

Norbert Frieters-Reermann, Tobias Jere, Mathias Kafunda,
Marco Moerschbacher, Huda Morad, Brigitte Neuß,
Markus Offner, Aische Westermann



Für unser Leben von morgen

Eine kritische Analyse
von Bildungsbeschränkungen
und -perspektiven
minderjähriger Flüchtlinge

Herausgegeben von
Kindermissionswerk „Die Sternsinger“ und
missio – Internationales Katholisches Missionswerk

in Kooperation mit
Katholische Hochschule NRW
und Centre for Social Concern, Malawi

Für unser Leben von morgen

Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen
und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge

Towards our life tomorrow

A critical analysis of minor refugees' restrictions
and perspectives in education

Norbert Frieters-Reermann, Tobias Jere,
Mathias Kafunda, Marco Moerschbacher,
Huda Morad, Brigitte Neuß,
Markus Offner, Aische Westermann

Für unser Leben von morgen

Eine kritische Analyse
von Bildungsbeschränkungen
und -perspektiven
minderjähriger Flüchtlinge

Towards our life tomorrow

A critical analysis of
minor refugees' restrictions
and perspectives in education

Herausgegeben von
Kindermissionswerk „Die Sternsinger“ und
missio – Internationales Katholisches Missionswerk

in Kooperation mit
Katholische Hochschule NRW
und Centre for Social Concern, Malawi

Impressum



Dieses Buch wurde auf FSC®-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nicht staatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine nachhaltige Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

Herausgeber:

Kindermissionswerk „Die Sternsinger“, Aachen
www.kindermissionswerk.de

missio – Internationales Katholisches
Missionswerk, Aachen
www.missio-hilft.de

In Kooperation mit:
Katholische Hochschule NRW, Aachen
Centre for Social Concern,
Lilongwe/Malawi

Alle Rechte vorbehalten
© 2013 Kindermissionswerk/missio,
Aachen

Redaktion:

Marco Moerschbacher, Markus Offner

Layout: WWS, Aachen
Foto Titel: Bettina Flitner
Herstellung: MVG, Aachen
Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-00-044156-1

Inhalt

Vorwort	10
Bildung und Flucht – einleitende Überlegungen	12
Für unser Leben von morgen	17
<hr/>	
1 Einleitung	19
1.1 Hintergrund und Anlass der Studie	19
1.2 Ziel der Studie und Forschungsstand	22
1.3 Methodik, Aufbau und thematische Schwerpunkte der Studie	23
1.4 Forschen über minderjährige Flüchtlinge im Flucht- und Migrationsregime	25
2 Bildung und Flucht im Spiegel von Gewaltdiskursen und Migrationsregimen	28
2.1 Beobachtungsperspektiven im Bildungs- und Flüchtlingskontext	28
2.2 Flucht und Bildung aus der Perspektive der Gewaltforschung	29
2.2.1 Flucht als Exklusion auf personeller, struktureller und kultureller Ebene	29
2.2.2 Bildung als Fortführung und Verstärkung bestehender Exklusionsdynamiken	34
2.3 Bildung und Flucht aus der Sicht kritischer Migrations- und Bildungsforschung	40
2.3.1 Bildung und Flucht im Kontext des Migrationsregimes	40
2.3.2 (De-)Konstruktion von ausgewählten Säulen des Migrationsregimes	42
2.4 Zusammenfassung und Überleitung	48
3 Rechtliche Grundlagen, Fluchtursachen und Zahlen zur Situation in Deutschland	49
3.1 Rechtliche Grundlagen	49
3.1.1 Begriffsbestimmungen zum Status der Flüchtlinge	49
3.1.2 Aufenthaltsformen	52
3.1.3 Nationale Gesetzeslage	54
3.1.4 Fazit	63
3.2 Fluchtgründe und Fluchtursachen	63
3.2.1 Allgemeine Fluchtgründe	63
3.2.2 Kinder- und jugendspezifische Fluchtgründe	65
3.3 Aktuelle Situation in Deutschland – statistische Grundlagen	66
3.4 Zusammenfassung	70

4	Wie Deutschland das Recht auf Bildung umsetzt	70
4.1	Völkerrechtliche Abkommen zum Recht auf Bildung	70
4.2	Justiziabilität der Abkommen in Deutschland	72
4.3	Deutschland – ein Bildungsland für junge Flüchtlinge?	73
4.3.1	Das deutsche Bildungssystem	73
4.3.2	Gewöhnlicher Aufenthalt	74
4.3.3	Schulbesuchsrecht und Schulpflicht	75
4.3.4	Eine exemplarische Betrachtung: der Zugang zu Bildung für Flüchtlinge in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen	77
4.4	Zusammenfassung	88
5	Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge im Spiegel ihrer Lebenslage	89
5.1	Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen	90
5.1.1	Die Beschulung	90
5.1.2	Der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt	92
5.1.3	Die Wohnsituation	94
5.1.4	Die Residenzpflicht	95
5.1.5	Die Gesundheitsversorgung	96
5.1.6	Die Grundsicherung	97
5.1.7	Die institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem	98
5.2	Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge aus bildungstheoretischer Perspektive	99
5.2.1	Pierre Bourdieus Theorie der Kapitalsorten	99
5.2.2	Die „Kapitalkonfiguration“ der minderjährigen Flüchtlinge	102
5.2.3	Die Überlebenskunst der minderjährigen Flüchtlinge	105
5.3	Zusammenfassung	107
6	Und vor dem Gesetz sind doch nicht alle Menschen gleich: Eine Analyse mit Hannah Arendt	108
6.1	Wann Bildung als Instrument für Gleichheit unter Menschen versagt	109
6.2	Du kommst hier nicht rein: Staatsbürgerschaft als Distinktion im Recht auf Rechte	121
6.3	Zusammenfassung	124
7	Handlungsoptionen und Forderungen	125
7.1	Von Exklusion und Gewalt zu Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit	125
7.2	Konkrete Handlungsoptionen und Forderungen	127
	Literatur	134
	Zusammenfassung	145
	Summary	149

1	Introduction	157
1.1	Study outline	158
1.1.1	Research Aim and Objectives	158
1.1.2	Methodology and Data Analysis	158
1.1.3	Constraints to the Study	158
1.2	Malawi Country Profile	159
1.2.1	Economic Aspects	159
1.2.2	Health Services	159
1.2.3	Basic Education	160
2	Malawi's history as host to refugees and asylum seekers	161
2.1	Refugee Children	162
2.2	Procedures for seeking asylum in Malawi	164
2.3	Urban Residence Sub-Committee	164
3	Literature Review	166
3.1	The rights of refugees and refugee children	166
3.1.1	Seminal Legal Instruments on Protection of Refugees' Rights	166
3.1.2	International and Regional Standards on Protection of Children	168
3.1.3	Promotion, Protection and Participation in CRC	169
3.2	Domestication of international law	171
3.2.1	Immigration Act of 1964 (1988)	172
3.2.2	Refugee Act of 1989	172
3.2.3	The Child Care, Protection and Justice Act of 2010	174
3.2.4	The Malawi Constitution 1994	174
3.3	Domesticating General Principles on Child Protection	175
3.3.1	The best interests of the child	175
3.3.2	Non-discrimination	175
3.3.3	The right to life, survival and development	176
3.3.4	Respect for the views of the Child	176
3.3.5	Developments with Potential for Refugee Children's rights Protection	176
4	Key research findings	177
4.1	Education	178
4.1.1	Inadequate infrastructure	178
4.1.2	Insufficient Learning Materials	178
4.1.3	Lack of Parental Care	179
4.1.4	Discrimination in School	179
4.1.5	Problem of Insufficient Qualified teaching personnel	179

4.1.6	Difficult Language of Instruction	179
4.1.7	Limited or Denied Access to Tertiary Education	180
4.2	Health Issues and Services Provision	181
4.2.1	Clinics and Health Services	181
4.2.2	Poor Sanitation	181
4.2.3	Insufficient Nutritional Food Supply	182
4.3	Social Issues and Social Protection	182
4.3.1	Gender Based Violence	183
4.3.2	Early Forced Marriages	183
4.3.3	Human Trafficking	183
4.3.4	Sexual Exploitation of Girls	184
4.3.5	Unaccompanied/Separated children in foster care	184
4.3.6	Alcohol Abuse by the Children	185
5	Discussion of Findings	186
5.1	On Legal Protection	186
5.2	On Education	187
5.3	On Health	188
5.4	On Social Protection	189
6	Conclusion	189
7	Key recommendations	190
	References	192
	Appendix 1(a): Questionnaire Administered to Refugees	194
	Appendix 1(b): Questionnaire Administered to KII and Individual Interviewees	198
	Appendix 2(a): Individual Interviews at Dzaleka Camp	202
	Appendix 2(b): Focus Group Discussions at Dzaleka Camp	206
	Appendix 3: KII and FGD outside the Dzaleka Camp	214
	Zusammenfassung	222
	Executive Summary	225
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	227

Vorwort

Bildungschancen für aktuell mehr als 20 Millionen minderjährige Flüchtlinge weltweit zu schaffen, zu erhalten und zu verbessern ist eine globale Herausforderung, damit eine menschenwürdige Zukunft für diese Kinder und Jugendlichen möglich wird.

Auf vielfache Weise ist die Arbeit des Kindermissionswerks „Die Sternsinger“ und von missio mit den sozialen und pastoralen Herausforderungen konfrontiert, die aus den existentiellen Notsituationen von Männern, Frauen, Kindern und Familien erwachsen, die aus den unterschiedlichsten Gründen ihr Zuhause verlassen müssen.

Angemessener Zugang zu Bildung ist ein Menschenrecht und der Schlüssel für eine bessere Zukunft – nicht nur für die von Flucht betroffenen Menschen, sondern auch für die aufnehmenden Gesellschaften, wenn die Flüchtlinge vor Ort als Mitmenschen mit Begabungen und Potentialen gesehen werden und ihnen so geholfen wird, sich im Rahmen des Möglichen in den Aufnahmeländern zu integrieren.

Im Kontext der Vorbereitungen auf die Sternsingeraktion 2014 und die „Aktion Schutzengel – Für Familien in Not. Weltweit.“ ist die Idee entstanden, dass das Kindermissionswerk „Die Sternsinger“ und missio – erstmals gemeinsam – Kooperationspartner suchen, die in exemplarischen Studien die Bildungschancen für minderjährige Flüchtlinge in Malawi und in Deutschland untersuchen.

Ausdrücklich sei an dieser Stelle den beiden Hauptverantwortlichen, Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann von der Katholischen Hochschule NRW, Aachen, und Fr. Joseph Kuppens MA, Direktor des Centre for Social Concern, Lilongwe/Malawi für die gute Kooperation und ihren Einsatz für das Zustandekommen dieses Bandes, und allen Autorinnen und Autoren für ihre sachkundigen und engagierten Beiträge gedankt.

Die beiden in diesem Band vereinten Teile geben einerseits wichtige Impulse für die Projektarbeit insbesondere im subsaharischen Afrika. Andererseits werden im Sinne anwaltschaftlichen Engagements repressive Strukturen und Zuschreibungen in Deutschland benannt und aufgedeckt. In der Zusammenschau ergeben sich bei aller Unterschiedlichkeit der beiden Teile in Kontext und Methode überraschende Parallelen.

Angesichts der dramatischen und oft tödlichen Folgen von Flucht vor unserer eigenen Haustür hat Papst Franziskus bei seinem Besuch der Flüchtlinge auf der italienischen Mittelmeerinsel Lampedusa allen Menschen guten Willens ins Gewissen geredet: „Diese unsere Brüder und Schwestern wollten aus schwierigen Situationen heraus ein wenig Ruhe und Frieden finden; sie haben einen besseren Ort für sich und ihre Familien gesucht, aber sie haben den Tod gefunden.“ Alle Gläubigen nimmt der Papst in die Pflicht, wenn er den Flüchtlingen zuruft: „Die Kirche ist euch nahe in eurer Suche nach einem würdevollen Leben für euch und eure Familien.“

Wir hoffen, dass der vorliegende Band dazu einen Beitrag leisten kann.

Prälat Dr. Klaus Krämer
Präsident
Kindermissionswerk „Die Sternsinger“
und missio

Bildung und Flucht – einleitende Überlegungen

Am Anfang stand die Idee, ein zentrales Feld der Arbeit von Kindermissionswerk „Die Sternsinger“ und missio gemeinsam und wissenschaftlich vertieft in den Blick zu nehmen. Bildungsprojekte machen den größten Anteil in der Projektarbeit aus und beide Häuser verbindet zudem ihr spezifischer Bildungsauftrag für die deutsche Ortskirche. Auch mit Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Diskussion wurde die Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen als Gegenstand einer gemeinsamen Untersuchung identifiziert. Exemplarischer Ort der Untersuchung sollte mit Bezug zu Thema und Beispielland der Aktion Dreikönigssingen 2014 das Flüchtlingslager Dzaleka in Malawi sein. Mit dem „Centre for Social Concern“ in Malawis Hauptstadt Lilongwe stand ein bewährter Kooperationspartner zur Verfügung, der die Studie zur Situation minderjähriger Flüchtlinge in Malawi mit besonderem Fokus auf Bildung durchführte.

Schnell wurde deutlich, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesem Thema auch die Frage nach den bei uns in Deutschland gemachten Erfahrungen minderjähriger Flüchtlinge einschließen muss. Globale Probleme sind nicht mehr nach erster und dritter Welt, nach Nord und Süd zu trennen, genauso wie orts- und weltkirchliche Antwortversuche darauf vielfältig miteinander verwoben sind. So wurde eine weitere Studie über die Bildungschancen minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland auf den Weg gebracht, für deren Durchführung die Katholische Hochschule NRW, Aachen, gewonnen werden konnte.

Im vorliegenden Band werden die malawische und die die deutsche Perspektive durch eigene landesspezifische Analysen vorgestellt. Dabei sind zwei sehr unterschiedliche Studien über zwei Länder entstanden, wie sie unterschiedlicher nicht sein können. Und doch, und dies sei hier eingangs kurz dargestellt, zeigen sich eine Reihe von Parallelen:

Deutschland belegt in der nach dem „Human Development Index“ gestaffelten UN-Liste Platz 5, Malawi belegt Platz 170. Dies möge als Hinweis auf die Unterschiedlichkeit genügen. Und doch zeigen die Studien, dass in beiden Ländern Flüchtlinge, insbesondere minderjährige Flüchtlinge, nicht dieselben Rechte genießen wie die Menschen in der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft.

Die deutsche Studie ist eine theoriegeleitete Metaanalyse, die sich ausgehend von bildungs-, migrations- und diskriminierungstheoretischen Ansätzen der Thematik zuwendet. Die malawische Studie basiert auf einer umfassenden empirischen Untersuchung, bei der anhand von Fragebögen, Einzel- und Gruppeninterviews die Situation von minderjährigen Flüchtlingen im Flüchtlingslager Dzaleka, in dem alle Flüchtlinge des Landes zu leben haben, beleuchtet wird.

Grundlegend ist festzuhalten, dass die Genfer Flüchtlingskonvention mit den Rechten, die sie Flüchtlingen zubilligt, nicht umfassend umgesetzt wird. So macht Malawi neun signifikante Einschränkungen etwa zur Bewegungsfreiheit und zum Recht auf Arbeit, die die Situation der Flüchtlinge erheblich beschränken. Und vor dem Hintergrund der problematischen Unterscheidung zwischen Migrant*innen und (politischen) Flüchtlingen genießen auch in Deutschland die im Fokus der Untersuchung stehenden Gruppen diese Rechte nicht.

In Malawi werden Gesetzeslücken etwa zu den mit dem Status des anerkannten Flüchtlings verbundenen Rechten oder zur Frage der Einbürgerung durch inkonsistente und teilweise sehr variable Praktiken gefüllt. So gilt die Bezeichnung „Burunder“ – aus Burundi stammt eine große Gruppe an Flüchtlingen – allgemein für „geschäftstüchtige Ausländer“, obwohl die meisten dieser Ausländer über keine Arbeitserlaubnis verfügen. In Deutschland gehört die Komplexität und Kompliziertheit der gesetzlichen Bestimmungen sowie die unterschiedlich gehandhabte Länderzuständigkeit und kommunale Praxis zum System eines insgesamt auf Abschreckung angelegten Umgangs mit Migrant*innen bzw. Flüchtlingen.

In beiden Studien ist die zentrale Rolle der Bildungsperspektiven und -beschränkungen Dreh- und Angelpunkt, wobei sich zeigt, dass Gewalterfahrungen, Diskriminierung und mangelnde Chancengleichheit die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge prägen. In der konkret erfahrenen Handhabung von Bildungsangeboten kommt jeweils der Sprache eine Schlüsselrolle zu, insofern ein inadäquater Umgang mit den sprachlichen Voraussetzungen und Schwierigkeiten gerade auch minderjähriger Flüchtlinge deren Zugang zu höherer oder auch nur angemessener Grundbildung erschwert oder gar unmöglich macht.

Die in der Studie zur Situation in Deutschland unterschiedenen Ebenen der Gewalt werden auch im Kontext Malawis deutlich. Dort scheint allerdings die Ebene der personellen, direkten Gewalt eine größere Rolle zu spielen: mangelnde Ernährungssicherheit, physische Gewalt in Familien und Pflegefamilien, wirtschaftliche und sexuelle Ausbeutung Minderjähriger prägen das Bild.

