reproduktion gesellschaftlicher Macht- und Diskriminierungsstrukturen [...] [sowie zur] Herstellung sozialer Hierarchien“ (Eggers 2015: 6) bei? Inwiefern bin ich auf kultura-

lisierenden Stereotypen angewiesen durch meine Erwartungshaltung, vor dem Hintergrund meiner Sozialisation sowie durch das Wissen, auf das ich zurückgreife?

Ziel einer macht- und diskriminierungskritischen Theorie und Praxis sollte es auch sein, den „[...]

Mut [zu haben] Möglichkeiten zu erwägen, nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Einteilungsmuster angewiesen zu sein“ (Mecheril et. al. 2010: 21). Nur so kann es gelingen, sowohl den handelnden Subjekten wie auch den pädagogischen Fachkräften Räume für Selbstdefinition und Selbstbestimmung zu lassen.

-
- 1 <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz-dossiers/217367/das-jahr-2015-ein-rueckblick> [02.08.16]
 - 2 Erschienen im Beltz Verlag am 01.10.2013. Siehe auch Kritische Rezension hierzu von Wolfgang Berg: <https://www.socialnet.de/rezensionen/16142.php> [17.05.16].
 - 3 Online: URL: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/5087-paedagogische_arbeit_mit_migranten_und_fluechtlingskindern.html [17.05.16].
 - 4 Die Anführungsstriche sollen verdeutlichen, dass es sich jeweils um zu problematisierende Konstrukte handelt.
 - 5 Online: URL: <http://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/5090558/wertebildung-artikel/> [26.05.2016]
 - 6 Für eine ressourcenorientierte Analyse von „*Fertigkeiten, Erfahrungen, Qualifikationen und Kompetenzen*“ (Seukwa 2006: 16) von geflüchteten Jugendlichen und deren sozio-kontextuellen Berücksichtigung in der pädagogischen Arbeit siehe Seukwa, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Waxmann Verlag, Münster.
 - 7 Zur Kritik von Amaro Foro, einer Jugendselbstorganisation von Roma und Nicht-Roma, an der Praxis der segregierenden Beschulung von neu zugewanderten Kindern im Rahmen der „Willkommensklassen“ in Berlin und an die damit einhergehenden Stigmatisierungen siehe „Leben nach Migration – Newsblatt 2/2014“. Online: http://www.migrationsrat.de/dokumente/pressemitteilungen/MRBB_Leben%20nach%20Migration_2_2014.pdf [13.08.16]
 - 8 Vgl. Eggers 2015

Literatur

Beltz Verlag: Online: URL: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/buecher/produkt_produktdetails/5087-paedagogische_arbeit_mit_migranten_und_fluechtlingskindern.html [17.05.16].

Bundeszentrale für Politische Bildung. Online: URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/217367/das-jahr-2015-ein-rueckblick> [02.08.16]

Eggers, Maureen Maisha (2015): Diskriminierungskritische Perspektiven auf Kindheit. Vortrag zur Eröffnung der Fachstelle „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!“ am 28.09.2015. Online: URL: <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/KiDs/Kick%20Off%20KiDs/Vortragsskript%20Diskriminierungskritische%20Perspektiven%20auf%20Kindheit%20MME%20Final.pdf>

Gogolin, Ingrid (2008): Der mololinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann Verlag. Münster. 2., unveränderte Auflage.

Gomolla, Mechthild: Institutionelle Diskriminierung. Online: URL: <http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/3/> [04.09.2016]

Institut für Lehrerfortbildung: Online: URL: <http://li.hamburg.de/publikationen/publikationen/5090558/wertebildung-artikel/> [26.05.2016]

Kalpaka, Annita/ Rätzzel, Nora (Hrsg.) (1986): Die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. EXpress Edition. Berlin.

Kalpaka, Annita (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch Band 2: Sprache-Rassismus-Professionalität. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach/Ts. Seite 289-312.

Klose, Alexander/ Liebscher, Doris (2015): Antidiskriminierungspolitik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Stand, Defizite, Empfehlungen. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Studie_IB_Antidiskriminierungspolitik_in_der_deutschen_Einwanderungsgesellschaft_2015.pdf [24.07.2016]

Mecheril, Paul/Castro Varela do Mar, María/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Migrationsrat (2014): Leben nach Migration – Newsblatt 2/2014. Online: URL: http://www.migrationsrat.de/dokumente/pressemitteilungen/MRBB_Leben%20nach%20Migration_2_2014.pdf [13.08.16]

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Waxmann Verlag, Münster.

Socialnet. Online: URL: <https://www.socialnet.de/rezensionen/16142.php> [17.05.16].