Aber auch die strukturelle Gewalt wird offenkundig, etwa in der (theoretischen) Beschränkung des Aufenthalts der Flüchtlinge auf das Camp oder in den fehlenden Bestimmungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In der Betreuung unbegleiteter Kinder bzw. Jugendlicher wird weitgehend auf die in der afrikanischen Tradition verwurzelten Familiensolidarität gesetzt, ohne klare Regelung der Rechte und Pflichten der jeweils Beteiligten und ohne dass den Pflegeeltern eine Kompensation geboten wird. Dies leistet der vielfachen Ausbeutung der Pflegekinder Vorschub.

Ein weiteres Element struktureller Gewalt ist die fehlende langfristige Lebensperspektive, da eine Einbürgerung in Malawi nur mit hohem finanziellem Aufwand möglich ist, der für die meisten Asylsuchenden und Flüchtlinge außer Reichweite bleibt.

Kulturelle Gewalt wird beispielweise in folgender Aussage eines jugendlichen Waisen in Dzaleka konkret: „Uns Flüchtlingskindern wird vorgeworfen, wir hätten ein schwaches Gehirn wegen des Krieges.“¹ Gemeint ist der fortgesetzte Krieg im Osten Kongos, die Hauptursache für den Flüchtlingszustrom aus Burundi, Kongo und Ruanda. Hier wird erkennbar, wie sich die Situation der Ausgrenzung fortsetzt und ein seltsam potenziertes Wechselverhältnis zwischen im Herkunftsland gemachten Gewalterfahrungen und der im Ziel-land vorherrschenden kulturellen Gewalt besteht.

Was ebenfalls in beiden Studien nachgezeichnet wird, ist die verengte Wahrnehmung der Flüchtlinge allein von ihrer Bedürfnis- und Problemlage her, selbst wenn diese Sicht in der Malawi-Studie möglicherweise durch einige Antworten der Flüchtlinge selbst unterstützt wird. Auf den Punkt bringt es die folgende Äußerung eines unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings in Malawi: „Es gab niemanden, der mir meine Möglichkeiten gezeigt und mir gesagt hat, wie ich sie durch die Schule am besten nützen könnte.“² Dabei ist die Fähigkeit zu überleben, die Flüchtlinge mit Gewalterfahrungen mitbringen, eine wichtige Ressource für ihre Lebensgestaltung unter widrigen Bedingungen.

Die Einengung der Wahrnehmung auf Bedürfnisse und Probleme entspricht der Ausblendung des „kulturellen Kapitals“ im Sinne von Pierre Bourdieu. Wie in der Studie zur Situation in Deutschland ausgeführt, ist diese Logik zu durchbrechen, indem versteckte kulturelle Verbindlichkeiten und vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und die Potentiale und Ressourcen der minderjährigen Flüchtlinge in den Blick zu nehmen sind.

Eine weitere Parallele besteht in der notwendigen Weitung der Perspektive auf die Familie bzw. das nähere Umfeld der Flüchtlinge. Wie die Beschäftigung mit dem theoretischen Ansatz von Hannah Arendt in der deutschen Studie zeigt, kann eine Stärkung minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland nur gelingen, wenn auch die Eltern bzw. das nähere soziale Umfeld in die Wahrnehmung und in die Maßnahmen einbezogen werden. Auf die minderjährigen Flüchtlinge in Malawi trifft dies ebenso zu, da die Begrenzungen und Gewalterfahrungen der Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen durchschlagen. Dies gilt umso mehr für die Waisen und die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die, so sie denn in Familien Aufnahme finden, in besonderem Maße durch Benachteiligung etwa bei der Essenzuteilung, durch Arbeitsausbeutung oder durch Frühverheiratung gefährdet sind.

Auf die Notwendigkeit einer Perspektivenweitung haben jüngst die katholischen Bischöfe Nordafrikas in ihrer Botschaft nach ihrer Vollversammlung im Oktober 2013 hingewiesen. Um über die Haltung der puren Assistenz – im biblischen Bild die Haltung des Barmherzigen Samariters (so notwendig sie in konkreten Notfällen immer bleiben wird) – hinauszugehen, müssen

1 „Refugee children are accused of weak brains because of war.“

2 „There was no one to tell me about my potential and how I can best explore them trough schooling.“

wir „das Phänomen der Migration in seinem globalen Zusammenhang, mit seinen Ursachen, Wirkungen und Folgen betrachten und die rechten Mittel herausfinden, um die migrierenden Menschen zu unterstützen.“³ Dabei gehe es vor allem um eine Sensibilisierung der öffentlichen Meinung für diese Themen, die allzu oft verdrängt oder für bestimmte politische Ziele medial ausgeschlachtet werden. Die Bischöfe sprechen von einer Arbeit der Anwaltschaft⁴, der sich die Kooperationspartner der hier vorgelegten Studien in besonderer Weise verpflichtet wissen.

Die Kooperationspartner stellen sich damit auch bewusst in eine lange biblisch-theologische Tradition. Das „Volk Gottes auf dem Weg“, von dem in der Bibel die Rede ist, war oft genug ein Volk Gottes auf der Flucht. Ägypten, zunächst Zufluchtsort, wurde später zum Synonym für Unterdrückung und dann zu dem Ort, aus dem Gott sein Volk befreit. Das Exil in Babylon einige Jahrhunderte später war ein weiteres einschneidendes Ereignis in der Geschichte des Volkes Israel. Diese Erfahrungen werden – theologisch reflektiert – zu biblischen Texten. So findet sich das Gebot des Asylschutzes für Fremde in allen drei großen Rechtssammlungen des Alten Testaments: „Wenn bei dir ein Fremder in eurem Land lebt, sollt ihr ihn nicht unterdrücken. Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen.“ (Lev 19,33f.)⁵

In der neutestamentlichen Überlieferung identifiziert sich Jesus ausdrücklich mit den Fremden. In der sogenannten Rede vom Weltgericht heißt es: „Ich war fremd und obdachlos und ihr habt mich aufgenommen“ (Mt 25,35). Die breite Überlieferung und theologische Reflexion von Fluchtgeschichten in der Bibel zeigt, wie individuell und kollektiv prägend solche Erfahrungen sind. Wenn sich Jesus schließlich mit Fremden und Obdachlosen gleichsetzt, sie seine Brüder (und Schwestern) nennt, wird der Umgang mit Flüchtlingen darüber hinaus zum christlichen Erkennungszeichen.

Abschließend sei auf die Botschaft von Papst Franziskus zum Weltflüchtlingstag 2014 hingewiesen, in der er erneut die Bedeutung dieser Frage für eine Globalisierung der Solidarität hervorhebt.

In seiner Sicht stehen Migranten und Flüchtlinge für die Bestrebung der Menschheit, eine Einheit zu leben, die vom Respekt der Unterschiede und von einer Haltung der Akzeptanz und Gastfreundschaft geprägt ist und so eine gerechte Teilung der Güter der Welt ermöglicht.⁶ In diesem Sinne schreibt er: „Die Realität der Migration muss angesichts ihrer neuen Dimensionen im Zeitalter der Globalisierung auf neue, gerechte und wirksame Weise betrach-

3 Conférence des évêques de la région du Nord de l'Afrique (CERNA), Rome, 6 au 9 octobre 2013, Communiqué final, zu finden auf: <http://www.diocesarabat.org/?q=conference-des-vevques-de-la-region-nord-de-l-afrique-cerna-rome-6-9-octobre-2013>.

4 „... ce travail de plaidoyer“, ebd.

5 Parr. Ex 22,20 und Dtn 23,16.

6 Hierzu und zu den folgenden Zitaten vgl. Message of his Holiness Pope Francis for the World Day of Migrants and Refugees (2014), http://www.vatican.va/holy_father/francesco/messages/migration/documents/papa-francesco_20130805_world-migrants-day_en.html.

tet und angegangen werden; mehr als alles andere ist dies ein Ruf zu internationaler Zusammenarbeit und zu einem Geist tiefer Solidarität und tiefen Mitgefühls.“

Für Papst Franziskus bedeutet dies ein Umdenken und die Überwindung von Vorurteilen: „Von jedem ist eine Änderung in der Haltung gegenüber Migranten und Flüchtlingen gefordert: weg von einer Haltung der Verteidigung und der Furcht, der Gleichgültigkeit und Marginalisierung – allesamt typisch für eine Wegwerfgesellschaft – hin zu einer Kultur der Begegnung, der einzigen Kultur, die in der Lage ist, ein bessere, gerechtere und geschwisterliche Welt zu schaffen.“

Als Beiträge zu einer solchen Kultur der Begegnung verstehen wir die hier vorgelegten Studien über die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland und in Malawi.



Für unser Leben von morgen

Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen
und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge in
Deutschland

Norbert Frieters-Reermann, Huda Morad,
Brigitte Neuß, Aische Westermann

Abkürzungsverzeichnis

AufenthG	Aufenthaltsgesetz
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AsylVfG	Asylverfahrensgesetz
BeschVo	Beschäftigung von Personen mit Duldung
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
HKL	Herkunftsländer
JuSchG	Jugendschutzgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KRK	UN-Kinderrechtskonvention
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SchulpfG	Schulpflichtgesetz
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
UMF	unbegleiteter minderjähriger Flüchtling

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Anlass der Studie

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

Flucht als eine Form von Migration, ist weltweite Realität. Unser Planet gleicht einer Weltmigrationsgesellschaft. Verschiedene Formen der Migration gehören seit jeher zur Menschheitsgeschichte. Sie sind weltgesellschaftliche Normalität und sie beinhalten vielfältige Optionen, Potentiale und Entwicklungschancen für Migrierende und die Zielregionen. Flucht ist dabei eine spezifische Form von unfreiwilliger und erzwungener Migration, welche oftmals einhergeht mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen.

Die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen hat gegenwärtig weltweit den höchsten Stand seit 1994 erreicht. Hauptursachen für die Flucht von Menschen sind massive Gewalteskalationen, Vertreibungen und Krieg. Allein 55 Prozent aller Flüchtlinge stammen aus fünf besonders von Krieg und Gewalt betroffenen Staaten: Afghanistan, Somalia, Irak, Syrien, Sudan (vgl. UNHCR 2013). Der Großteil der Flüchtlinge kommt jedoch nicht nur aus den ärmeren Regionen der Welt, sondern verbleibt auch während und nach der Flucht in diesen. Aus globaler Sicht gelingt nur wenigen Flüchtlingen die Flucht nach Europa. Insgesamt leben 81 Prozent der Flüchtlinge weltweit in sogenannten Entwicklungsländern. Außerhalb der westlichen Industrieländer ist Pakistan das Aufnahmeland mit der größten Flüchtlingspopulation (1,6 Millionen), gefolgt von Iran (868.200) und Kenia (565.000). Innerhalb der sogenannten westlichen Industrieländer leben mit Abstand die meisten Flüchtlinge in Deutschland (589.700). Insgesamt sind 46 Prozent aller Flüchtlinge weltweit Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (vgl. ebd.).

Ausgangspunkt für die vorliegende Studie sind die Lebenslagen minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. Zurzeit leben in Deutschland ca. 194.000 minderjährige Flüchtlinge. Davon verfügen ca. 17.000 über eine Duldung sowie ca. 8.500 über eine Aufenthaltsgestattung und ca. 104.000 über kein Aufenthaltsrecht. Die anderen ca. 44.000 minderjährigen Flüchtlinge verfügen über eine Aufenthaltserlaubnis mit zeitlicher Befristung wegen völkerrecht-

licher oder humanitärer bzw. politischer Gründe. (Vgl. Ausländerzentralregister 2011).¹

Der thematische Fokus der Studie richtet sich auf die Bildungsmöglichkeiten und Teilhabechancen minderjähriger Flüchtlinge an Bildungsprozessen in Deutschland, insbesondere im formalen Bildungssystem. Dabei liegt der Studie ein breites, erweitertes Bildungsverständnis zugrunde, welches sich nicht auf formale Aspekte, funktionale Verwertbarkeit und auf zielgruppenspezifische Integrationsstrategien eng führen lässt. Dieses erweiterte Verständnis ist vor allem durch drei Aspekte gekennzeichnet:

- 1) Bildung erfolgt nicht nur in formalen oder formellen Kontexten und Institutionen, wie der Schule, sondern auch in non-formalen oder nicht formellen Bildungsprozessen im Bereich von außerschulischer Bildung und freiwillig organisierten Bildungsangeboten sowie darüber hinaus in informellen Bildungsprozessen, die sich im Alltag von Familie, Sozialraum, Nachbarschaft und Freizeitgestaltung ergeben können. Die Lebenslagen von Flüchtlingen in Deutschland zeigen, dass nicht nur der Zugang zu formalen Bildungsprozessen, sondern auch die Partizipation an anderen Formen erschwert ist.
- 2) Bildung geht über berufsbezogene und -vorbereitende Qualifikationen und Kompetenzerwerbe und damit verbundene Vorstellungen von Employability hinaus. Bildung umfasst ganzheitliche Bildungsvorstellungen und damit verbundene Inhalte und Kompetenzbereiche, zum Beispiel soziale Kompetenzen, globales Lernen, politische Bewusstseinsbildung und Empowerment, musisch-kreative Bildung, biographisches Lernen, Persönlichkeitsentwicklung und spirituelle Bildung. Gerade in der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen bieten sich zahlreiche Ansatzpunkte, die vielfältigen biographischen Erfahrungen und Perspektiven als Ressourcen in den Bildungsprozess zu integrieren und diesen dadurch breit und ganzheitlich auszurichten.
- 3) Und schließlich beinhaltet unser Bildungsverständnis eine Perspektiverweiterung von einer integrationsbezogenen Sonderbehandlung der Flüchtlinge zu einem umfassenden inklusiven Bildungsverständnis als eine pädagogische Querschnittsaufgabe. Das bedeutet, dass die Herausforderung weniger darin besteht, den vermeintlichen spezifischen Bildungsbedürfnissen und -notwendigkeiten von minderjährigen Flüchtlingen im Hinblick auf ihre Integration und Assimilation in die deutsche Gesellschaft mit besonderen integrationspädagogischen Maßnahmen zu begegnen. Inklusive Bildung meint hingegen, dass alle Bildungsbereiche sich grundlegend auf Diversität und Pluralität ausrichten und dadurch eine umfassende Teilhabe, Chancengleich-

¹ Die Aufzählung dieser verschiedenen Aufenthaltstitel deutet bereits an, wie komplex die Kategorisierung von minderjährigen Flüchtlingen sich in Deutschland gestaltet. Die mit dieser Komplexität verbundenen Herausforderungen und Problematiken werden im Rahmen der vorliegenden Studie noch an verschiedenen Stellen erörtert. Vgl. u.a. Kapitel 1.4, 2.3, 4.1, 5.1

heit und Inklusion aller Menschen fördern. Inklusive Bildung adressiert in diesem Sinne alle Lernenden und nicht nur die vermeintlich zu integrierenden Flüchtlinge.

Durch die Fokussierung auf den Themenkomplex Bildung und Flucht beziehungsweise die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland erfolgt in der vorliegenden Studie eine thematische Zuspitzung, die sowohl seitens bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher als auch seitens migrationswissenschaftlicher und flucht- und asylpolitischer Diskurse erst seit wenigen Jahren eine stärkere Berücksichtigung erfährt (vgl. Stauf 2012, DRK 2012, Studnitz 2011, Diekhoff 2010, Niedrig/Seukwa 2010, Krappmann u.a. 2009). Dabei sind die Schwachpunkte und Defizite des deutschen Bildungssystems im Hinblick auf die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren durch internationale Vergleichsstudien (PISA, OECD, IGLU) offengelegt worden (vgl. exemplarisch Fereidooni 2011). Von den identifizierten Schwächen und Exklusionsprozessen des Bildungssystems ist die Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge in besonderer Weise betroffen. Die Bildungs- und Qualifizierungschancen für Flüchtlingskinder in Deutschland sind als extrem eingeschränkt einzustufen. Und von Deutschland unterzeichnete und ratifizierte internationale Abkommen in Bezug auf das Recht auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge sind nach wie vor nicht umfassend in innerstaatliches Recht und eine entsprechende Praxis umgesetzt (vgl. Kaufmann 2012, Barth/Guerrero Meneses 2012, Stauf 2012, Studnitz 2011, Kaufmann u.a. 2010, Diekhoff 2010, Storost 2009). Der strukturell erschwerte oder verhinderte Zugang zu Bildung, insbesondere im Bereich der Elementar- und Grundbildung, ist als eine schwere Verletzung von Menschen- und Kinderrechten zu bewerten.

Diese strukturell verankerten Exklusions- und Diskriminierungstendenzen gegenüber minderjährigen Flüchtlingen sind tief in der Gesellschaft verwurzelt und spiegeln sich in politischen, medialen und anderen öffentlichen Diskursen wider. Diese Diskurse tragen ihrerseits dazu bei, den nicht inklusiven und diskriminierenden Umgang mit (minderjährigen) Flüchtlingen in direkter oder indirekter Weise zu legitimieren und als Normalität zu präsentieren. Doch auch wenn Flüchtlingskindern der Zugang zu (formaler) Bildung gelingt, bleiben direkte und indirekte Gewalt und Diskriminierung für viele von ihnen alltägliche Erfahrungen, die ihre Bildungsbiographie prägen und beeinflussen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge in Deutschland sehr heterogen ist und den bildungsbezogenen Diskurs dadurch besonders herausfordert (vgl. Storost 2009, Cremer 2009, Studnitz, 2011). Erstens umfasst die Gruppe Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen geographischen, sozialen, sozioökonomischen, ethnischen und religiösen Hintergründen. Zweitens sind die jeweiligen Fluchtursachen, die persönlichen Fluchtwege und -erfahrungen sowie die damit verbundenen psychosozialen Belastungen sehr verschieden. Drittens zeigt sich unter den

minderjährigen Flüchtlingen ein breites Spektrum an bereits erworbenen Bildungsvorräten und Kompetenzen sowie an individuellen Bildungsvoraussetzungen, Potentialen und Ressourcen. Und viertens unterscheiden die Kinder und Jugendlichen sich im Hinblick auf den juristischen Status. Dabei laufen vor allem folgende Gruppen minderjähriger Flüchtlinge Gefahr, keinen Zugang zum Bildungssystem zu erhalten beziehungsweise von formalen Bildungsprozessen ausgeschlossen zu werden: a) minderjährige Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus (Gestattung und Duldung), b) minderjährige Flüchtlinge, die erst dann nach Deutschland einreisen, wenn sie nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, c) sogenannte statuslose, illegale² minderjährige Flüchtlinge und d) unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.

Vor diesem Hintergrund verbindet die Autorinnen und Autoren dieser Studie das Anliegen, die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland aus verschiedenen Perspektiven eingehender zu beleuchten und zu analysieren. Ausdrücklich möchten wir uns an dieser Stelle für die vielfältige Unterstützung während der wissenschaftlichen Recherche durch soziale Träger, engagierte Einzelpersonen und staatliche Stellen bedanken, ohne die diese Studie in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

1.2 Ziel der Studie und Forschungsstand

Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland sind vielfältigen Marginalisierungen und Diskriminierungen ausgesetzt. Meist haben sie bereits sowohl in ihren Herkunftsländern als auch während ihrer Flucht vielfältige direkte personelle sowie indirekte strukturelle und kulturelle Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen erlebt. Und auch in Deutschland setzen sich solche Erfahrungen fort, was sich insbesondere in der Exklusion von Bildungs-, Entwicklungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten manifestiert. Das Ziel der Studie ist es, einige Facetten und Aspekte dieser Gewalt-, Exklusions- und Diskriminierungstendenzen im Kontext von Bildungsprozessen aus ausgewählten theoretischen Perspektiven eingehender zu betrachten und auf dieser Basis konkrete Handlungsoptionen und Empfehlungen für verschiedene Akteure auf verschiedenen Ebenen abzuleiten.

Die leitenden Fragestellungen der Studie lauten von daher:

- Wie gestalten sich in Deutschland direkte und indirekte Diskriminierungen und Benachteiligungen von minderjährigen Flüchtlingen im Bildungsbereich?
- Wie können die spezifischen Notlagen und Probleme sowie die Ressourcen und Potentiale von minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland adäquat im Bildungskontext berücksichtigt und adressiert werden?

²Die Begriffe illegal und statuslos, die zum festen Vokabular der Flüchtlings- und Migrationspolitik gehören, sind problematisch, da sie unpräzise und diskriminierend sind. Zur Schwierigkeit passende Begrifflichkeiten zu finden und wie damit umgegangen werden kann siehe Kapitel 1.4.

- Wie werden Flüchtlingskinder und die Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen in politischen Diskursen bearbeitet und präsentiert?
- Welche Konsequenzen und Handlungsoptionen ergeben sich für verschiedene Akteure, die auf die Lebens- und Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge Einfluss nehmen?
- Welche konkreten Forderungen an welche Akteure lassen sich zur Verbesserung der Lebens- und Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge formulieren?

Der derzeitige Forschungs- und Erkenntnisstand zur Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge ist wenig umfassend (vgl. Behrensen/Westphal 2009, Studnitz 2011, Mandl 2011). Während die Bildungssituation von Minderjährigen mit sogenanntem Migrationshintergrund und die Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Bildungsstrukturen und sozialer Chancengleichheit in Deutschland vielfältig erforscht wurden (vgl. exemplarisch Mehringer 2013, Nguyen 2013a/b, Fereidooni 2011, Gomolla/Radke 2007, Auernheimer 2009, Diefenbach 2007, Hormel/Scherr 2004), liegen nur wenige Befunde zur spezifischen Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen vor (vgl. u. a. Niedrig/Seukwa 2010, Storost 2009, Krappmann u.a. 2009, Diekhoff 2010, Studnitz 2011, Barth/Guerrero Meneses 2012, Stauf 2012,). Die wenigen aktuellen fluchtspezifischen Studien und Analysen fokussieren tendenziell eher die allgemeinen Notlagen und Probleme von Flüchtlingskindern. Weniger im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen die konkreten bildungsbezogenen Probleme und Perspektiven (vgl. exemplarisch Barth/Guerrero Meneses 2012, Studnitz 2011, Niedrig/Seukwa 2010) und nur sehr vereinzelt ihre Potentiale und Ressourcen (vgl. Schröder 2003a, Niedrig/Seukwa 2010, Seukwa 2009, Theilmann 2005). Darüber hinaus werden in den gängigen Studien die Analysen nur vereinzelt aus der Perspektive jüngerer inklusions-, migrations-, konflikt- und diversitätstheoretischer Ansätze reflektiert. Eine bereichernde Ausnahme bilden hier die fluchtbezogenen Analysen von Schröder, Niedrig und Seukwa (vgl. Schröder 2003a, Seukwa 2007, Niedrig/Seukwa 2010).

1.3 Methodik, Aufbau und thematische Schwerpunkte der Studie

Für die vorliegende Studie wurden keine eigenen qualitativen oder quantitativen Datenerhebungen durchgeführt. Der Schwerpunkt lag auf der meta-analytischen Diskussion und der theoretischen Reflexion von vorhandenen Studien, Expertisen und Forschungsbefunden. Ergänzend erfolgten Interviews mit ausgewählten Experten und Expertinnen, die in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen im Kontext von Flucht und Asyl tätig sind, sowie teilnehmende Beobachtungen in ausgewählten Einrichtungen, die mit

Flüchtlingen arbeiten, die jedoch nicht systematisch ausgewertet werden. Die methodische Vorgehensweise umfasst somit die folgenden vier Aspekte:

- Zusammenfassender, synthetisierender und metaanalytischer Forschungsüberblick auf der Basis von Studien, Expertisen, Forschungsergebnissen und Evaluationsberichten zur Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge.
- Zusammenfassende Analyse der rechtlichen Situation von minderjährigen Flüchtlingen und den damit verbundenen statusbezogenen Zuweisungen von Aufenthaltstiteln, Rechtsansprüchen und Aufenthaltsformen anhand von Gesetzestexten, Informationsbroschüren, Studien, Statistiken und Handreichungen sowie von ausgewählten Interviews mit Expertinnen und Experten, die jedoch nicht systematisch ausgewertet wurden.
- Inhaltsanalytischer Vergleich bezüglich der Umsetzung des Rechts auf Bildung in zwei ausgewählten Bundesländern.
- Theoretische Reflexion der Forschungsergebnisse aus der Perspektive ausgewählter Theorieangebote aus den Bereichen kritischer Gewalt-, Diskriminierungs-, Bildungs-, Inklusions- und Migrationsforschung.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass sich das gesamte Themenfeld und die mit diesem verbundenen rechtlichen Grundlagen, administrativen Abläufe und konkreten Unterstützungspraktiken als sehr komplex und schwer zu durchschauen erweisen. Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Analyse von Gesetzestexten, Studien, Statistiken und Publikationen von verschiedenen mit Migration und Flucht befassten Institutionen mühsam zusammenfassend rekonstruiert und analysiert wurden, wurden oftmals im Rahmen von Expertinnen- und Experteninterviews wieder dekonstruiert und im Hinblick auf ihre Aktualität und Allgemeingültigkeit in Teilen hinterfragt. Mögliche Widersprüche oder Uneindeutigkeiten bezüglich juristischer oder administrativer Details in der vorliegenden Studie sind von daher weniger der wissenschaftlichen Ungenauigkeit als vielmehr der Komplexität der Thematik, den lokalen Besonderheiten und der dynamischen Entwicklung in diesem Feld geschuldet. Insgesamt ist hervorzuheben, dass es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine rechts- oder verwaltungswissenschaftliche Abhandlung handelt, sondern im Kern um eine bildungs- und sozialwissenschaftliche Analyse, die versucht, einige zentrale juristische und administrative Rahmenbedingungen entsprechend zu berücksichtigen. Das Kernanliegen der Studie liegt darin, das gesamte Themenfeld Bildung und Flucht aus verschiedenen vornehmlich bildungsbezogenen theoretischen Perspektiven kritisch zu durchleuchten.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich die vorliegende Studie in folgende sieben Kapitel. In Kapitel 2 werden zunächst aus einer theoretischen Perspektive einige vorherrschende Begriffe, Konzepte und Praktiken im Kontext von Bil-

dung und Flucht einer kritisch-reflexiven Analyse unterzogen. Dabei werden dominante bildungs- und fluchtbezogene Vorstellungen dekonstruiert, um den Blickwinkel für ein breiteres Verständnis zu öffnen.

Statistische Rahmendaten zu minderjährigen Flüchtlingen, Fluchtersachen und eine zusammenfassende Nachzeichnung der rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen im Kontext von Flucht und Asyl von Minderjährigen werden im dritten Kapitel zusammengetragen.

Das vierte Kapitel setzt die rechtliche Analyse fort und konkretisiert diese durch eine detaillierte Untersuchung, wie sich die Umsetzung des Rechts auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge in zwei ausgewählten Bundesländern in den vergangenen Jahren entwickelt hat und welche Defizite trotz aller positiven Veränderungen noch zu verzeichnen sind.

Das fünfte Kapitel widmet sich zunächst den vielfältigen Repressionen, Problemen und Exklusionstendenzen, welchen junge Flüchtlinge im Hinblick auf den Zugang zu Bildungsinstitutionen und -prozessen ausgesetzt sind, und es wird untersucht, wie diese die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Flüchtlingskindern verschärfen. Darauf aufbauend werden die vorhandenen Potentiale und Ressourcen, die Flüchtlinge mitbringen, anhand der Theorie Pierre Bourdieus analysiert und es wird nachgezeichnet, dass diese bisher kaum im deutschen Bildungssystem als solche wahrgenommen und konstruktiv berücksichtigt werden.

Kapitel 6 setzt die Analyse institutionell-administrativer Diskriminierungen von minderjährigen Flüchtlingen fort und untermauert unter Rückgriff auf die Theorie Hannah Arendts die Notwendigkeit, dass umfassende Inklusion und Gleichbehandlung von minderjährigen Flüchtlingen nur gelingt, wenn auch die erwachsenen Flüchtlinge in gleicher Weise berücksichtigt werden.

Im abschließenden siebten Kapitel werden Konsequenzen und konkrete Forderungen für verschiedene Akteure und Ebenen in Bezug auf die vielfältigen personellen, strukturellen und kulturellen Exklusions- und Gewalterfahrungen von Flüchtlingen im deutschen Bildungskontext zusammengetragen.

1.4 Forschen über minderjährige Flüchtlinge im Flucht- und Migrationsregime

Forschen über Flüchtlinge im Flucht- und Migrationsregime und in dieser Konsequenz auch die Erstellung der vorliegenden Studie, ist eine Herausforderung. Denn im Laufe ihrer Erstellung trat zunehmend das Dilemma zutage, einerseits verschiedene Diskriminierungspraktiken und -dynamiken gegenüber Flüchtlingen zu analysieren und dabei andererseits ungewollt unpräzise und diskriminierende Sprachcodes, Chiffrierungen und Diskurse im Kontext von Asyl und Flucht zu reproduzieren. Denn bemüht um eine forschend-wissenschaftliche Korrektheit und Distanz, mussten die Autorinnen

und Autoren immer wieder feststellen, wie dieses Bemühen fortlaufend durch die versteckten Diskurspraktiken und Dynamiken des deutschen Flucht- und Migrationsregimes³ (vgl. u. a. Karakayali 2008, Sulimma/Muy 2012) erschwert und unterlaufen wurde. Was ist damit gemeint?

Der gesamte Themenkomplex *Bildung für minderjährige Flüchtlinge in Deutschland* ist nicht ohne eine detaillierte und exakte Analyse der konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen, der entsprechenden Begrifflichkeiten und der administrativen Abläufe hinreichend in seiner Komplexität zu erfassen. Diese Analyse ist jedoch schwierig bis nahezu unmöglich. Denn die Komplexität ist integraler Bestandteil des gesamten Systems der Erfassung, Kategorisierung und Behandlung von Flüchtlingen und Migrierenden, welches vermeintliche Eindeutigkeiten und Klarheiten immer wieder auflöst oder verschleiert. Allein durch die bereits erwähnte Vielzahl von Begriffsbestimmungen zum Status der minderjährigen Flüchtlinge wird dies ersichtlich.⁴ Die damit verbundene differenzierte Klassifizierung und Kategorisierung von Flüchtlingen und anderen Migrierenden ermöglicht erst die Zuweisung oder Verweigerung von Rechtsansprüchen, Aufenthaltstiteln und Zuwendungen. Diese Komplexität erscheint als eine zentrale Größe des deutschen Flucht- und Migrationsregimes. Und sie erschwert die Arbeit mit und die Unterstützung von minderjährigen Flüchtlingen sowie das Erforschen und Analysieren ihrer Lebens- und Bildungssituation. Doch die Sachlage ist nicht nur komplex, sondern auch durchsetzt mit begrifflichen Diskriminierungen, die ein korrektes und nicht diskriminierendes Sprechen über minderjährige Flüchtlinge schwierig machen. Dadurch werden die vielfältigen versteckten verbal-diskursiven Diskriminierungsdynamiken des Flucht- und Migrationsregimes ersichtlich, welche jede praktische und theoretische Tätigkeit im Hinblick auf die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland vor enorme Herausforderungen stellen.

Konkret bedeutet das, dass auch Forschungsprozesse zum Thema Flucht, wie auch die vorliegende Studie, die versuchen verschiedene Diskriminierungstendenzen gegenüber Flüchtlingen zu analysieren und dabei auf übliche Kategorien und Begrifflichkeiten zurückgreifen, ihrerseits solche Diskriminierungstendenzen reproduzieren und weiterschreiben. Warum? Bereits die Unterscheidung von Migration und Flucht und die damit einhergehenden Unterscheidungs- und Zuweisungsprozesse sind problematisch und implizieren diskriminierende Zuschreibungen des deutschen Flucht- und Migrationsregimes (vgl. Schröder 2003a, Seukwa 2007, Niedrig/Seukwa 2010). Denn in der Regel entspringt die Kategorie/Zuschreibung *Flüchtling* nicht der Selbstzuschreibung der Flüchtenden, sondern der Fremdzuschreibung durch das deutsche Asylverfahren. Im weiteren Verlauf des Verfahrens erfolgen für

³ Eine ausführlichere Erörterung der Dynamiken und Praktiken des Flucht- und Migrationsregimes und der damit verbundenen Auswirkungen auf die Identitätsprozesse von Flüchtlingen erfolgt in Kapitel 2.3.

⁴ Einen ersten Eindruck von dieser Begriffsvielfalt und der damit verbundenen Komplexität wurde in Kapitel 1.1. ersichtlich, wo die minderjährigen Flüchtlinge nach verschiedenen Aufenthaltstiteln aufgegliedert wurden.

Flüchtlinge je nach Verlauf ihres Asylverfahrens weitere Kategorisierungen und Klassifizierungen, die ebenfalls höchst problematisch sind, da sie teilweise unter Rückgriff auf unpräzise und diskriminierende Begriffe Menschen nach Aufenthaltstiteln einteilen.

Exemplarisch soll dies an dem Begriff der sogenannten *illegalen statuslosen* Flüchtlinge, verdeutlicht werden. Insbesondere die Begriffe statuslos und illegal suggerieren eine juristische Klarheit, die so nicht gegeben ist. Um Menschen nicht mit diskriminierenden und irreführenden Zuschreibungen wie statuslos und illegal zu versehen, wurde im kritischen Diskurs nach Alternativen gesucht. Dabei wurden Begriffe wie *irregulär*, *erlaubnislos* oder *papierlos* vorgeschlagen. Doch auch sie unterliegen ähnlichen Problematiken, weil sie versuchen eine Einfachheit wiederzugeben, die so nicht vorliegt und weil sie weiterhin einen engen Bezug zu Begriffen wie *unvollständig*, *anormal*, *nicht regelkonform* oder sogar *straffällig* und *kriminell* implizieren. – Wenn aber ein durchaus irreführender und nicht präziser Begriff nicht der Fremdzuschreibung, sondern der Selbstzuschreibung der Flüchtlinge erwächst, gestaltet sich die Situation grundlegend anders. So ist der Begriff *papierlos* oder *Menschen ohne Papiere* in der Fremdefinition zunächst eine Negativ-Definition und reproduziert die Dichotomie zwischen legal und illegal, die seitens des Fluchtregimes vorgenommen wird, und stellt das Konstrukt der Illegalität in den Vordergrund. In der Selbstdefinition jedoch haben zunächst französische Flüchtlinge den Begriff *sans papiers* für ihre Anliegen politisch besetzt, um zu verdeutlichen, dass sie keinesfalls illegal oder kriminell sind, sondern durch die Relevanz von Papieren, die sie nicht besitzen, unterdrückt und in die Unsichtbarkeit gedrängt werden.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie schwierig es ist, über Migration und Flucht zu sprechen, zu schreiben und zu forschen, ohne dabei durch die Reproduktion vorrangiger Sprachcodes und Begrifflichkeiten verbale Diskriminierung gegenüber Flüchtlingen und Migrierenden fortzuschreiben. Die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Studie sind sich des damit verbundenen Dilemmas bewusst und verweisen auf die Notwendigkeit, allgemein übliche und vermeintlich unproblematische Begriffe und Kategorien kontinuierlich auch auf ihre Stigmatisierungs- und Diskriminierungspotentiale zu befragen und diese zu benennen.