Kinder- und Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) – demokratiepädagogische Kriterien und Handlungsempfehlungen

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung(en) sind handelnde Subjekte, die über eigene Bedürfnisse, Erfahrungen, Kompetenzen, Wertvorstellungen und Ziele verfügen. Pädagogische Fachkräfte müssen sie als solche anerkennen und gemeinsam mit ihnen dieses auch in den für sie relevanten gesellschaftlichen Bereichen (Schule, Jugendhilfe, Politik) einfordern. Ohne Berücksichtigung der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en), ihrer damit zusammenhängenden Handlungskompetenzen und (Überlebens-) Strategien sowie ohne Berücksichtigung ihres Mitbestimmungsrechts ist jede Hilfe, jede Maßnahme und jedes entwickelte Konzept eine gegen den Willen der Kinder und Jugendlichen gerichtete Bevormundung und zum Scheitern verurteilt.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind über einen langen Zeitraum – während der Flucht und zum großen Teil noch über Jahre nach ihrer Ankunft in der BRD – ganz grundlegend der Selbst- und Mitbestimmung über ihre eigene Lebenssituation sowie der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beraubt. Genau hieran muss eine Kinder- und Menschenrechtsbildung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ansetzen: sie ist aktivierend und handlungsorientiert mit dem klaren

Ziel der Rückeroberung von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Trotz ihres von Asylrecht und Asylverfahren reglementierten Alltags erkundet und schafft sie gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen Selbst-Gestaltungsräume. Kinder- und Menschenrechtsbildung arbeitet auf die Gleichberechtigung und Teilhabe der geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Alltag hin und thematisiert ihr Recht auf umfassende gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung in der Gesellschaft.

Vor dem Hintergrund langanhaltender grundsätzlicher Entrechtung und fortdauernder Unsicherheit ist es wichtig, dass die pädagogischen Prozesse im Rahmen einer Kinder- und Menschenrechtsbildung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen so gestaltet sind, dass sie für jedes Kind und jeden Jugendlichen persönlichen Zugewinn und Entwicklung ermöglichen. Dies bedeutet ihre Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit auch mit Blick auf ihre möglicherweise unsicheren Bleibeperspektiven zu stärken sowie die Wiedereinsetzung ihrer Kinderrechte zu fordern und zu erwirken.

Demokratiepädagogische Arbeit erkennt in ihrer Ausrichtung wie auch in ihrer Umsetzung konsequent Diversität an und ist diskriminierungskritisch.

Dabei sollen unter Diversität alle sozialen Identitäten und Lebensentwürfe gefasst werden, die für verschiedene Menschen in unterschiedlicher Weise relevant sind bzw. sein können. Ein diskriminierungskritisches Verständnis von Diversität darf nicht nur entlang der sozialen Kategorien ethnische und/oder soziale Herkunft gedacht werden, sondern berücksichtigt auch immer zugleich das Alter, die Geschlechtsidentität, eine Behinderung, die sexuelle Identität, die Religionszugehörigkeit usw. Diversität muss immer zugleich im Kontext verschiedener Machtverhältnisse betrachtet werden. Da die Lebensrealitäten geflüchteter Kinder und Jugendlichen von Entrechtung, Entwürdigung und strukturellen Benachteiligungen gekennzeichnet sind, ist es unabdingbar in der demokratiepädagogischen Arbeit diese diskriminierenden Strukturen zu benennen und kritisch dazu Position zu beziehen.

Demokratiepädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen kann das Asylrecht, das Asylbewerberleistungsgesetz oder das Dublin-III-Abkommen nicht ändern, die wesentlich die Würde und Subjekthaftigkeit der Kinder und Jugendlichen verletzen. Sie darf sich jedoch nicht damit begnügen das bestehende System zu harmonisieren, indem sie nur an dessen Symptomen ansetzt und damit Gefahr läuft, den status quo aufrecht zu erhalten; Eine Petition zu verfassen, um das Bleiberecht für eine Jugendliche zu erwirken ist eine wichtige Interventionsform. Hierbei gilt es zu beachten, dass nicht diskriminierende Argumentationen bedient werden, bei der zwischen leistungswilligen, anpassungsfähigen, ökonomisch verwertbaren usw. Migrant_innen unterschieden wird. Damit einzelfallorientierte Interventionen nicht Gefahr laufen nur eine „kosmetische Behandlung“ zu sein, sollte zugleich auch auf die Veränderung der Bedingungen und Strukturen hingearbeitet werden, die geflüchtete Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen bringen. Eine nachhaltige demokratiepädagogische Arbeit benennt die ausgren-

zenden Strukturen kritisch und thematisiert diese mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Es ist wichtig die Thematisierung in einer Weise zu gestalten, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche dabei ermächtigt bzw. empowert werden das ihnen zugefügte Unrecht benennen und dessen Abstellung fordern zu können. Die Forderungen können in unterschiedlichen Weisen zum Ausdruck gebracht werden, bspw. in Form einer organisierten Demo, eines Theaterstücks, eines Beschwerdebriefes usw. Die erwähnten strukturellen Ebenen und ihre Folgen sowie die Selbstermächtigungsprozesse müssen den demokratiepädagogischen wie politischen Horizont einer Kinder- und Menschenrechtsbildung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen darstellen,

Im Zuge dessen müssen mit ihnen gemeinsam Formen entwickelt werden, die das ihnen zugefügte Unrecht benennen und dessen Abstellung fordern, sodass Empowerment- bzw. Selbstermächtigungsprozesse angestoßen werden können.