2 Bildung und Flucht im Spiegel von Gewaltdiskursen und Migrationsregimen

2.1 Beobachtungsperspektiven im Bildungs- und Flüchtlingskontext

Das vorliegende Kapitel dient dazu, einige grundlegende theoretische Überlegungen zur Beschreibung der Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland zu entfalten. Dies erfolgt in zwei Schritten beziehungsweise aus zwei Beobachtungsperspektiven.

Erste Beobachtungsperspektive: Die Analyse der Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge als vielschichtige und komplexe Gewalterfahrung

Zunächst sollen unter Rückgriff auf theoretische Modelle aus der Diskriminierungs- und Gewaltforschung verschiedene Dimensionen und verschiedene Ebenen von Exklusion und Stigmatisierung von jungen Flüchtlingen im Bildungskontext nachgezeichnet werden. Dabei wird Flucht als vielfältige Gewalterfahrung rekonstruiert, die sich in und durch Bildungsinstitutionen, -prozesse und -strukturen in Deutschland fortsetzt. Hier wird bewusst die Perspektive der Gewaltforschung herangezogen, um zu verdeutlichen, dass die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge von signifikanten personell, strukturell und kulturell bedingten Gewalterfahrungen geprägt wird.

Zweite Beobachtungsperspektive: Kritische Reflexion der unterstützenden Sozial- und Bildungsarbeit mit minderjährigen Flüchtlingen als Teil eines repressiven Migrationsregimes

In einem zweiten Schritt werden einige grundlegende Praktiken, Konzepte und Vorstellungen, die im Kontext von Bildung und Flucht fortlaufend reproduziert werden, infrage gestellt. So wird nachgezeichnet, dass bereits die Kategorie Flüchtling eine Konstruktion widerspiegelt, die durch verschiedene Diskurse beeinflusst und von verschiedenen Interessensgruppen zur Aufrechterhaltung eines repressiven Migrations-, Flucht- und Asylregimes genutzt wird. Dies betrifft auch die damit verbundenen Hilfs- und Unterstützungssysteme für Flüchtlinge. An dieser Stelle erfolgt eine kritische Beobachtung von Institutionen, Praktiken und Prozessen, welche durch ihre forschende, bildungsbezogene, sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Tätigkeit die grundlegenden Macht- und Herrschaftsstrukturen im Kontext von Bildung und Flucht unterstützen und festschreiben, statt diese und die eigene Rolle bei der Aufrechterhaltung dieser zu hinterfragen.

Beide Perspektiven umreißen den theoretischen Ausgangspunkt und roten Faden der vorliegenden Studie, der in den weiteren Kapiteln immer wieder aufgegriffen wird.

2.2 Flucht und Bildung aus der Perspektive der Gewaltforschung

2.2.1 Flucht als Exklusion auf personeller, struktureller und kultureller Ebene

Flucht und die damit verbundenen Erlebnisse der Flüchtlinge gehen oftmals einher mit massiver Exklusion, Marginalisierung und Gewalt. Diese Erlebnisse markieren aus der Perspektive der Flüchtlinge meist einschneidende individuelle biographische Erfahrungen. Diese Diskriminierungserfahrungen in den Herkunftsländern setzen sich in den Transit- und Aufnahmegesellschaften in vielfältiger Weise fort, was sich in Bezug auf minderjährige Flüchtlinge in Deutschland für verschiedene Bereiche nachzeichnen lässt (vgl. Kaufmann 2012, Krappmann u.a. 2009, Neumann u.a. 2003, Harmening 2005, Storost 2009, Mandl u.a. 2011, Stauf 2012, Diekhoff 2010, Kaufmann u.a. 2010). Um die Lebenslagen und -erfahrungen von minderjährigen Flüchtlingen und die damit einhergehenden Exklusions- und Diskriminierungserfahrungen differenzierter zu reflektieren, bietet es sich von daher unter Rückgriff auf kritische Ansätze der Gewalt- und Konfliktforschung (vgl. Galtung 1998) und der Diskriminierungsforschung (vgl. u. a. Hormel/Scherr 2004, Liebscher/Fritsche 2010) an, drei Analyseebenen oder -perspektiven zu unterscheiden:

- 1) Eine *individuell-personale Perspektive*, welche die direkten diskriminierenden Handlungen von Personen fokussiert.
- 2) Eine *institutionell-strukturelle Perspektive*, welche die indirekten Exklusionstendenzen und Diskriminierungen berücksichtigt, die durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Regelungen und festgeschrieben werden.
- 3) Eine *diskursiv-kulturelle Perspektive*, die einen Blick auf kollektive gesellschaftliche Wertvorstellungen, Normen, Narrative und Sichtweisen wirft, welche die Exklusion und Diskriminierung von bestimmten Gruppen rechtfertigen und normalisieren.

Diese drei Perspektiven bieten jeweils wichtige Anhaltspunkte, um die Ausgrenzung, Marginalisierung und Diskriminierung von Flüchtlingen eingehender und vielschichtiger zu analysieren. Dabei ist hervorzuheben, dass die Exklusionserfahrungen auf den drei Ebenen nicht isoliert voneinander zu betrachten sind. Sie unterliegen Wechselwirkungen und verstärken sich gegenseitig. So formulieren auch Winker und Degele (2007) die Notwendigkeit, soziale Ungleichheiten und Exklusionen immer auf drei Ebenen zu analysieren, in denen sich die drei oben genannten Perspektiven widerspiegeln. Erstens: Prozesse der Identitätsbildung (Mikroebene), zweitens: gesellschaftliche Strukturen inklusive Institutionen (Makroebene) und drittens: interaktiv hergestellte kulturelle Symboliken (Repräsentationsebene). Eine analoge oder vergleichbare Berücksichtigung und Nutzung der drei Perspektiven findet sich auch in anderen Ansätzen und Konzeptionen kritischer Sozi-

alwissenschaftern, um Exklusions- und Diskriminierungsprozesse gegenüber spezifischen Gruppen eingehender analysieren zu können: zum Beispiel zur Analyse von Genderdynamiken in innerstaatlichen Konflikt- und Gewalteskalationen (vgl. Reimann 2002), im Kontext rassismuskritischer Ansätze (vgl. Terkessidis 2004) oder im Hinblick auf eine differenzsensible Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft (vgl. Frieters-Reermann 2013). Von daher hat sich diese drei-perspektivische Vorgehensweise für diskriminierungssensible Analysen etabliert.

Das den drei Ebenen oder Perspektiven innewohnende analytische Grundverständnis ist jedoch nicht neu. Sehr ausführlich hat sich bereits der Friedens- und Konfliktforscher Galtung mit diesen drei Ebenen auseinandergesetzt, um Eskalations- und Gewaltdynamiken und ihre gesellschaftlichen Tiefenstrukturen differenzierter beschreiben zu können. Galtung hat sein Ende der 1960er-Jahre entworfenes Gewaltmodell (vgl. Galtung 1975), das auf der Unterscheidung und Analyse von personaler und struktureller Gewalt basiert, Anfang der 1990er-Jahre durch den Begriff der kulturellen Gewalt ergänzt (vgl. Galtung 1995a, 1995b, 1998). Galtung folgt dabei durchgängig einem erweiterten Gewaltverständnis, das über direkte interpersonale Formen hinausgeht. Ausgangspunkt für jede Form von Gewalt ist die vermeidbare Beeinträchtigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse sowie jede Beeinflussung, die den potentiellen Verwirklichungsmöglichkeiten von Menschen entgegenwirkt. Im Kontext von Flucht und erzwungener Migration ist dabei hervorzuheben, dass Flüchtlinge sich trotz ihrer spezifischen Lebenslage nicht auf vermeintlich vorrangige Grundbedürfnisse, wie Überleben, Unversehrtheit, Sicherheit, Ernährungssicherung und Gesundheit, reduzieren lassen. Denn gerade im Kontext von Flucht spielen Bedürfnisse wie Anerkennung, Identität, Freiheit, Spiritualität und Religionsausübung eine ebenso bedeutsame Rolle. Vor diesem Hintergrund identifiziert Galtung vier allgemeine menschliche Grundbedürfnisse: 1. *Survival* (Überleben), 2. *Well-being* (Wohlergehen), 3. *Identity* (Identität) und 4. *Freedom* (Freiheit). Oder in anderer Formulierung (vgl. Wilber 1995) geht es um *physiological, social, spiritual* und *psychological needs*. Das Bedürfnis nach Bildung, danach, seine Persönlichkeit zu entwickeln, seine kognitiven, sozialen, emotionalen Kompetenzen zu entfalten und seinen persönlichen Horizont zu erweitern, dies alles ist unmittelbar mit den Grundbedürfnissen nach Identität und Freiheit verbunden.

Diese vier Grundbedürfnisse stehen gleichwertig nebeneinander (vgl. Abbildung 1) und unterliegen keiner hierarchischen Ordnung oder kausalen Logik, wie sie die Grundbedürfnispyramide von Maslow (1971) beinhaltet.



Abbildung 1: Die vier Grundbedürfnisse nach Galtung
 (Quelle: Eigene Darstellung nach Galtung 1998)

Für ein gelingendes und zufriedenstellendes Leben, auch von Flüchtlingen, sind alle vier von gleichrangiger Bedeutung. Die Verletzung eines oder mehrerer dieser Grundbedürfnisse definiert Galtung als Gewalt, die ihrerseits wieder andere Formen von Gewalt auslösen kann. Diese kann direkt oder indirekt erfolgen.

Personelle Gewalt (*Individuell-personelle Perspektive*)

Bei personeller Gewalt sind Täter und Akteure in der Regel eindeutig zu identifizieren und zuzuordnen. Sie wird als direkte Handlung von Menschen an Menschen vollzogen. Direkte Gewalt kann sich in psychischer und physischer Weise ausdrücken. Sie umfasst alle Formen von direkten Aggressionen und Angriffen, die Menschen verwunden, verletzen oder vernichten. Flüchtlinge sind oftmals vielfältigen menschenverachtenden Formen und Praktiken direkter personaler Gewalt und Verfolgung ausgesetzt. Der überwiegende Teil der Flüchtlinge weltweit wie auch in Deutschland (vgl. UNHCR 2013) ist vor Krieg oder akuten innerstaatlichen Gewalteskalationen geflohen. Und auch während und nach der Flucht gehören für viele Flüchtlinge Beleidigungen, Anfeindungen und körperliche Übergriffe bis hin zu gezielten Gewaltakten zu ihren alltäglichen Erfahrungen. Hinter allen diesen Gewalthandlungen stehen Menschen, die als Akteure identifiziert werden können. Viele Flüchtlinge, die als Opfer von Krieg, Folter oder ethnischen Säuberungen geflohen sind, werden durch solche direkten personalen Gewaltakte in den Zielländern retraumatisiert.

Neben der direkten personalen Gewalt erkennt Galtung zwei weitere Gewaltdynamiken, die ebenso bedrohlich sind und ebenso verheerende Auswirkungen haben können: Strukturelle Gewalt und kulturelle Gewalt.

Strukturelle Gewalt (*institutionell-strukturelle Perspektive*)

Die Akteure, Dynamiken und Prozesse der strukturellen Gewalt sind deutlich schwerer zu fassen und zu beschreiben. Strukturelle Gewalt wirkt indirekt. Sie produziert ebenfalls personelle Opfer. Doch werden diese nicht direkt von anderen Personen attackiert, sondern von gesellschaftlichen und politischen Strukturen und Rahmenbedingungen beeinflusst, eingeengt oder bedroht. Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Benachteiligung, Diskriminierung, Marginalisierung, Ausgrenzung und Chancenungleichheit, die durch soziale, politische, administrative und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse, Institutionen und Organisationen und wird oftmals als normal und unveränderbar wahrgenommen. Strukturelle Gewalt tritt auf, wenn Menschen durch politische, rechtliche, wirtschaftliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und Abläufe daran gehindert werden, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. Flüchtlinge sind in vielfacher Weise von strukturellen und institutionellen Formen der Benachteiligung und Exklusion in ihren Herkunftsländern, in den Transitländern und in den Zielländern betroffen.

Ein solches Verständnis von Gewalt hat die Gewalt- und Konfliktforschung in den letzten Jahrzehnten fasziniert, beeinflusst und nachhaltig geprägt, aber auch heftigen Widerstand hervorgerufen. Denn wenn jede Form von ungleicher Verteilung, zum Beispiel von Bildungschancen, Einkommen und Lebenserwartungen oder eingeschränkter Möglichkeiten, zum Beispiel im Hinblick auf Meinungsäußerung, Mobilität und Berufswahl oder begrenzte Verwirklichungschancen im Sinne des Capability Approachs (vgl. Sen/Nussbaum 1993), als Gewalt definiert wird, erschwert dies in Bezug auf gewaltpräventives Handeln die Identifikation eindeutiger Adressaten und Bezugspunkte. Strukturelle Gewalt bleibt somit oftmals unscharf, diffus, lässt sich nicht personalisieren und bewegt sich immer am Rand einer umfassenden Kritik an der sozialen Ungleichheit der (Welt-)Gesellschaft. Dennoch eröffnet Galtung durch seine Differenzierung eine bemerkenswerte Perspektive auf verschiedene Bedingungsfaktoren und Erscheinungsformen von indirekten und strukturbedingten Gewalterfahrungen und damit auch ein breiteres Verständnis dafür, dass die betroffenen Personen auf strukturelle Formen der Gewalt ihrerseits mit direkter und personeller Gewalt reagieren.

Kulturelle Gewalt (*diskursiv-kulturelle Perspektive*)

Mit dem Begriff der kulturellen Gewalt, den Galtung bereits im Jahre 1990 (noch vor der verstärkten ethno-kulturellen Orientierung der Konflikt- und Friedensforschung unter dem Eindruck der innerstaatlichen Konflikteskalationen in Ruanda und dem ehemaligen Jugoslawien) in sein bisheriges Modell integrierte, wurde eine wichtige neue Perspektive auf die Hintergründe und Tiefendimensionen von Gewalt eröffnet. Kulturelle Gewalt wird oftmals als rassistisch-ethnische Gewalt interpretiert. Aber Galtungs Verständnis von

Kultur ist viel breiter angelegt und geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus (vgl. Galtung 1995a, 1995b, 1998). Denn im Kern geht es im Kontext von Flucht um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber Flüchtlingen in der Mehrheitsgesellschaft kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und nicht falsch interpretiert werden. Kulturelle Gewalt wird durch Überlieferungen, Erzählungen, Mythen, Literatur, Kunst, Religion, Bildung, Medien, Sprache und öffentliche Diskurse erfahrbar. Es handelt sich zum Beispiel um dominante, exklusive, nationalistische, fremdenfeindliche, Minderheiten diskriminierende oder rassistische Werte, Normen, Ideologien und Vorstellungen, die über verschiedene Kanäle und Kommunikationswege verbreitet und damit im Bewusstsein von Gesellschaften tief verankert und eingelagert werden. Dadurch werden sie kontinuierlich in Diskursen und durch symbolische Handlungen und Repräsentationen (vgl. diesbezüglich auch Winker/Degele 2007) tradiert und reproduziert.

In Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingen geht es dabei nicht nur um kollektive ethno-rassistische Haltungen gegenüber Menschen anderer nationaler, kultureller, ethnischer oder religiöser Identität, sondern auch um die tief in der Gesellschaft verankerte Sicht auf Flüchtlinge und Asylsuchende an sich. Werden ihnen von der Mehrheitsgesellschaft ungeachtet ihrer Herkunft überhaupt die gleichen Grundbedürfnisse, Bedürfnisbefriedigungen, Partizipationsmöglichkeiten, Verwirklichungschancen und Grundrechte zugestanden? Oder dominieren jene Diskurse und Sichtweisen, welche dieses Gleichwertungs- und Gleichbehandlungsprinzip infrage stellen und untergraben und dessen Einschränkung fordern? Vor diesem Hintergrund diskursiv-kultureller Gewalt sind zahlreiche strukturell verankerte Repressionen und Restriktionen gegenüber Flüchtlingen, zum Beispiel in Bezug auf Residenzpflicht, Unterkunftsvorgaben, Recht auf Bildung und andere Sondergesetze, zu bewerten. Die kollektive diskursiv-kulturelle Sicht bereitet von daher die Grundlage, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personaler Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu entkandalisieren, zu legitimieren und zu normalisieren. Und eben das macht sie so gefährlich, denn kulturelle Gewalt ist tief in dem kollektiven Werte- und Normsystem von Gesellschaften verankert und beeinflusst kaum wahrnehmbar und versteckt die anderen Gewaltdynamiken.

Von daher lässt sich die kulturelle Gewalt nicht von den beiden anderen Formen der Gewalt trennen. Galtung sieht die drei Gewaltformen jeweils als Eckpunkte in einem Gewaltdreieck (vgl. Abbildung 2). Während jedoch die Spitze des Dreiecks mit der personellen Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf einer tieferen, indirekteren Ebene, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugänglich ist. Personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt markieren insgesamt

eine Dynamik, die sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt kontinuierlich hervorbringen und reproduzieren. Doch kulturelle Gewalt fungiert nicht nur als Legitimation und Begründungsfaktor struktureller und direkter Gewalt, sondern ist in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen selbst als Gewalt erfahrbar.

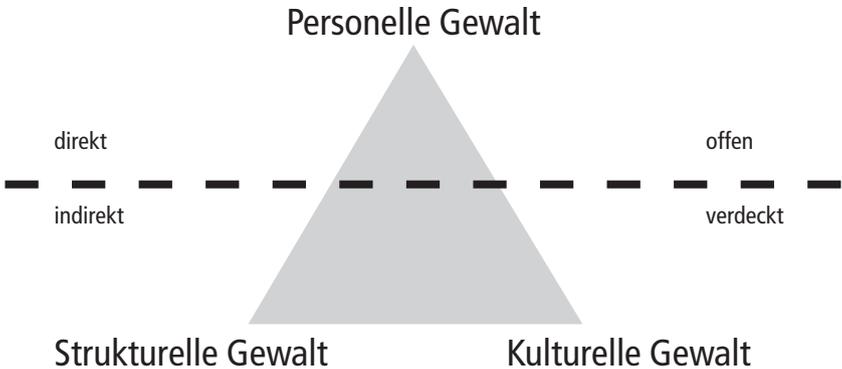


Abbildung 2: Das Dreieck der Gewalt nach Galtung
(Quelle: Eigene Darstellung nach Galtung 1998)

Mit der Analyse kultureller Gewalt, die Begründung sowie eine spezifische Erscheinungsform von anderen Gewaltdynamiken sein kann, und mit der Beobachtung von unbewussten kulturellen und kollektiven Tiefenstrukturen leistet Galtung einen wichtigen Beitrag zum tieferen Verständnis von Gewaltdimensionen und Diskriminierungsdynamiken. Dieser wurde auch in der konfliktsensiblen Bildungsforschung aufgegriffen und fruchtbar gemacht.

2.2.2 Bildung als Fortführung und Verstärkung bestehender Exklusionsdynamiken

Die gewalt- und konfliktsensible Bildungsforschung rückt seit einigen Jahren zunehmend die negativen, exkludierenden und gewaltfördernden Aspekte von Bildung und Erziehung in den Fokus der Wissenschaft. Verschiedene internationale (vgl. exemplarisch Langthaler 2013, UNESCO 2011, 2010, Heckmann 2008, Danesh 2006, Davies 2004, Davies 2005, Seitz 2004, Smith/Vaux 2003, Firer 2002, Salmi 2000, Bush/Saltarelli 2000) und nationale (vgl. exemplarisch Fereidooni 2011, Gomolla/Radke 2007, Auernheimer 2009, Diefenbach 2007, Hormel/Scherr 2004) Studien und Analysen untersuchen den Einfluss von formeller Bildung auf Exklusion, Diskriminierung und Gewalt gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen und leisten damit einen bedeutsamen Beitrag, die scheinbar per se inklusive, gewaltdeeskalative und friedensfördernde Kraft von Bildung zu dekonstruieren und zu entmystifizieren. Dabei gilt es, das gesamte Spektrum von offenen und verdeckten, kurzfristigen und langfristigen sowie direkten und indirekten exklusiven und desintegrativen

Wirkungen von Bildung in den Blick zu nehmen und dahin gehend pädagogische Prozesse, Systeme, Strukturen, Lehrpläne, Materialien und Institutionen kritisch zu hinterfragen. Dass institutionelle formale Bildung und Erziehung nämlich grundsätzlich zur Stärkung der Integration von Minderheiten, der Inklusion benachteiligter Gruppen, der zwischenmenschlichen Kooperation, der interkulturellen Verständigung, der Förderung des sozialen Zusammenhaltes in der Gesellschaft und der Chancengleichheit aller Lernenden beiträgt, zählt zu den größten und folgenschwersten Selbsttäuschungen der Pädagogik (Seitz 2004). Das gilt nicht nur für schulische Bildung, sondern bisweilen auch für außerschulische Lernkontexte, die explizit auf interkulturelle Begegnung und Verständigung ausgerichtet sind. So konnte beispielsweise im Rahmen von Dialog- und Begegnungsreisen von Jugendlichen im Nord-Süd-Kontext, die als ein wichtiges Element des interkulturellen und globalen Lernens anerkannt sind, nachgezeichnet werden, dass diese nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen und zum gegenseitigen Verständnis führen, sondern durchaus auch die Verfestigung von Vorurteilen und von Überlegenheitsgefühlen sowie von Diskriminierungs- und Ausgrenzungstendenzen befördern können (vgl. Asbrand 2007, Krogull/Landes-Brenner 2009). Für den schulischen Kontext gelangen manche Studien und Analysen gar zu dem Schluss, dass der Beitrag schulischer Bildung und Erziehung weltweit zu den Ursachen von Exklusion, Diskriminierung und gewaltsamen Konflikten höher sei als deren Beitrag zu Inklusion und Frieden (vgl. exemplarisch Davies 2004, Danesh 2006, Bush/Saltarelli 2000, Firer 2002). Auf der Basis der oben benannten nationalen und internationalen Studien können vereinfacht folgende gewalt- und konfliktbezogene Risikofaktoren, welche in formalen Bildungssystemen zu beobachten sind, zusammengetragen werden. Weltweit leisten Bildungssysteme und formale schulische Bildung gewollt oder ungewollt oftmals einen direkten oder indirekten Beitrag zur Reproduktion und Produktion

- von sozioökonomischen Differenzen,
- von ungleicher Verteilung von Bildungschancen,
- von genderunsensiblen und dominanten Männlichkeitskonzepten,
- von einseitigen ethnischen und nationalstaatlichen Identitätskonzepten,
- von einseitigen Beobachterstandpunkten im Hinblick auf historische Begebenheiten,
- von Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten,
- von Selektion, sozialer Platzierung und Zuweisung,
- von undemokratischen, nicht partizipativen und hierarchischen Strukturen,
- von direkter und personaler körperlicher und seelischer Gewalt.

Die Analyse des Zusammenhangs von Bildung, Ethnizität, Nationalstaatlichkeit und Exklusion verdient im Kontext der Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland noch eine besondere Aufmerksamkeit. Denn nationalstaatliche Bildungssysteme reproduzieren oftmals ein Gesellschaftsbild,

in dem ethnische, kulturelle, religiöse und sprachliche Pluralität systematisch ausgeklammert werden und eine homogene Mehrheitsgesellschaft als Norm vermittelt wird, in die spezifische andere Minderheiten mehr oder weniger zu integrieren sind (vgl. u. a. Auernheimer 2009, Schröder 2009, Seitz 2004, Davies 2004). Dadurch wird ein differenzierter, offener Umgang mit dieser Pluralität verhindert und der Nährboden für nationalstaatliche Homogenitätsvorstellungen bereitet, wodurch die institutionelle Diskriminierung durch Schul- und Bildungssysteme offenkundig wird (vgl. u. a. Gomolla/Radke 2007, Fereidooni 2011, Hormel/Scherr 2004). Den modernen Bildungssystemen, deren Geschichte insbesondere in Europa eng mit der Entwicklung von Nationalstaaten verwoben ist, kam schon immer eine Schlüsselrolle für die Konstruktion nationaler Identitäten zu und so wird auch im deutschen Bildungssystem diese Tradition fortgeführt. Dadurch werden Flüchtlinge in doppelter Hinsicht markiert und als andere, von der Homogenität und Normalität abweichende Gruppe konstruiert. Denn neben der Markierung und Stigmatisierung als Flüchtling mit allen damit verbundenen kollektiv verankerten Sichtweisen und Zuschreibungen, die sich eben auch in Bildungsmaterialien und -diskursen widerspiegeln, erfolgt die Markierung als *national-ethnisch-kulturell* andere Personengruppe, die dadurch von der Mehrheitsgesellschaft abweicht. Mögliche weitere Diskriminierungsdimensionen jenseits der ethnisch-nationalen Herkunft und des Flüchtlingsstatus von minderjährigen Flüchtlingen beziehen sich möglicherweise auf ihr Alter, ihr Geschlecht oder ihre religiöse Identität. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn durch gesellschaftliche und bildungsbezogene Diskurse mehrfach markierte und stigmatisierte Gruppen eben auch mehrfache Diskriminierungen erfahren und diese dazu noch auf verschiedenen Ebenen (individuell-personell, institutionell-strukturell und diskursiv-kulturell) erfolgen und sich diese Dynamiken dann insgesamt verstärken.

Mit solchen Fragen setzten sich die jüngeren Ansätze und Konzepte im Kontext der Intersektionalitätsforschung auseinander (vgl. exemplarisch Walgenbach 2011, Winker/Degele 2009, 2007). Dabei geht es darum, verschiedene soziale Kategorien und Zuschreibungen nicht isoliert zu betrachten, sondern die damit verbundenen Wechselwirkungen und Verdichtungen von Diskriminierungen zu analysieren (vgl. Walgenbach 2011). Ausgangspunkt der Intersektionalitätsforschung in den USA waren dabei zunächst die drei Kernkategorien Rasse (> *Rassismus*), Klasse (> *Klassismus*) und Geschlecht/Gender (> *Sexismus*). Doch hat sich mittlerweile in der Intersektionalitätsforschung eine differenzierte Sichtweise etabliert, welche die Verstärkungen von verschiedenen Diskriminierungsdimensionen, zum Beispiel Geschlecht, Milieu, Migrationshintergrund, Religion, nationale Zugehörigkeit, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Behinderung/Handicap, Alter, Generation, untersucht. Diese Dimensionen sozialer Ungleichheit werden als sozial-diskursiv konstruierte Kategorien interpretiert, die im Hinblick auf ihre Überschneidungen

und wechselseitigen Verstärkungen zu untersuchen sind. Unter Rückgriff auf die oben entfalten Ebenen oder Perspektiven, aus denen Exklusion und Diskriminierung beobachtet werden können (personell, strukturell, kulturell), ließe sich somit die multidimensionale Analyse der Diskriminierungskategorien mit der Analyse verschiedener Ebenen verbinden (vgl. diesbezüglich auch Winker/Degele 2007). Für die Situation von minderjährigen Flüchtlingen ließe sich ein entsprechendes Analyseraster wie folgt skizzieren:

Dimensionen und Ebenen zur Analyse von Diskriminierung von minderjährigen Flüchtlingen

	Individuell-personelle Perspektive	Institutionell-strukturelle Perspektive	Diskursiv-kulturelle Perspektive
<i>Dimension:</i> rechtlicher Status Diskriminierung als Flüchtlinge	z. B. direkte körperliche Übergriffe und Gewalt gegen Flüchtlinge	z. B. repressive Gesetze und Sonderregelungen für Flüchtlinge	z. B. Abwertung von Asylsuchenden in politischen Diskursen
<i>Dimension:</i> Alter Diskriminierung als Kinder	z. B. sexuelle Ausbeutung Minderjähriger	z. B. begrenzte Partizipation von Kindern an politischen Prozessen	z. B. kollektives Negieren und Abwerten von Kinderrechten
<i>Dimension:</i> ethno-nationale Herkunft Diskriminierung als Nichtdeutscher	z. B. direkte verbale rassistische Beleidigungen	z. B. Sprachbarrieren im formalen Bildungssystem	z. B. Fremdenhass und Rassismus in Witz- und Humorkultur
<i>Dimension:</i> Religion Diskriminierung von Nichtchristen	z. B. direkte Diskriminierungen von Kopftuchträgerinnen	z. B. Ungleichbehandlung nicht christl. Religionsgemeinschaften	z. B. islamfeindliche und -abwertende Medienberichte
<i>... weitere Dimensionen und Diskriminierungen ...</i>

Abbildung 3: Dimensionen und Ebenen von Diskriminierung und Exklusion (Quelle: Eigene Darstellung)

In diesem Zusammenhang ist auch die Ergebnisse des Langzeitforschungsprojektes zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) hinzuweisen (vgl. Heitmeyer 2010, 2011). Das Forschungsvorhaben untersuchte über zehn Jahre, wie Menschen unterschiedlicher sozialer, religiöser, kultureller und ethnischer Herkunft sowie mit verschiedenen Identitäten und Lebensstilen innerhalb der deutschen Gesellschaft von der Mehrheit wahrgenommen werden und wie sich diese Wahrnehmungen in stigmatisierenden, entwertenden und feindseligen Sichtweisen widerspiegeln. Dabei lassen sich

verschiedene Diskriminierungstendenzen feststellen, die tief in der Mehrheitsbevölkerung verankert sind und sich oftmals wechselseitig verstärken, zum Beispiel Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, die Abwertung von Homosexuellen, Wohnungslosen und Langzeitarbeitslosen sowie die Demonstration von Etabliertenvorrechten gegenüber Neuankömmlingen. Die Akkumulation dieser Diskriminierungen verdichtet sich zu einem Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, dessen Analyse verdeutlicht, wie die Sichtweisen und Normalvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft auf der diskursiv-kulturellen Ebene fortlaufend reproduziert werden und wie damit Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung in Bezug auf die Grundbedürfnisse und die Grundrechte von spezifischen als sozial anders markierten Menschengruppen infrage gestellt werden. Und ähnlich wie bei der Intersektionsforschung geht es darum, nicht jede Diskriminierungstendenz für sich zu betrachten, sondern zu beschreiben, wie sich diese gegenseitig beeinflussen und verstärken. Auch wenn Flüchtlinge als eigene Kategorie im Forschungsprojekt nicht erfasst wurden, so lassen sich dennoch zu den Elementen des Syndroms der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit direkte oder indirekte Bezüge herstellen. Flüchtlinge sind von daher unmittelbar und direkt von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und der Demonstration von Etabliertenvorrechten gegenüber Neuankömmlingen betroffen und möglicherweise indirekt von der Abwertung von Wohnungslosen und Langzeitarbeitslosen oder der Islamfeindlichkeit. Dies gilt dann auch für minderjährige Flüchtlinge im Bildungskontext.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ergeben sich für eine differenzierte multidimensionale und multiperspektivische Analyse der Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland zahlreiche Fragestellungen, die im folgenden Schaubild zusammenfassend dargestellt werden:

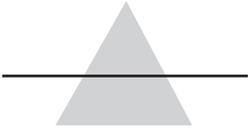
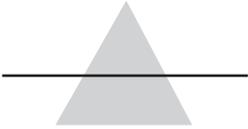
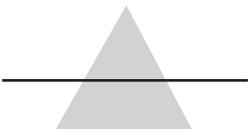
Ebenen von Diskriminierung und Gewalt	Ausgewählte Leitfragen zur Analyse von Gewalt und Diskriminierung im Bildungssystem
<p>Personal-individuelle Ebene</p> <p>Personelle Gewalt</p> 	<ul style="list-style-type: none"> – Welchen direkten Gewaltformen sind minderjährige Flüchtlinge im Bildungssystem ausgesetzt? – Welchen direkten körperlichen Übergriffen und Gewaltformen sind sie ausgesetzt? – Welchen direkten seelischen Übergriffen und Gewaltformen sind sie ausgesetzt? – Welche Rolle spielen dabei die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte? – Welche Rolle spielen Mitschüler und Mitschülerinnen? – Welche Rolle spielen andere Akteure?
<p>Institutionell-strukturelle Ebene</p>  <p>Strukturelle Gewalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Welche strukturellen, rechtlichen, institutionellen und administrativen Rahmenbedingungen fördern die Exklusion minderjähriger Flüchtlinge im Bildungssystem? – Haben Flüchtlinge einen Zugang zu formaler Bildung? – Werden vorherige Bildungsprozesse/Qualifikationen anerkannt? – Werden Flüchtlinge entsprechend ihrer Vorerfahrungen und ihres Bildungsniveaus adäquat eingestuft? – Welche infrastrukturellen, sprachlichen Barrieren erschweren ihre Bildungszugänge? – Werden Flüchtlinge isoliert exklusiv in Sonderklassen beschult?
<p>Diskursiv-kulturelle Ebene</p>  <p>Kulturelle Gewalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Welche kulturell-diskursiven Prozesse fördern die Diskriminierung minderjähriger Flüchtlinge im Bildungssystem? – Welche gesellschaftlichen und sozialen Zuschreibungen von Flüchtlingen werden im Bildungssystem fortgeschrieben? – Welche gesellschaftlichen, natio-eurozentristischen Homogenitäts- und Normalitätsvorstellungen werden vermittelt? – Welche Sichtweisen auf Kolonialgeschichte, Diversität, Migration und Globalisierung sind dominant? – Wie werden nationale und ethno-zentristische Dominanz- und Überlegenheitskulturen gefördert?