Lebenswelten verstehen und anerkennen

Ausgangspunkt für eine diversitätsanerkennende und diskriminierungskritische demokratiepädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern ist das Verständnis und die Anerkennung ihrer spezifischen Lebenswelten.

Die strukturellen Lebensbedingungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher sind – zusammenfassend – geprägt von:

- traumatisierenden Erlebnissen im Vorfeld, auf der Flucht (Krieg, Naturkatastrophen, Verfolgung, Misshandlung), und/oder nach der Flucht in der BRD (rassistische Behandlung im Alltag, Übergriffe auf Wohnunterkünfte u.ä.);

- Missachtung ihrer Rechte während des Fluchtprozesses durch unterschiedliche Akteure (staatliche Institutionen, Schlepperorganisationen, Anwohner). Die Not der Flüchtenden wird missbraucht mit ihr werden menschenunwürdige Geschäfte gemacht, sie werden gedemütigt, unmenschlich behandelt, entwürdigt und wie Waren von A nach B transportiert;
- der mangelnden Berücksichtigung kinderspezifischer Fluchtgründe;
- dem Leben in Erst- und Massenunterkünften, die nicht kindgerecht ausgestattet sind und keine Rückzugsorte, keine Schutzräume, keine Spielräume, keine Mitbestimmung bieten;
- der mangelnden Zugang zu Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe;
- dem erschwerten oder verunmöglichten Zugang zu Bildung, Ausbildung und Studium;
- den restriktiven asylgesetzlichen Vorgaben wie u.a. die Residenzpflicht und das menschenrechtswidrige Asylbewerberleistungsgesetz, das u. a. nur eine eingeschränkte medizinische Versorgung erlaubt;
- der langandauernden Unsicherheit hinsichtlich der eigenen und der Zukunft der Familien;
- der Kulturalisierung durch pädagogische Fachkräfte wie auch im Alltag: Das Verhalten geflüchteter Kinder und Jugendlicher wird stigmatisierend und eindimensional mit „ihrer Kultur“ oder ihrer Herkunft erklärt, sie werden auf diese reduziert;
- der damit verbundenen defizitorientierten Betrachtung als Betroffene bzw. als Opfer, die nicht als Handlungssubjekte mit einer eigenen Stimme ernst genommen werden;

- einem rassistischen und antimuslimischem Klima, in dem rassistische Diskriminierung und Übergriffe auf Unterkünfte von geflüchteten Menschen zum Alltag gehören.

Zwischen entrechtenden Lebensbedingungen und Handlungsstrategien

Im Fokus einer Kinder- und Menschenrechtsbildung steht das Problem der sie entwürdigenden und zu Objekten machenden Lebensbedingungen. Die spezifischen Lebenswelten von geflüchteten Kindern und Jugendlichen bewegen sich in einem Spagat zwischen den sie entrechtenden Lebensbedingungen und den von ihnen entwickelten Überlebens- und Handlungsstrategien.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage danach welche Rechte der Kinder und Jugendlichen verletzt werden und wodurch ihr Subjekt-Sein unterlaufen werden von zentraler Bedeutung. Zugleich muss geflüchteten Kindern und Jugendlichen als Subjekten begegnet werden, die „[...] nicht als Opfer der widrigen Lebensumstände [...] resignieren“, sondern in ihnen Handlungsstrategien und Kompetenzen entwickeln und es damit auch schaffen „den Strukturen der Entfremdung die Stirn zu bieten“ (Seukwa 2006, S. 256 ff.).

Erster und zentraler Anknüpfungspunkt für eine Kinder- und Menschenrechtsbildung mit ihnen sind daher die Handlungsstrategien, Kompetenzen, Bedürfnisse und Ziele der Kinder und Jugendlichen.

- Sie als handelnde Subjekte und Akteur_innen ihres Lebens mit eigenen Interessen, Bedürfnissen und Zielen wahr- und ernst zu nehmen und ihnen entsprechend zu begegnen.
- Sich ein respektvolles Verständnis zu eigen zu machen von der Beschaffenheit und Bedeutung der Fähigkeiten, Ressourcen und Kompetenzen,

die die Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer spezifischen Lebenssituation mobilisieren und entwickeln.