Abbildung 4: Analyse personeller, struktureller, kultureller Gewalt im Bildungssystem (Quelle: Eigene Darstellung)

2.3 Bildung und Flucht aus der Sicht kritischer Migrations- und Bildungsforschung

2.3.1 Bildung und Flucht im Kontext des Migrationsregimes

Flucht ist eine Form von Migration und Fluchtmigration lässt sich nicht eindeutig von anderen Formen der Migration trennen (vgl. Treibel 2003, Georgi/Wagner 2012). Und dennoch ist die Unterscheidung von verschiedenen Migrationsformen, -ursachen und -hintergründen für den gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Umgang mit Flüchtlingen und Migrierenden in Deutschland von zentraler Bedeutung (vgl. Niedrig/Seuwka 2010, Schröder 2003a, Müller 2010). Denn erst die differenzierte detaillierte Klassifizierung und Kategorisierung von Migrierenden und Flüchtlingen ermöglicht die Zuweisung oder Verweigerung von Rechtsansprüchen, Aufenthaltstiteln, Statusabsicherungen und Zuwendungen. Die Deutungshoheit, Etablierung und Praktiken, sind in Bezug auf die verschiedenen Klassifizierungen und Kategorisierungen von vielschichtigen gesellschaftlichen Interessen und Konflikten begleitet. Vor diesem Hintergrund hat sich im Umgang mit Migration und Flucht ein komplexes Migrationsregime (vgl. Hess/Karakayali 2007, Karakayali 2008, Karakayali/Tsianos 2005, Sulimma/Muy 2012) oder sogar Asylregime (vgl. Müller 2010) etabliert, welches in vielfacher Hinsicht auf die Lebenswirklichkeit von Flüchtlingen und in diesem Kontext auch auf die Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland einwirkt. Dieses Migrationsregime ist als ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen, staatlichen und administrativen Praktiken, Strukturen und Prozessen zu verstehen, welche den Umgang mit Migrierenden und Flüchtlingen verhandeln, gestalten und determinieren. Aus der im vorangegangenen Kapitel entfalteten Perspektive der Gewalt- und Diskriminierungsforschung (vgl. Galtung 1998, Winker/Degele 2007) lassen sich zahlreiche Aspekte dieses Migrationsregimes als extrem gewalttätig, marginalisierend und ausgrenzend einstufen. Dabei ist hervorzuheben, dass auch jene Akteure und Institutionen, die im Kontext von Bildung und Flucht beziehungsweise in Bezug auf die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland forschend, unterstützend, beratend und begleitend tätig sind, direkt oder indirekt, bewusst oder unbewusst Teil dieses Migrationsregimes sind und damit eben auch gewaltvolle und diskriminierende Diskurse und Praktiken mit unterstützen. So ist die Migrationsforschung an dem Regime beteiligt, wenn sie die Klassifizierungen von Migrierenden und die Differenzierung von Fluchtursachen unterstützt, die dann bei Asylanerkennungsverfahren den inhaltlichen Referenzrahmen bilden. Bildungsinstitutionen werden Teil des Regimes, wenn sie verstärkt integrationsbezogene, stigmatisierende Sonderbehandlungen und Sonderklassen von Flüchtlingen etablieren und nicht die ganzheitliche Inklusion und Diversitätssensibilität ihrer Einrichtungen fördern. Und die Soziale Arbeit ist Teil des Regimes, wenn sie sich der Arbeit mit illegalen Flüchtlingen entzieht oder sich intensiv in der Rückkehrberatung und -hilfe

für Flüchtlinge engagiert, ohne dabei zu hinterfragen, wie sie dadurch Teil einer staatlichen Migrationsregulierung und zur vermeintlich humanen Ergänzung einer zwangsweisen Abschiebepaxis wird. Gerade an dieser Stelle wird ersichtlich, wie auch zunehmend NGOs durch staatlichen Druck und drohende Mittelkürzungen für ihre flüchtlingsbezogenen Unterstützungsangebote in das Migrationsregime verwoben werden (vgl. Sulimma/Muy 2012). Insgesamt müssen sich also alle Akteure, die sich in diesem Kontext engagieren, daraufhin befragen lassen, inwieweit sie durch ihre jeweiligen Sicht- und Handlungsweisen das repressive Migrationsregime stützen und damit als ein Element dessen oder zumindest als verwickelt und verschränkt mit diesem wahrgenommen werden. Hier ist eine selbstkritische Reflexion der jeweiligen Akteure dringend angeraten.

Von daher bietet es sich an, auf Diskurse, Grundeinstellungen und Erfahrungen innerhalb der kritischen Sozialen Arbeit (vgl. exemplarisch Anhorn/Bettinger 2008), der kritischen Erziehungswissenschaften (vgl. exemplarisch Freire 2007, 2009, Giroux 1992, 1997) oder der kritischen Migrationsforschung (vgl. u. a. Netzwerk MIRA 2012) zurückzugreifen. Bei allen thematischen und methodischen Unterschieden liegt das Gemeinsame dieser Ansätze darin, die eigene Rolle und Verantwortung bei der (Re-)Produktion von Diskriminierungsprozessen, Gewaltdynamiken, Dominanzkulturen und Herrschaftsverhältnissen nachzuzeichnen. Die eigenen Verflechtungen mit diesen Dynamiken und Verhältnissen werden bewusst analysiert und die damit verbundene notwendige selbstreflexive und selbstkritische Sicht in die eigenen Theorieanlagen integriert.

Eine solche selbstreflexive und dekonstruktivistische Perspektive ist im Kontext von Fluchtmigration und der Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen, die oftmals aus dem globalen Süden nach Deutschland migrieren, durch eine weitere Herausforderung und die Notwendigkeit einer weiteren kritischen Beobachtungsperspektive gekennzeichnet. Diese lässt sich vor allem auf postkoloniale (vgl. Hall 2000, Bhabha 2000) und ethnopsychanalytische Ansätze (vgl. insbesondere Erdheim 1988, 1994) zurückführen. Sie beobachtet, wie die Kolonialisierung, Missionierung und Neokolonialisierung sowie die Ethnologie, Völkerkunde und auch die Entwicklungszusammenarbeit europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften sich bis heute global auswirken. Denn die oftmals mit diesen Prozessen und Diskursen einhergehenden Unterdrückungs-, Macht- und Herrschaftspraktiken prägten und prägen nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen außereuropäischen Gebieten, sondern auch das kollektive Unbewusste und die Dominanz- und Überlegenheitsvorstellungen der europäischen Gesellschaften bis heute. Aus dieser Sicht ist die Ausbeutung und Unterdrückung des Südens keine Fußnote oder ein abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel einer europäischen Geschichte. Denn parallel zu den Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung, Menschenrechtsentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen

Raum in dieser Epoche erkämpft wurden, erfolgte eine Kolonialisierungswelle außerhalb des europäischen Kontinents, bei der alle diese Errungenschaften den dort lebenden Menschen bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hinein vorenthalten wurden. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil der europäischen Geschichte. Denn erst in der (Neo-)Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von *Zivilisation und Wildheit*, *Rationalität und Irrationalität*, *Modernität und Rückständigkeit*, *Vernunft und Unvernunft*, *Entwicklung und Unterentwicklung*, die bis heute tief im europäischen Denken verankert sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen des Nordens und des Südens legitimieren. Postkoloniale Ansätze eröffnen somit über die oben bereits eingeführten selbstkritischen Beobachtungsperspektiven hinaus einen kritischen Blick darauf, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Der Umgang mit Flüchtlingen als Migrierende aus dem globalen Süden, aus ehemaligen Kolonien, aus sogenannten Entwicklungsländern und die Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland sind auch aus dieser Perspektive zu befragen.

Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend vier Aspekte herausgegriffen werden, die für Migrationsregime und die damit einhergehenden Praktiken im Kontext von Bildung und Flucht von Bedeutung sind.

2.3.2 (De-)Konstruktion von ausgewählten Säulen des Migrationsregimes

(De-)Konstruktion der kulturellen Differenz

Fluchtmigration nach Deutschland führt zur Begegnung von Menschen, die sich in der Regel zuvor nicht begegnet sind. Die vermeintlich miteinander vertrauten Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft empfangen eine Minderheit von Flüchtlingen, die von ihnen zunächst als *fremd*, *anders* oder *verschieden* wahrgenommen werden. Unter Berücksichtigung gegenwärtiger differenz- und diversitätstheoretischer Diskurse (vgl. Mecheril/Plößer 2009) offenbaren jedoch die zunächst als unverfänglich und neutral erscheinenden Zuschreibungen und Kategorien wie *anders*, *fremd* und *verschieden* bereits ein enormes Konfliktpotential. Denn sie verdeutlichen, wie stark die gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen über Flucht und Migration von der Vorstellung eines *Wir und die anderen*, einer Differenz und somit von einem impliziten binären Code geprägt sind. Dass diese Markierung und Kodierung von Flüchtlingen als Fremde, als Menschen anderer ethnisch-nationaler Herkunft oder als Neuankömmlinge bereits mit entsprechenden Entwertungen (vgl. Heitmeyer 2011) einhergeht, wurde bereits herausgearbeitet. Parallel zu diesen expliziten und intendierten Abwertungen von Flüchtlingen kommt es jedoch oftmals auch zu einer auf den ersten Blick neutralen und differenzsen-

siblen Markierung von Flüchtlingen als kulturell andere, wodurch jede Interaktion mit Flüchtlingen als interkulturell konstruiert wird. Eine interkulturelle Orientierung und die Förderung interkultureller Kompetenzen werden dabei im Migrationsregime auch verstärkt von Akteuren aus Bildung, Erziehung, Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit eingefordert und gestützt. Dabei ergeben sich folgende Fragen: Ist eine interkulturelle Ausrichtung und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive wichtig, um soziokulturelle Probleme von Flüchtlingen in der Gesellschaft präziser zu fassen und um dadurch auch Unterstützungsmaßnahmen, Bildungsprozesse und Soziale Arbeit klientenspezifischer, zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den anderen umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen mit welchen Flüchtlingsgruppen bestehen, wie diese integriert werden können und welche Rolle den Bildungs- und Sozialarbeitssystemen dabei zugeschrieben wird? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Flüchtlinge als andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können und aus bildungsbezogener und sozialarbeiterischer Perspektive besser begleiten und unterstützen zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, um sich selbst seiner Normalität zu vergewissern und die anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festzulegen und damit die Dominanz und Deutungshoheit des Eigenen und der eigenen Integrationsvorstellungen untermauern zu können, um dadurch auch eine besondere Zielgruppe von Bildungsprogrammen und eine spezifische Zielgruppe der Sozialen Arbeit konstruieren und etablieren zu können? Und hinzuzufügen wäre auch noch die Frage wie wichtig und wertvoll oder wie stigmatisierend und diskriminierend die kulturelle Kodierung und die Hervorhebung kultureller Unterschiede für Migrierende und Flüchtlinge selbst sind. Zwischen diesen extremen Polen, in diesem Spannungsfeld bewegt sich der gegenwärtige differenz- und diversitätstheoretische Diskurs im Kontext von Bildung und Sozialer Arbeit, von dem auch der Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen in besonderer Weise betroffen ist, da diese oftmals durch schulische und außerschulische Bildungs- und Unterstützungspraktiken mehrfach mit den entsprechenden Akteuren in Berührung kommen.

Wie stark Differenzierungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext von Migration und Flucht, entlang kultureller Kodierungen erfolgen, wird auch durch die jüngeren Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht (vgl. Ha 2005, Datta 2005, Melter/Mecheril 2009). Dabei wird ersichtlich, dass zum Beispiel auch jene Konzepte, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder eine Hybridkultur zu ersetzen versuchen, ihrerseits wieder der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Lebenswelten unterliegen. Da-

mit wird Kultur an sich als eine zentrale Beobachtungskategorie begründet und festgeschrieben. Insofern belegen auch diese Diskurse, dass die Kategorie Kultur für die Begegnung mit Fremden und Flüchtlingen von hoher Attraktivität und Bedeutung zu sein scheint. Und wahrscheinlich sind sie auch in hohem Maße anschlussfähig an die bewussten und unbewussten sowie an die individuellen und kollektiven Wirklichkeitskonstruktionen in unserer Gesellschaft. Auf die damit verbundenen Risiken, Nebenwirkungen und Engführungen für Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft verweisen Ansätze einer rassismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009, Broden/Mecheril 2010). Hier ist eine kritische Perspektive gefordert, um die Rolle von Institutionen und Praktiken sowie von Bildungsprozessen bei der Verfestigung solcher kulturellen Differenzfestschreibungen innerhalb des Migrationsregimes zu hinterfragen und damit unbewusst stigmatisierende und exklusive Tendenzen zu überwinden.

(De-)Konstruktion des Flüchtlingsbegriffs

Jenseits der sozialen Zuschreibungen und der Konstruktion kultureller Differenzen lässt sich aus der Perspektive der kritischen Migrationsforschung und unter Rückgriff auf postkoloniale Denkansätze die Konstruktion des Flüchtlingsbegriffs beziehungsweise die Kategorie *Flüchtling* an sich hinterfragen und aus drei Blickwinkeln betrachten (vgl. Schröder 2003a, Seukwa 2007, Niedrig/Seukwa 2010).

- 1) *Flüchtlinge als nationale Produkte von Umbrüchen in Herkunftsländern – Perspektive des deutschen Asylrechts*: Das deutsche Asylrecht konstruiert Flüchtlinge als ein Produkt von Veränderungen und Umbrüchen, die in den Herkunftsländern der Asylsuchenden liegen. Die Flucht aus diesem nationalen Kontext wird als eine Bewältigungsstrategie interpretiert, um sich den Umbrüchen im Herkunftsland zu entziehen. Wenn nach eingehender Prüfung der deutschen Asylbürokratie die Situation im Herkunftsland das Leben oder die Grundrechte der Flüchtlinge/Asylsuchenden bedrohen, kann dem Asylantrag stattgegeben werden, und wenn sich die Verhältnisse im Herkunftsland stabilisieren und die anerkannten Fluchtursachen wegfallen, kann der Flüchtlingsstatus wieder aberkannt werden. Diese Asylpraxis und die Produktion des Flüchtlings ist demnach direkt und kausal an die Situation des Herkunftslandes gekoppelt, dem die Flucht zeitlich und räumlich zugeordnet wird.
- 2) *Flüchtlinge als transnationale Produkte von Umbrüchen der Weltgesellschaft – Perspektive entwicklungspolitischer, internationaler globalisierungskritischer Diskurse*: Die zweite Perspektive erkennt in der Fluchtentcheidung ebenfalls eine individuelle Bewältigungsstrategie der Flüchtenden. Aber die Fluchtursachen werden nicht primär in dem nationalen Kontext und den darin erfolgenden Umbrüchen der Herkunftsgesellschaften lokalisiert. Vielmehr werden die Fluchtursachen

in ihren transnationalen und globalen Verflechtungen analysiert. Aus dieser Perspektive werden Flüchtlinge als ein Produkt von Umbrüchen in einer komplexen Weltgesellschaft verstanden. Flucht bleibt zwar eine individuelle Bewältigungsstrategie vor lokalen/nationalen Bedrohungs- und Gewaltkontexten, deren Ursachen aber als Folge historischer und gegenwärtiger globaler, trans- und internationaler Dominanzverhältnisse, Diskurse und Dynamiken interpretiert werden. Den ehemaligen Kolonialmächten und Industrieländern Europas wird in diesem Zusammenhang eine Mitverantwortung an den Ursachen globaler Flucht- und Migrationsströme zugeschrieben.

- 3) *Flüchtlinge als nationale Produkte von institutionellem Handeln in der Aufnahmegesellschaft – Perspektive kritischer Migrationsforschung:* Die dritte Perspektive basiert auf empirischen Befunden und theoretischen Reflexionen (vgl. Schröder 2003a, Niedrig/Seukwa 2010), welche zu einer vollkommen anderen Zeit-Raum-Logik im Kontext von Flucht gelangen. Denn aus dieser Sicht werden Migrierende, die sich aus verschiedenen Gewalt- und Diskriminierungskontexten auf den Weg nach Deutschland machen, nicht zu Beginn ihrer Migration im Herkunftsland, sondern erst mit der Ankunft in Deutschland am Ende ihrer Migration zu Flüchtlingen beziehungsweise als Flüchtlinge kategorisiert. Das heißt, dass die politisch-rechtliche Zuschreibung *Flüchtling* erst in Deutschland auf die Migrierenden angewandt wird, welche diese dann in ihre Identität und Selbstdeutung integrieren (müssen), da das deutsche Migrationsregime diese Kategorie zwingend vorsieht und damit erst konstituiert. Das asyl- und fluchtbezogene Kategorisierungsvokabular ist dabei sehr differenziert und unterscheidet u. a. Asylberechtigte, Konventionsflüchtlinge oder Geduldete. Flüchtlingsein oder Asylberechtigthein oder Geduldetsein sind aber keine Persönlichkeitsmerkmale. Die Oberkategorie Flüchtling und die verschiedenen Subkategorien spiegeln nämlich nicht die im Herkunftsland individuell gewählten Identitäten wider, sondern die im Migrationsregime der Ankunftsgesellschaft Deutschland institutionell verankerten Markierungs- und Klassifizierungspraktiken. Maßgebend ist dabei nicht die intentionale Handlung des Einzelnen, sein Herkunftsland zu verlassen, um sich Gewalt- und Diskriminierungsdynamiken zu entziehen. Maßgebend ist die Bewertung, Einschätzung und Sanktionierung dieser individuellen Handlung durch Institutionen des Migrationsregimes in Deutschland. Erst sie interpretieren die individuelle Migrationsentscheidung als Flucht und befinden im weiteren Verlauf über den jeweiligen Status oder die Legitimität als Flüchtling (vgl. Seukwa 2007).