- Für jedes Kind/Jugendlichen informiert zu sein und genau zu verstehen, wie die jeweiligen Lebensbedingungen sind (asylrechtliche Restriktionen, nicht kindgerechte Wohnverhältnisse, erschwerter Zugang zu Bildung uvm.), da diese von Kind zu Kind deutlich unterschiedlich sein können und sich immer auch kurzfristig verändern können. Die pädagogischen Fachkräfte machen sich zum Grundsatz, dass sie die Kinder und Jugendlichen fragen können jedoch nicht ausfragen sollten, sondern sich selbst weiter informieren¹.
- Die restriktiven aufenthaltsrechtlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen in den pädagogischen Prozessen mitzudenken und zu berücksichtigen. Sowohl hinsichtlich zeit-räumlicher Fragen, wie z. B. die evtl. Einschränkung der Bewegungsfreiheit durch eine Residenzpflicht und mögliche Abbrüche wegen stattfindender Verlegung oder Abschiebung, als auch als Hintergrund für mögliches Verhalten der Kinder und Jugendlichen.
- Die strukturellen Bedingungen, die Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung(en) entrechten und entwürdigen, stets im Blick zu haben. Das pädagogische Handeln wird darauf fokussiert, die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen so zu stärken, dass sie diesen strukturellen Bedingungen entgegentreten und sie gleichzeitig verkraften können.
- Die Komplexität der Rechtslage birgt Risiken, so dass eine gut gemeinte Unterstützung der Kinder und Jugendlichen (Mitnahme auf eine Gruppenfahrt, Beantragung staatlicher Leistungen, Intervention im Kontext von Schulpflichtverletzung) negative asylrechtliche und psychisch be-

lastende Auswirkungen haben kann. Daher ist es notwendig, sich mit anderen Einrichtungen und Institutionen zu vernetzen und zu beraten, um möglichen durch das pädagogische Handeln verursachten negative Folgewirkungen für geflüchtete Kinder und Jugendlichen auszuschließen.

Partizipation ermöglichen und Kinderrechte stärken

Angesichts der radikalen Einschränkung der Selbst- und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) ist Partizipation im Rahmen der Kinder- und Menschenrechtsbildung von zentraler Bedeutung. Sie versteht Kinder- und Menschenrechte als Rahmen und als Ressource, um die Kinder und Jugendlichen in ihrem Prozess der Selbstermächtigung (Empowerment) zu fördern und dabei zu unterstützen, trotz der sie beschränkenden Verhältnisse Handlungsräume und eigene Interessenvertretungen zu entwickeln. Sie realisiert in den pädagogischen Settings Teilhabe und Gleichberechtigung der Kinder und Jugendlichen. Dabei lernen sie ihr Recht auf umfassende gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung zu artikulieren und einzufordern.

Wie demokratiepädagogische Kinder- und Menschenrechtsbildung Partizipation und Empowerment ermöglichen kann

Mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen müssen ihre Lebenssituation, ihr Alltag und insbesondere ihre Wünsche, Bedürfnisse und Nöte erkundet und artikuliert werden. So können sie sich wieder in einer Situation erleben, in der ihnen zugestanden wird, dass sie Rechte haben und diese aussprechen können.

Ausgehend von den von ihnen artikulierten Anliegen und Bedürfnissen wird mit Kindern und

Jugendlichen die Frage bearbeitet: „Wie könnt ihr/ wie können wir gemeinsam dafür sorgen, dass eure Wünsche und Bedürfnisse angemessen befriedigt werden?“ Dabei liegt der Fokus darauf, den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, Akteur_innen der Lösungen zu sein, indem Aktionen von ihnen ausgehen und sie dabei selber die Regie führen. Da diese zentraler Lebensort der KuJ sind, sollte in Abstimmung mit ihnen u. A. die Situation in den Unterkünften bearbeitet werden, auch vor Ort.

- Die Kinder- und Menschenrechtsbildung stärkt die Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeit. Dies bedeutet, die Prozesse der Artikulation und Einforderung von Rechten, die von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgehen, dahingehend zu unterstützen, dass diese von Einrichtungen und Institutionen – Schule, Unterkunft, Jugendclub, Jugendamt, Bamf –, von der Gesellschaft und der Politik anerkannt werden und diese die Kinder und Jugendlichen bei Entscheidungen, die sie betreffen, einbeziehen. Pädagog_innen beachten, dass bei von ihnen ausgehenden Aktionen/ Projekten von Anfang an die Kinder und Jugendlichen als gleichberechtigte Akteur_innen beteiligt werden – auch um zu prüfen, ob die Grundideen von diesen für relevant gehalten werden.
- Bei allen Aktivitäten sind Kontakte zu weiteren Organisationen und Strukturen (insbesondere zu kommunalen Stellen der Kinder- und Jugendhilfe, Ombudstellen, Kinder/Jugendinteressenvertretungen und Kinder- und Menschenrechtsorganisationen) aufzubauen und für die Kinder und Jugendlichen zugänglich zu machen.

Die Kinder- und Menschenrechtsbildung kontextualisiert die Kinder- und Menschenrechte:

- Die Menschen- und Kinderrechte werden mit den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen in Verbindung gebracht, sodass für sie nachvollziehbar wird, dass ihre Bedürfnisse

und Nöte legitim sind und das Vorenthalten ihrer Befried(ig)ung aufgrund struktureller und institutioneller Diskriminierung ein Unrecht darstellt. Das bedeutet auch, explizit das Spannungsfeld von Menschen-/Kinderrechten und europäischer und deutscher Asyl-/Migrationspolitik sichtbar zu machen.

- Die demokratiepädagogische Arbeit verdeutlicht, dass die Menschen- und Kinderrechte in der BRD in Staat und in der Gesellschaft verankert und damit ein Rahmen und eine Ressource für den Kampf um Gleichstellung und Diskriminierungsfreiheit sind, sie aber gleichwohl nicht durchgängig realisiert sind und ihre Umsetzung immer noch, immer wieder erkämpft werden muss. Das bedeutet auch, die Kinder und Jugendlichen über rechtliche und politische Möglichkeiten zur Einforderung ihrer Rechte – und die ihrer Familien – zu informieren.
- Disempowerment ist zu vermeiden: Beim Sichtbarmachen von Unrecht und struktureller Diskriminierung, u.a. durch Nichteinhaltung von Kinderrechten seitens des Staates, sollen mit den Kindern und Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Die Benennung des erfahrenen Unrechts und die Forderung nach seiner Unterlassung können ein erster Akt der Selbstermächtigung und eine Handlungsstrategie darstellen.
- Die Kämpfe der Geflüchteten werden angesprochen und sichtbar gemacht. Demokratiepädagogisches Engagement unterstützt Kinder und Jugendliche darin, zu erkennen, welche Bedeutung und Rolle die Menschen- und Kinderrechte in den Kämpfen von Geflüchteten (auch geflüchteter Kinder und Jugendlicher²) und diskriminierter Gruppen haben.
- Kinder- und Menschenrechte sind geschichtlich und global einzubetten, sodass eine differierende

und dennoch geteilte Geschichte der Menschenwürde und Menschenrechte sichtbar wird: Menschenrechte sind kein europäisches Projekt, sie sind in allen Gegenden der Welt formuliert worden.³ Im Kontext globaler Ungleichheit und Ungerechtigkeit werden Kinderrechte notwendigerweise unterschiedlich konkretisiert. So fordern z. B. die Bewegungen arbeitender Kinder und Jugendlicher nicht ein Arbeitsverbot, sondern die Möglichkeit in Würde zu arbeiten – ohne Ausbeutung und mit Zeit zum Lernen, Spielen und Ausruhen (I. Welttreffen der Bewegungen arbeitenden Kinder und Jugendlicher in Kundapur 1996).

Thematisierung von Menschenrechten – zum methodischen Vorgehen

Menschen- und Kinderrechte sind konkret und lebensweltorientiert auf den Alltag der Kinder und Jugendlichen zu beziehen. So können die Kinder und Jugendlichen daran anknüpfen und unmittelbar für ihre Lebenssituation anwendbare Kompetenzen und Handlungsansätze entwickeln:

- Die eingesetzten Methoden sind zielgruppenorientiert⁴. Rollenspiele sollten nicht aus bestehenden Materialkoffern zur Menschen- und Kinderrechtsbildung übernommen werden, wenn sie fern der Lebensrealitäten geflüchteter Kinder und Jugendlichen konstruiert sind. Sie sind so umzuschreiben, dass sie an den spezifischen Lebenssituationen, Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder anschließen und diese sichtbar und bearbeitbar machen.
- Zentral ist es, dass es um für die Kinder und Jugendlichen relevante Fragestellungen geht. Daher sollte auf Plan- und Simulationsspiele verzichtet werden. Aus unserer Sicht verbietet es sich mit umfassend entrechteten Menschen im

Zusammenhang mit Menschen- und Kinderrechten in einer Weise didaktisch und methodisch zu arbeiten, die die existenziellen Überlebenskämpfe der Menschen relativiert oder zu einer Maskerade mutieren lässt, die suggeriert, dass es sich um ein Spiel mit individuellen Wahlmöglichkeiten handelt.