Alle drei Perspektiven verdeutlichen, dass Flüchtlinge letztlich Produktionen und Konstruktionen spezifischer Diskurse und Dominanzstrukturen sind. Für

die Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen stellt sich die Frage, inwieweit Bildungsstrukturen dazu beitragen, die Flüchtlingsidentitäten und damit verbundene Zuschreibungen aus diesen Perspektiven fortlaufend zu reproduzieren oder inwieweit sie versuchen, solche Identitätsbildungsprozesse von Flüchtlingen zu hinterfragen und umfassendere Identitätsprozesse anzuregen und zu begleiten. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die dekonstruktive Sicht auf den Flüchtlingsbegriff keinesfalls derart fehlinterpretiert werden sollte, dass die vielfältigen gewaltvollen Ursachen von Fluchtmigration ignoriert oder bagatellisiert werden (vgl. Niedrig/Seukwa 2010). Aber ein differenzierter Blick auf die Identität gerade junger Fluchtmigranten, welche vornehmlich auf die Erfahrung, Rolle und Status als Flüchtlinge festgelegt werden, greift offenkundig zu kurz und fördert auch eine einseitige Viktimisierung von Flüchtlingen, die ihnen nicht gerecht wird.

(De-)Konstruktion von Opfer-Täter-Retter-Kategorien

Über die Dekonstruktion des Flüchtlingsbegriffs und der einseitigen Viktimisierung von Flüchtlingen hinaus bietet es sich an, die Situation von Flüchtlingen in Deutschland unter Rückgriff auf eine *Opfer-Täter-Retter-Triangulation* oder ein *Opfer-Täter-Retter-Dreieck* zu beschreiben. Dadurch wird nachvollziehbar, wie eng und begrenzt sich der Blick auf Flüchtlinge, insbesondere minderjährige Flüchtlinge, und ihre Behandlung in Deutschlands Migrationsregime oftmals darstellt. Dieses Gedankenspiel lässt sich in Anlehnung an Niedrig und Seukwa (2010) zugespitzt wie folgt darstellen und weiterführen: Durch die Konstruktion des Flüchtlings wird ihm aufgrund seiner Flucht vor Gewalt zunächst die *Opferrolle* zugeschrieben. Alleine an dieser Grundeinstellung und der Konstruktion und Imagination weiterer gruppenspezifischer fluchtbedingter Notlagen, zum Beispiel die von minderjährigen unbegleiteten Flüchtlingen, kann die Entwicklung und Aufrechterhaltung verschiedener pädagogischer und sozialarbeiterischer Interventionen nachgezeichnet werden (vgl. exemplarisch Noske 2012). Denn indem Deutschland als Aufnahme-land diese *Opfer* aufnimmt und sich um sie kümmert, tritt es dann als *Retter* auf. Die Rolle des *Opfers* wird dabei mit passiv, hilflos, unterstützungsbedürftig und unterordnend assoziiert. Sollten jedoch Flüchtlinge diesem Bild nicht entsprechen und stattdessen als tatkräftig, wissenshungrig, aktiv und lernbegeistert auffallen, schlägt die Gutmütigkeit der *Retter* schnell in Misstrauen um und die *Opfer* laufen Gefahr, nicht mehr in das *Opferbild* des Migrationsregimes zu passen und deswegen unter *Täterverdacht* zu geraten. Wenn Flüchtlinge sich beispielsweise selbst organisieren, für Ihre Rechte eintreten und sich an Politik und Öffentlichkeit wenden, entsprechen sie nicht mehr der zugeordneten *Opferrolle*. Der faktische Übergang vom *Opfer* zum *Täter* erfolgt jenseits dieser Dynamik für alle jene, bei denen sich herausstellt, dass die *Opfer* keine *Opfer* sind, weil sie nicht in das erwünschte Flucht-Ursachen-Schema passen und ihrer Flucht damit die Legitimität abgesprochen wird. Sie werden dann als *Täter (Asylmissbraucher, Wirtschaftsflüchtling, Scheinasylant)* konst-

ruiert und Deutschland mutiert vom *Retter* zum *Opfer*, dessen Gutwilligkeit, Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft missbraucht wurde. Während also der Flüchtling entweder *Opfer* oder *Täter*, aber niemals *Retter* und Deutschland entweder *Retter* oder *Opfer*, aber niemals *Täter* ist, bleibt für beide Seiten jeweils eine wesentliche Rolle unbesetzt. Diese eingeschränkte Triangulation von *Opfer-Täter-Retter* wird durch das Migrationsregime fortlaufend aufrechterhalten und produziert und etabliert dadurch ein repressives Abschiebesystem für die *Täter* und ein karitatives Hilfssystem für die *Opfer*. Doch letztlich arbeiten beide Systeme Hand in Hand, vor allem, wenn das Hilfssystem in die Kontrolle und Überwachung von Flüchtlingen und in die Rückkehrberatung eingebunden ist. Dass der deutsche Staat selbst durch seine Repression zum *Täter* wird, ist in dieser Logik nicht vorgesehen. Und dass Flüchtlinge jenseits der diskriminierenden Stigmatisierungen als *Opfer* und *Täter* nicht annähernd hinreichend im Hinblick auf ihre Ressourcen wahrgenommen werden, bleibt unberücksichtigt. Dabei fordern verschiedene Akteure seit Längerem, die Opfer-Täter-Zuschreibung zu überwinden und durch die Rolle der *Bereicherer* oder *Ressourcengeber* für eine deutsche Migrationsgesellschaft im globalen Kontext zu ersetzen. Denn dass gerade junge Flüchtlinge vielfältige und umfangreiche Potentiale, Ressourcen, Bildungshintergründe und -ambitionen vorweisen können, wird durch verschiedene Studien belegt (Niedrig/Seukwa 2010, Niedrig/Schröder 2003, Theilmann 2005, Barth/Meneses 2012). Wenn diese aber in einem Migrationsregime, das nur *Opfer* und *Täter* sieht, nicht wahrgenommen werden, werden entscheidende Bereicherungspotentiale für die deutsche Aufnahmegesellschaft blockiert. Dass die Art und Weise, wie Aufnahmegesellschaften mit Migrierenden umgehen und wie sie deren Ressourcen und Kapazitäten erkennen und berücksichtigen, nicht nur eine Frage der Humanität, sondern vor allem auch eine der eigenen sozio-ökonomischen Zukunftssicherung ist, hat u. a. Saunders eindrucksvoll in einer globalen Studie über Migration nachgezeichnet (vgl. Saunders 2011).

(De-)Konstruktion linearer Fluchtbewegungen und nationaler Zufluchtsräume

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der als eine zentrale Grundnarrative des deutschen Migrationsregimes aufrechterhalten wird, bezieht sich auf die Vorstellung, dass Fluchtmigration vornehmlich ein einseitiger linearer Prozess ist, der entweder mit einem dauerhaften Verbleib in Deutschland (für die Opfer) oder einer Abschiebung (für die Täter) einhergeht. Durch eine solche Sichtweise wird unterstellt, dass Migration ein singuläres und zeitlich eingrenzbares Ereignis in der Biographie von Menschen ist, welche sich entweder auf die permanente Niederlassung in der Aufnahmegesellschaft oder auf die dauerhafte Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft ausrichtet (Schröder 2009). Damit wird die Situation von Flüchtlingen entweder als Herausforderung der Integration in die neue Gesellschaft oder als Reintegration in die alte definiert. Das Migrationsregime unterliegt hier wie weite Teile der traditionellen

Migrationsforschung dem Kurzschluss eines methodologischen Nationalismus (vgl. Beck 2004, Wimmer/Glick 2002), der verkennt, dass Migrationsbewegungen und damit verbundene Integrations-, Inklusions- und Identitätsprozesse seit Jahrzehnten im globalen, europäischen und deutschen Kontext weit vielschichtiger, diffuser und komplexer erfolgen. Im theoretischen Diskurs von transnationaler Migration und Transmigration (vgl. vor allem Pries 1997, 2008) wird dieser Komplexität Rechnung getragen. Fluchtmigration als transnationale Migration ist eben differenzierter zu analysieren und dadurch gekennzeichnet, dass das Heranwachsen, Lernen und Arbeiten in unterschiedlichen Ländern stattfindet, dass die familiären und sozialen Beziehungen weitläufig und international aufgefüchert sind, dass innerhalb dieser Beziehungen und internationalen Netzwerke gegenseitige Unterstützungen, Ressourcentransfers und die Zirkulation von Menschen, Geld und Waren erfolgen (vgl. Schröder 2009), sodass sich transmigrierende Identitätsprozesse und soziale Lebenswelten quer zu den Ankunfts- und Herkunftsgesellschaften beschreiben lassen (vgl. Goebel/Pries 2003, Schröder 2009, Niedrig 2005). Insbesondere für die Bildungsbiographien von Flüchtlingen bieten solche transnationalen Netzwerke und Identitätsprozesse vielfältige Ressourcen und Anknüpfungspunkte (vgl. Schröder 2009, Niedrig 2005), wenn sie dann erkannt und zugelassen werden. Und selbst wenn transmigrierende Flüchtlinge Deutschland irgendwann verlassen und sich in einem anderen Land niederlassen, sollte ihre Bildung in Deutschland nicht als Fehlinvestition gewertet werden. Denn aus transnationaler Perspektive werden sie vielfältig mit anderen Transmigranten in Deutschland vernetzt bleiben und in regem sozialem und ökonomischem Austausch stehen.

2.4 Zusammenfassung und Überleitung

Flüchtlinge haben die gleichen Grundbedürfnisse nach Identitätsentwicklung, Bildung, Wohlergehen und Freiheit wie alle anderen Menschen und auch die damit verbundenen gleichen Grundrechte. Diese wurden und werden jedoch oftmals extrem beschnitten, denn Flüchtlinge sind vielfältigen Diskriminierungen und Exklusionstendenzen in ihren Herkunftsgesellschaften ausgesetzt, die sich in den Transit- und Aufnahmegesellschaften fortsetzen. Diese lassen sich aus drei Perspektiven beschreiben: erstens eine individuell-personale Perspektive, welche die direkten Gewaltformen und Diskriminierungen durch Personen fokussiert, zweitens eine institutionell-strukturelle Perspektive, welche die indirekten Gewalt- und Exklusionstendenzen beobachtet, die durch politische, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen festgeschrieben werden, und drittens eine diskursiv-kulturelle Perspektive, die kollektive gesellschaftliche Wertvorstellungen und Sichtweisen beschreibt, welche die Exklusion und Diskriminierung von bestimmten Gruppen legitimieren und normalisieren. Für minderjährige

Flüchtlinge in Deutschland werden im Bildungskontext diese drei Gewaltformen fortlaufend erfahrbar und erschweren ihnen in vielfältiger Weise Zugangs-, Partizipations- und Identitätsmöglichkeiten in Bezug auf formelle und informelle Bildungsprozesse. Diese allgemeine und bildungsbezogene Diskriminierung ist eingebettet in ein Migrationsregime, dessen Paradigmen und Prozesse die Exklusion von minderjährigen Flüchtlingen kontinuierlich diskursiv und faktisch fortschreiben. Vor diesem Hintergrund muss sich jede vermeintlich neutrale und unterstützende bildungsbezogene, sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Praxis für minderjährige Flüchtlinge daraufhin befragen lassen, inwieweit sie die exkludierenden und repressiven Tendenzen des Migrationsregimes unbewusst und indirekt unterstützt. Diese kritischen Perspektiven auf den Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland markieren den theoretischen Ausgangspunkt für die nachfolgenden Analysen und Beobachtungen.

3 Rechtliche Grundlagen, Fluchtursachen und Zahlen zur Situation in Deutschland

3.1 Rechtliche Grundlagen

Das Leben von minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland wird von verschiedenen rechtlichen Regelungen und Rahmenbedingungen beeinflusst, die sich entweder in nationalen Gesetzen (zum Beispiel Kinder- und Jugendhilfe/SGB VIII, Aufenthaltsgesetz, Asylverfahrensgesetz) oder in internationalen Abkommen (Genfer Flüchtlingskonvention, UN-Kinderrechtskonvention, Haager Kinderschutzübereinkommen, Europäische Menschenrechtskonvention) widerspiegeln. Diese Regelungen und Gesetze sind hoch komplex, durch eine Vielzahl von Begriffsbestimmungen zum Status der Flüchtlinge und zu den Aufenthaltsformen gekennzeichnet und im ständigen Entwicklungs- und Erneuerungsfluss. Nachfolgend sollen diese (auf dem gesetzlichen Stand vom 31.08.2013) vereinfacht und zusammenfassend vorgestellt werden.

3.1.1 Begriffsbestimmungen zum Status der Flüchtlinge

Status	Bedeutung
Kinder	Laut UN-Kinderrechtskonvention (KRK) Art. 1 (BMFSFJ 2012) ist ein Kind „[...] jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt“. Im Jugendschutzgesetz (SchG) (2002) werden Kinder als solche Personen bezeichnet, die noch nicht 14 Jahre alt sind. Ebenso definiert das 8. Sozialgesetzbuch (SGB VIII): „Im Sinne dieses Buches ist [...] Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist [...]“ (BMFSFJ 2010, S. 73)

Status	Bedeutung
Jugendliche	Sowohl im JuSchG (2002) als auch im SGB VIII (BMFSFJ 2010) werden Jugendliche als Personen benannt, die 14 aber noch keine 18 Jahre alt sind.
Minderjährige	Unter Minderjährige fällt die Personengruppe, die im Vorfeld als Kinder und Jugendliche definiert wurde.
Flüchtling	<p>Angenendt (2000) zeigt auf, dass das Wort „Flüchtling“ mindestens drei unterschiedliche Bedeutungen aufweist. Die Bedeutung des Wortes ist abhängig davon, ob es auf das Völkerrecht, auf das deutsche Recht oder die Alltagssprachliche Bedeutung bezogen wird. Die völkerrechtliche Definition befindet sich in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK).</p> <p>„Im Sinne des Abkommens findet der Begriff Flüchtling in Art. 1 Absatz 2 Anwendung auf eine Person, [...] die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose [...] außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren will.“ (GFK 1951, S. 4)</p> <p>Das deutsche Recht unterscheidet zwei Gruppen von Flüchtlingen. Die erste Gruppe lehnt sich rechtlich an die GFK und den Art. 16 Abs. 1⁵ des Grundgesetzes (GG) an und fällt unter die Bezeichnung Asylberechtigte. (siehe Definition Asylberechtigte)</p> <p>Die zweite Gruppe orientiert sich am Asylrecht. Flüchtlinge, zum Beispiel Kontingentflüchtlinge, können aus humanitären Gründen aufgenommen werden. (siehe Definition Kontingentflüchtlinge)</p> <p>Die Alltagssprachliche Definition in der politischen Debatte ist abhängig von den Fluchtmotiven, die dem Flüchtling zugeschrieben werden und von der jeweiligen politischen Einstellung und dem Argumentationszusammenhang des Benutzers/der Benutzerin. (vgl. Angenendt 2000, S. 21)</p>
Minderjähriger Flüchtling	Alle Flüchtlinge unter 18 Jahren.
Unbegleiteter minderjähriger Flüchtling (UMF)	Der Rat der Europäischen Union bezeichnet unbegleitete minderjährige Flüchtlinge als: „[...] Drittstaatsangehörige oder Staatenlose unter 18 Jahren, die ohne Begleitung eines gesetzlich oder nach den Gepflogenheiten für sie verantwortlichen Erwachsenen in das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaats einreisen, solange sie [...] nicht tatsächlich in die Obhut einer solchen Person genommen werden; hierzu gehören auch Minderjährige, die ohne Begleitung zurückgelassen werden, nachdem sie in das Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten eingereist sind.“ (Der Rat der Europäischen Union 2004, Artikel 2 (i))

⁵Art. 16 Abs. 1 des GG wird in Kapitel 3.1.3 näher erläutert.