Selbstwirksamkeit stärken

Für Menschen mit Fluchterfahrung(en), egal welcher Altersstufe, ist der Begriff „Anerkennung“ zunächst daran geknüpft, dass per Antragstellung geprüft wird, ob ihr „Dasein“ berechtigt ist, oder nicht. Diese prekäre Situation, die nicht selten über Jahre andauert, beinhaltet eine sehr problematische Botschaft und hinterlässt tiefe Spuren in den psychosozialen Beziehungen und damit auch im Selbstbild dieser Menschen. Diese Verhältnisse gehen einher mit der Entwertung von fluchtmigrierenden Menschen in ihrem Menschsein und in dem, was sie als Menschen ausmacht. Dabei werden diese Entwertungsprozesse gesamtgesellschaftlich permanent erzeugt: durch restriktive Gesetzesvorgaben, durch stereotypisierende Diskurse, durch fehlende Anerkennung von Kompetenzen und Potenzialen.

Diesem Entwertungsprozess stellt sich Kinder- und Menschenrechtsbildung entgegen, indem die Selbstwirksamkeit von geflüchteten Kinder und Jugendlichen gestärkt wird.

Eben diesen Widerspruch, sowohl die Existenzgefährdung und Existenzsicherungsstrategien zu erkennen als auch darauf aufbauende und wertschätzende Arbeitsaufgaben zu entwickeln, ist die demokratiepädagogische Herausforderung:

- Gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen wird herausgearbeitet, dass ihr sozialer Status als „Flüchtling“ auch durch den rechtlich restriktiven Rahmen (mit) hergestellt wird.

- In einem geschützten Raum entdecken Kinder und Jugendliche ihre „mitgebrachten“ Fähigkeiten; in diesem Raum sollen sie sich selbstbewusst einbringen können.
- Ihre Sprachkompetenzen und Sprachenvielfalt werden sichtbar gemacht und wertgeschätzt.
- Bedürfnisse, Sorgen, Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung werden, auch angesichts ihrer komplexen Biografien, als individuelle und situationsangemessene Anliegen wertgeschätzt, respektiert und gefördert.

Selbstwirksamkeit stärken durch Sichtbarmachen von Lebenskompetenzen

In der Fluchtphase und danach leben Kinder und Jugendliche unter extremen Bedingungen, in denen sie Überlebens-/Bewältigungsstrategien entwickeln. Damit die Anerkennung ihrer Lebenswelten und Lebensleistungen Anlass und Grundlage für die Entwicklung und Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit sein kann, darf diese nicht durch Mitleid und Paternalismus vermittelt werden.

Die besondere Herausforderung des pädagogischen Handelns liegt darin die mitgebrachten und entwickelten Fähigkeiten zu sehen und sie weiterzuentwickeln. Gelingen kann dies nur, wenn ein Rahmen für gegenseitigen Respekt und Wertschätzung geschaffen wird:

- Mit Kindern und Jugendlichen wird wertschätzend herausgearbeitet, dass sie schwierige Situationen gemeistert haben und meistern, um ihren Glauben in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.
- Ihre Überlebensfähigkeit wird erkannt und sichtbar gemacht. Kompetenzen werden weiter-

entwickelt, um Ressourcen zu aktivieren und zu stärken.

- Erfahrungsorientierte Wissensaneignung durch Fluchterfahrungen unter extremen Bedingungen wird wahrgenommen, wertgeschätzt und anerkannt. Die angeeigneten Wissensbestände werden reaktiviert. Die Kinder und Jugendlichen erhalten geschützte Räume, in denen mit ihnen ihre Erlebnisse und Erfahrungen (vor und während der Flucht wie auch ihre aktuellen Situationen in der BRD) wertschätzend reflektiert werden können. So entwickeln sie ein gesundes Selbstwertgefühl, um daraus Selbstvertrauen sowie Vertrauen in andere Menschen (wieder) zu entwickeln. Ihre Flucht und die ihrer Familien müssen, (auch) als Selbstermächtigung und Lebenskompetenz(en) sowie in ihrer Bedeutung als Akt des Widerstands, mit ihnen, gegebenenfalls öffentlich, thematisiert werden

Selbstwirksamkeit stärken im Umgang mit struktureller Entrechtung und Entwürdigung

Selbstwirksamkeit von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu stärken, erfordert eine sensible Arbeit, da ihre Lebenskompetenzen und insbesondere ihre Überlebenskunst im Spiegel von strukturell entrechtenden und von entwürdigenden Lebensbedingungen anerkannt und wertgeschätzt werden müssen. Hierzu muss Demokratiepädagogik Erfahrungen anerkennender, respektvoller und anregender Beziehungen schaffen und erzeugen, um Selbstwirksamkeit und Resilienz zu stärken. Die Ungleichbehandlung, gestützt durch die Gesetzeslagen, sollten im Unterricht, in pädagogischen Gruppenprozessen, Arbeitsfeldern, soziale Gruppenarbeit, Jugendverbandsarbeit usw. behandelt werden. Die unterschiedlichen Rechtsansprüche oder Nichtansprüche können als Grundlage für Diskussionen über prekäre Verhältnisse im Sinne einer Recht- und Demokratieerziehung thematisiert

und dadurch ein direkter Austauschrahmen über Entrechtung und Ausgrenzung mit den Menschen mit Fluchterfahrung geschaffen werden.

Kinder- und Menschenrechtsbildung reflektiert sich selbstkritisch und trägt zur Entkulturalisierung bei

Kinder- und Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) bedarf dringend einer durchgehenden kritischen Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte. Zwischen den Lebenswelten und Lebenserfahrung(en) von Pädagog_innen in der BRD und denen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen liegen Welten. Daher sind die eigenen Vorstellungen, Bewertungen und Lösungsstrategien kritisch zu reflektieren, die eigene Weltinterpretation in Teilen zu hinterfragen und von den Kindern und Jugendlichen zu lernen:

- Die Auseinandersetzung mit Werten und Normen sollte nicht in der kulturalisierenden und trennenden Weise – „unsere Werte vs. eure Werte“ – geführt werden, sondern in einer Weise, bei der die Funktion von Werten und Normen in ihren jeweiligen Kontexten reflektiert und Gemeinsamkeiten sichtbar gemacht werden.
- Gesellschaftliche Multilingualität muss auch im pädagogischen Milieu anerkannt, wertgeschätzt und als Ausgangspunkt der Arbeit begrüßt werden.
- Gesellschaftlich zu bewältigende Aufgaben und Fragen dürfen pädagogisch nicht individualisiert werden, sondern sind auf struktureller Ebene zu verhandeln. Wie muss sich das deutsche Bildungssystem verändern, damit auch zugewanderte Kinder und Jugendliche ihr Recht auf Bildung diskriminierungsfrei in Anspruch nehmen können?

- Strukturell (Asylgesetz) und institutionell (Ausländerbehörde und ihre Vorgaben) bedingte Benachteiligungen als solche bearbeiten und nicht personalisieren, das heißt einzelne Menschen(-gruppen) nicht für gesellschaftliche Verhältnisse verantwortlich machen.

Diskriminierungskritische Professionalisierung⁵

Alles Nachdenken und Sprechen über die Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung(en) ist auf mögliche kulturalisierende Perspektiven und Deutungen kritisch zu prüfen und zu hinterfragen. Wenn wir beispielsweise in der Praxis (und Theorie) davon ausgehen, dass bestimmte Menschen aufgrund ihrer Kultur patriarchal sind, dann hat diese Annahme u.a. auch eine Vereindeutigung zur Folge. Dieses Prinzip der Eindeutigkeit hat den Reiz, das pädagogische Handeln zu vereinfachen. Gleichzeitig reduziert das Prinzip der Eindeutigkeit sowohl Menschen – uns wie auch „die Anderen“ – als auch mögliche Handlungsräume – die eigenen wie auch die „der Anderen“.

Um diskriminierende Effekte im Denken, Sprechen und Handeln nicht dermaßen zu reproduzieren ist es notwendig Diskriminierungskritik als Teil der eigenen kontinuierlichen Professionalisierung zu begreifen.

In der Praxis bedeutet dies, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in einer Weise einbezogen werden und teilhaben können, bei der sie sich selbst identifizieren und ihr So-Sein definieren können ohne, dass sie oder ihr Verhalten zugleich hierauf reduziert werden.

Dabei stellen handlungsleitende und zur Reflektion anregende Fragen wichtige Grundlagen für eine diskriminierungskritische Theorie und Praxis:

- Wie kommt das Interesse am Sprechen über „die Anderen“ zustande?
- Wer formuliert den Anlass zum Sprechen?
- Welche Erwartungen werden daran geknüpft?
- Welches Bild „der Anderen“ liegt der Fragestellung zugrunde?
- Auf welches Verständnis von „Wir“ gründet sie?
- Wer kann von dem Sprechen profitieren und wer nicht?
- Für wen könnte das Sprechen eine Gefährdung darstellen und warum?
- Welche politischen und kulturellen Interessen bestätigt die Fragestellung?
- Welche Positionen werden durch das Sprechen gestärkt?
- Welchen Beitrag leistet das Sprechen (...) zur Fundierung des Diskurses über „Wir“ und „Nicht-Wir“? (Mecheril 2005)

-
- 1 Im Rahmen des Asylverfahrens, bspw. bei einer Anhörung im Zuge der Prüfung des Asylantrags beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, werden Geflüchtete zu den intimsten Details aus ihrem Leben ausgefragt, müssen Beweise erbringen und Rechenschaft über ihre Migration ablegen usw.
 - 2 Siehe die Kampagnen von „Jugendliche ohne Grenzen“: Kampagne Bildungslos! <http://bildung.jogspace.net/> | Kampagne Hier geblieben! <http://www.hier.geblieben.net/> | Kampagne Jetzt erst Recht(e) für Flüchtlingskinder! <http://www.jetzterstrechte.de/die-kampagne/index.html>
 - 3 Z. B. die Charta von Maden im 13. Jahrhundert in Westafrika <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/manden-charter-proclaimed-in-kurukanfuga-00290>
 - 4 Die Verwendung zielgruppenorientierter Methoden ist, neben anderen (von denen auch einige weitere in diesem Text implizit angesprochen sind), ein Qualitätsstandard partizipativer Arbeit. In jeder partizipativ orientierten pädagogischen Arbeit ist es wichtig Qualitätsstandards einzuhalten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015 und Knauer/ Sturzenhecker 2005), für eine partizipativ orientierte diskriminierungssensible und diversitätserkennende Kinder- und Menschenrechtsbildung gilt dies umso mehr.
 - 5 Siehe Eggers 2015: 6

Literatur

I. Welttreffen der Bewegungen arbeitenden Kinder und Jugendlicher in Kundapur (1996), „Abschlussklärung“, ProNats e.V., <http://www.pronats.de/materialien/deklarationen/kundapur-1996/>; abgerufen am 19.08.2016

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015), „Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“, http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_BCRe-qualit_C3_A4tsstandards,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; abgerufen am 19.08.2016

Eggers, M. M. (2015), Diskriminierungskritische Perspektiven auf Kindheit. Vortrag zur Eröffnung der Fachstelle „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen!“ am 28.09.2015, <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/KiDs/Kick%20Off%20KiDs/Vortragsskript%20Diskriminierungskritische%20Perspektiven%20auf%20Kindheit%20MME%20Final.pdf>; abgerufen am 19.08.2016

Knauer, R./ Sturzenhecker, B. (2005), „Partizipation im Jugendalter“, in: Hafener, B./Jansen, M. M./ Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen

Mecheril, P. (2005), „Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik“, in Hamburger, Badawia, Hummrich (Hrsg.). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden

Seukwa, L. H. (2006), Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Waxmann Verlag, Münster.

Seukwa, L. H. (2007), Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen. Der Habitus der Überlebenskunst, http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1017/pdf/Seukwa_Soziokontextualitaet_von_Diskurs_2007_3_D.pdf; abgerufen am 21.8.2016



DeGeDe

Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik e.V.

Wer wir sind

Die **Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)** setzt sich als gemeinnützige Organisation für Demokratie im Bildungswesen ein. In der DeGeDe engagieren sich Fachleute aus Wissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Verlagswesen und Bildungspolitik mit Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie Studierenden. Gemeinsam sind wir in der demokratiepädagogischen Wissenschaft und Praxis aktiv.

Wir treten ein für die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen bei allen beteiligten Akteuren, die Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie den Erhalt und die Weiterentwicklung einer lebendigen Demokratie.

Der Grundkonsens der DeGeDe besteht darin, dass Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden und gesellschaftlichen Entscheidungen gleichberechtigt partizipieren können und ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, soziale, moralische und demokratische Kompetenzen zu erwerben.

Die DeGeDe hat ihre Wurzeln im Engagement gegen neonazistische und rassistische Ausschreitungen Anfang des letzten Jahrzehnts. Sie ist die natürliche Verbündete all jener, die in Ländern und Gemeinden das Zusammenleben in einer vielfältigen, pluralistischen Gesellschaft fördern und der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegenreten.

Unterstützen Sie uns!

Die DeGeDe lebt von den Menschen, die sich für mehr Demokratiepädagogik engagieren. Unterstützen Sie uns dabei – mit einer Spende oder Ihrer Mitgliedschaft!



*Mehr Informationen
und Publikationen:*

www.degede.de

Menschen- und Kinderrechts- bildung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Eine demokratiepädagogische Handreichung

Demokratiepädagogik plädiert dafür, die Entwicklungschancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher – trotz widriger Umstände – zu fördern, indem diese Erfahrungen der Anerkennung und Selbstwirksamkeit sowie Möglichkeiten der gesellschaftlichen und politischen Mitbestimmung erfahren. Sie schlägt vor, Heranwachsende zu ermächtigen, sich gegen Ansprüche zu wehren, die Bedürfnissen und Zukunftsentwürfen widersprechen. Sie möchte dazu beitragen, dass Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung die Tragweite und potentielle Wirkmächtigkeit der Menschen- und Kinderrechte bewusst wird und sie befähigen, diese einzufordern und selbst zu ihrer Verwirklichung beizutragen.

Hamburg, Berlin 2016