Status	Bedeutung
Flüchtlinge ohne Papiere	Flüchtlinge ohne Papiere besitzen keinen Aufenthaltsstatus. Sie halten sich unerlaubt im Bundesgebiet auf und haben die schwächste rechtliche Stellung. Hierzu zählen Flüchtlinge, die ohne einen erforderlichen Pass oder Passersatz beziehungsweise ohne den erforderlichen Aufenthaltstitel eingereist sind oder gegen die ein Einreiseverbot nach § 11 Aufenthaltsgesetz (AufenthG) besteht. Dazu gehören Minderjährige, die ohne Papiere hier leben, untergetauchte Minderjährige, aber auch die, deren erforderlichen Aufenthaltsbedingungen nicht mehr erfüllt werden (zum Beispiel wenn das Visum abgelaufen ist). (vgl. BMI 2013, S. 148, Angenendt 2000, S. 57)
Statuslose Kinder	Statuslose Kinder sind nicht im Besitz eines erforderlichen Aufenthaltstitels, einer Aufenthaltsgestattung oder einer Duldung. Sie teilen das Schicksal ihrer Eltern und sind gemäß § 50 Abs. 1 AufenthG ausreisepflichtig. (vgl. Peter 2009, S. 169f)
Asylberechtigte	Asylberechtigte „sind Flüchtlinge, die als politisch Verfolgte gem. Art. 16a des [...] [GG] unanfechtbar anerkannt worden sind. Sie erhalten eine auf drei Jahre befristete Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 1 AufenthG, danach wird eine Niederlassungserlaubnis erteilt, wenn das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge keinen Widerruf einleitet, § 26 Abs. 3 AufenthG.“ (RAA 2011, S. 45)
Konventionsflüchtlinge	Konventionsflüchtlinge „sind im Asylverfahren unanfechtbar als Flüchtlinge gemäß Genfer Konvention (gem. § 60 Abs. 1 AufenthG) anerkannt, sog. Flüchtlinge mit „kleinem Asyl“ ⁶ Hierzu zählen insbesondere diejenigen Personen, die als politisch Verfolgte, nicht jedoch als Asylberechtigte anerkannt sind. Sie bekommen eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 25 Abs. 2 AufenthG, die in einem Reiseausweis für Flüchtlinge nach der Genfer Konvention eingetragen ist.“ (RAA 2011, S. 45)
De-facto-Flüchtlinge	De-facto-Flüchtlinge „sind Flüchtlinge, die unanfechtbar als Asylbewerber abgelehnt wurden, denen jedoch Abschiebungsschutz gewährt wird (zum Beispiel wegen drohender Todesstrafe oder Folter im Heimatstaat) und eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 25 Abs. 5 oder gem. § 23 Abs.1 erteilt wird oder die derzeit nicht abgeschoben werden können. Sie erhalten eine Duldung gem. § 60a AufenthG oder eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 25 Abs. 5.“ (RAA 2011, S. 45)
Asylbewerberinnen/Asylbewerber	„Asylbewerber/-innen sind Flüchtlinge, die von der Möglichkeit des Art. 16a Abs. 1 Grundgesetzes Gebrauch gemacht und einen Asyl- oder Asylfolgeantrag gestellt haben. Zur Durchführung ihres Verfahrens erhalten sie eine Aufenthaltsgestattung gem. § 55 AsylVfG.“ (RAA 2011, S. 45)

⁶ Gemeint sind Menschen, „[...] die sich aus „begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ nicht im Land ihrer Staatsangehörigkeit aufhalten können.“ (RAA 2011, S. 45)

Status	Bedeutung
Flüchtlinge im unregelmäßigen Verfahren	Flüchtlinge im unregelmäßigen Verfahren „sind Flüchtlinge, die keinen Asylantrag gestellt haben und unmittelbar bei einer Kommune Abschiebungsschutz begehren. Sie erhalten in der Regel eine Duldung gem. § 60 a i.V. m. § 15a oder eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 25 Abs. 5 AufenthG.“ (RAA 2011, S. 45)
Flüchtlinge mit vorübergehendem Schutz	Flüchtlinge mit vorübergehendem Schutz „sind Flüchtlinge, die auf Grund eines Beschlusses des Rates der EU und der Innenminister vorübergehend Aufnahme finden. Sie erhalten eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 24 AufenthG.“ (RAA 2011, S. 45)
Flüchtlinge, die aus politischen Gründen geflohen sind	Flüchtlinge, die aus politischen Gründen geflohen sind, erhalten eine „Aufenthaltsgewährung durch die obersten Landesbehörden (IMK) und bei bes. politischen Interessen (Kontingente, zum Beispiel russische Juden), Resettlement ⁷ . Sie erhalten eine Aufenthaltserlaubnis gem. § 23 Abs. 1 oder Abs. 2 [AufenthG] oder eine Niederlassungserlaubnis.“ (RAA 2011, S. 45)
Kontingentflüchtlinge	„Kontingentflüchtlinge sind Flüchtlinge aus Krisenregionen, die im Rahmen internationaler humanitärer Hilfsaktionen aufgenommen werden. § 23 AufenthG eröffnet den obersten Landesbehörden bzw. dem Bundesministerium des Innern die Möglichkeit anzuordnen, dass für bestimmte Ausländergruppen aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland eine Aufenthaltserlaubnis erteilt wird. Die Anordnung kann sich sowohl auf Personen beziehen, die sich noch nicht im Bundesgebiet aufhalten als auch auf bereits Aufhältige. Die Anordnung kann auch die Aufnahme von Personen aus Kriegs- oder Bürgerkriegsgebieten durch eigenständige nationale Entscheidung betreffen; die Gewährung von vorübergehendem Schutz durch eine vorhergehende Entscheidung auf EU-Ebene richtet sich dagegen nach § 24 AufenthG.“ (BAMF 2013b, Buchstabe K)
Flüchtlinge aus Kriegs- und Bürgerkriegsgebieten	Erklärt der Bundesinnenminister und der Landesminister ein bestimmtes Land zu einem Kriegs- oder Bürgerkriegsgebiet, wird für Flüchtlinge aus diesem Land eine Duldung erteilt. Sie sind jedoch zur Ausreise verpflichtet, sobald die Kriegssituation nicht mehr vorherrscht. Für die Erteilung einer Duldung bedarf es der Voraussetzung, dass die Flüchtlinge keinen Asylantrag stellen beziehungsweise einen gestellten wieder zurückziehen müssen. (vgl. Diakonisches Werk Württemberg o. J.)

3.1.2 Aufenthaltsformen

Seit dem 01.01.2005 wurden mit dem Inkrafttreten des Aufenthaltsgesetzes die vier Arten der Aufenthaltsgenehmigung (Aufenthaltsberechtigung, Aufenthaltserlaubnis, Aufenthaltbewilligung und Aufenthaltsbefugnis) abgeschafft. An ihre Stelle traten zwei sogenannte Aufenthaltstitel: die Aufenthaltserlaubnis und die Niederlassungserlaubnis. (vgl. Die Bundesausländerbeauftragte 2009) Diese und weitere Aufenthaltsformen werden im folgenden Abschnitt erläutert.

⁷ „Der Begriff bezeichnet die dauerhafte Neuansiedlung besonders verletzlicher Flüchtlinge in einem zur Aufnahme bereiten Drittstaat, der ihnen vollen Flüchtlingsschutz gewährt und ihnen die Möglichkeit bietet, sich im Land zu integrieren.“ (UNHCR 2001-2013.)

Aufenthaltsform	Bedeutung
Bei unerlaubter Einreise greifen als Erstes folgende Aufenthaltsformen:	
Aufenthalts-gestattung	Eine Aufenthaltsgestattung „wird Asylsuchenden erteilt und gestattet ihnen den Aufenthalt in Deutschland, solange das Asylverfahren läuft. ([Sie sind] Antragsteller/-innen nach dem Asylverfahrensgesetz).“ (RAA 2011, S. 43)
Duldung	Die Duldung „erhalten Ausländer/-innen, die nicht abgeschoben werden können oder dürfen und keine Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen erhalten. Von der Abschiebung wird also vorläufig abgesehen, obwohl die Ausreisepflicht (§ 50 AufenthG) bestehen bleibt. Anstelle der Duldung kann es auch eine Grenzübertrittsbescheinigung (§ 50 AufenthG) oder eine vergleichbare Bescheinigung mit einer Ausreisefrist geben.“ (RAA 2011, S. 44) Die Duldung stellt jedoch keinen richtigen Aufenthaltstitel dar.
Für legal eingereiste Flüchtlinge gibt es folgende Aufenthaltsformen:	
Visum	Ein Visum „gibt es in zwei verschiedenen Formen, entweder als „Schengen-Visum“ für einen Touristenaufenthalt von weniger als drei Monaten oder als „nationales Visum“ für einen längeren Aufenthalt (für Studium, Familiennachzug usw.). Ist eine Einreise ohne Visum möglich, ist ein Touristenaufenthalt ebenfalls für drei Monate erlaubt.“ (RAA 2011, S. 44)
Aufenthalts-erlaubnis	„Die Aufenthaltserlaubnis ist ein befristeter Aufenthaltstitel.“ (Bundesgesetzblatt 2004, S. 5) Unter bestimmten Aufenthaltswzwecken wird sie erteilt. Abhängig vom Aufenthaltswzweck ist, wie lange der Aufenthalt „[...] in Deutschland erlaubt wird, ob eine Arbeitserlaubnis erteilt wird und auf welche Sozialleistungen ein Anspruch besteht. [Wichtige Aufenthaltswzwecke im Rahmen dieser Studie sind:] – Aufenthalt aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen (§ 22 – 25 AufenthG) – Aufenthalt für geduldete gut integrierte Jugendliche und Heranwachsende (§ 25a Abs. 1 AufenthG) – Aufenthalt aus familiären Gründen, z. B. Nachzug von [...] Kindern (§§ 27 – 36 AufenthG) – Aufenthalt wegen eines besonders gesetzlichen Aufenthaltsrechts (z. B. Rückkehrproption für junge Ausländer, § 37 AufenthG).“ (RAA 2011, S. 43)
Fiktions-bescheinigung	Eine Fiktionsbescheinigung ist nach § 81 Abs. 5 AufenthG eine Bescheinigung über die Wirkung einer Antragsstellung. (vgl. Bundesministerium der Justiz o. J.b) Sie wird ausgestellt, „[...] solange geprüft wird, ob ein Aufenthaltstitel erteilt oder verlängert werden kann“. (RAA 2011, S. 44)
Nieder-lassungs-erlaubnis	Die Niederlassungserlaubnis „ist unbefristet gültig und ist der sicherste Schutz vor einer Ausweisung. Eine Niederlassungserlaubnis wird u. a. erteilt, wenn man seit mindestens fünf Jahren im Besitz einer Aufenthaltserlaubnis ist, mindestens 60 Monate sozialversicherungspflichtige Erwerbstätigkeit nachweisen kann und wenn der eigene Lebensunterhalt aus eigenen Mitteln (Einkommen oder Vermögen) bestritten werden kann. Ein Bezug von öffentlichen Mitteln, die ohne vorher geleistete Beiträge gezahlt werden (z. B. Arbeitslosengeld II und Sozialhilfe), schließt eine Niederlassungserlaubnis aus.“ (RAA 2011, S. 43)

3.1.3 Nationale Gesetzeslage

Die Gesetzeslage für minderjährige Flüchtlinge gestaltet sich aufgrund einer Vielzahl von unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen der Ämter (Ausländerbehörde der jeweiligen Kommune, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Jugendamt der jeweiligen Kommune), individuellen Einzelfallentscheidungen und ständigen neuen Erlassen auf der Gesetzesebene als sehr komplex. Das folgende Unterkapitel bietet mit der nationalen Gesetzeslage nur eine Orientierung im Dickicht der Paragraphen.

Grundgesetz

Das Grundgesetz (GG) beinhaltet alle wesentlichen staatlichen System- und Werteentscheidungen. Im Rang steht es über allen anderen deutschen Rechtsnormen. Für die vorliegende Studie sind die folgenden Artikel relevant.

In den Artikeln 1–3 werden grundlegende Rechte formuliert, wie die Unantastbarkeit der Würde eines jeden Menschen – was nach sich zieht, dass das deutsche Volk sich „[...] zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit der Welt“ (Deutscher Bundestag 2012) bekennt, sowie die Entfaltungsfreiheit der Persönlichkeit, das Recht auf körperliche Unversehrtheit und auf Leben und die Gleichbehandlung aller Menschen vor dem Gesetz anerkennt. Der letzte Aspekt schließt vor allem für den Umgang mit Flüchtlingen die Aspekte der Benachteiligung und Bevorzugung aufgrund des Geschlechtes, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen und/oder politischen Anschauungen aus. Diese bilden die Identität eines Flüchtlings, aufgrund derer dieser in seinem Heimatland jedoch verfolgt wird und als letzte Lösung die Flucht, auf deren Ursachen und Gründe in Kapitel 3.2 näher eingegangen wird, ergreift. (vgl. Deutscher Bundestag 2012)

Artikel 16a bildet im Grundgesetz jedoch die wichtigste Basis für Flüchtlinge und deren Beantragung auf Asyl. Er zeigt auf, dass politisch Verfolgte Asylrecht genießen. Mit Ausnahme der Personen, die „aus einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaft oder aus einem anderen Drittstaat [...] [einreisen], in dem die Anwendung des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge und der Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten sichergestellt ist“. (ebd.) Des Weiteren werden durch das Gesetz die Staaten außerhalb der Europäischen Gemeinschaften, auf die die Voraussetzungen, dass Flüchtlinge sich auf das Asylrecht für politisch Verfolgte berufen, zutreffen, bestimmt. Eine weitere Ausnahme bilden durch Gesetz bestimmte Staaten, „[...] bei denen auf Grund der Rechtslage, der Rechtsanwendung und der allgemeinen politischen Verhältnisse gewährleistet erscheint, daß dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet“. (ebd.) Hier liegt die Vermutung zugrunde, dass ein Asylbewerber/eine Asylbewerberin nicht verfolgt wird, solange er keine Tatsachen vorträgt, die das Gegenteil begründen. (vgl. ebd.)

Aufenthaltsgesetz

Das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) „[...] ermöglicht und gestaltet Zuwanderung unter Berücksichtigung der Aufnahme- und Integrationsfähigkeit sowie der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Interessen der Bundesrepublik Deutschland“. (Bundesministerium der Justiz o. J. b)

Zugleich dient es der Erfüllung der humanitären Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland, wozu es die Einreise, den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern steuert. (vgl. ebd.)

Zum 01.01.2005 hat es das alte Ausländergesetz abgelöst. Eine wesentliche Veränderung gegenüber dem alten Ausländergesetz ist die Abschaffung der vier Arten der Aufenthaltsgenehmigungen und die Einführung der zwei Aufenthaltstitel: die Aufenthalts- und die Niederlassungserlaubnis. (vgl. Die Bundesausländerbeauftragte 2009) Da diese und weitere Aufenthaltsformen schon in Kapitel 3.1.2 näher erläutert wurden, wird sich hier vor allem auf das Kapitel 2 des AufenthG konzentriert, welches wesentliche Paragraphen enthält, die die Thematik Bildung und minderjährige Flüchtlinge streifen.

Die Grundlage bildet hier § 5, der die allgemeinen Erteilungsvoraussetzungen für einen Aufenthaltstitel regelt. So setzt die Erteilung eines Aufenthaltstitels in der Regel voraus,

„[...] dass [...] der Lebensunterhalt gesichert ist, [...] die Identität und, falls er nicht zur Rückkehr in einen anderen Staat berechtigt ist, die Staatsangehörigkeit des Ausländers geklärt ist, [...] kein Ausweisungsgrund vorliegt, [...] soweit kein Anspruch auf Erteilung eines Aufenthaltstitels besteht, der Aufenthalt des Ausländers nicht aus einem sonstigen Grund Interessen der Bundesrepublik Deutschland beeinträchtigt oder gefährdet und [...] die Passpflicht nach § 3 erfüllt wird“.

(Bundesministerium der Justiz o. J. b)

Im Abschnitt 5 Kapitel 2 AufenthG wird die Regelung bei Aufenthalt aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen zugrunde gelegt.

§ 22 Aufnahme aus dem Ausland

„Einem Ausländer kann für die Aufnahme aus dem Ausland aus völkerrechtlichen oder dringenden humanitären Gründen eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden. Eine Aufenthaltserlaubnis ist zu erteilen, wenn das Bundesministerium des Innern oder die von ihm bestimmte Stelle zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland die Aufnahme erklärt hat.“ (Ebd.)

Weitere regelnde Paragraphen, deren Ausführungen hier zu weit greifen würden, sind:

- § 23 Aufenthaltsgewährung durch die obersten Landesbehörden; Aufnahme bei besonders gelagerten politischen Interessen,
- § 24 Aufenthaltsgewährung zum vorübergehenden Schutz,
- § 25 Aufenthalt aus humanitären Gründen und
- § 25a Aufenthaltsgewährung bei gut integrierten Jugendlichen und Heranwachsenden.

Der Abschnitt 6 im zweiten Kapitel des AufenthG veranschaulicht den Aufenthalt aus familiären Gründen. Die Paragraphen

- § 32 Kindernachzug
- § 34 Aufenthaltsrecht der Kinder
- § 35 Eigenständiges, unbefristetes Aufenthaltsrecht der Kinder und
- § 37 Recht auf Wiederkehr

sind ebenso von hoher Bedeutung für minderjährige Flüchtlinge. (Bundesministerium der Justiz o.J. b)

Ein weiterer richtungsweisender Paragraph ist § 60 AufenthG, der die Verbote der Abschiebung regelt. Er umfasst unter anderem die Abschiebungsverbote bei Bedrohung von Leben und Freiheit wegen der Rasse, der Religion, der Staatsangehörigkeit, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe – hierunter fällt auch die Bedrohung des Lebens, der körperlichen Unversehrtheit und der Freiheit aufgrund des Geschlechts – oder wegen politischen Überzeugungen. Ein Abschiebeverbot besteht auch, wenn die Flüchtlingseigenschaft unanfechtbar zuerkannt wurde. (ebd.)

Asylverfahrensgesetz

Das Asylverfahrensgesetz (AsylVfG) konkretisiert das Recht auf Asyl nach dem bereits erwähnten Art. 16a GG – Schutz als politisch Verfolgte. Mit dem AufenthG bildet es den größten Teil des Ausländerrechts. Da jedes Asylverfahren eine individuelle Einzelfallentscheidung erfordert, werden hier, ebenso wie im vorherigen Unterkapitel, nur die grundlegenden Paragraphen mit Blick auf Bildung und Aufenthalt für minderjährige Flüchtlinge, begleitete und unbegleitete, aufgelistet. Zusätzlich ist zur Veranschaulichung das Asylverfahren, welches minderjährige Flüchtlinge die im Familienverbund einreisen, durchlaufen grafisch dargestellt (vgl. Abbildung 5).

§ 2 AsylVfG regelt die Rechtsstellung Asylberechtigter.

„(1) Asylberechtigte genießen im Bundesgebiet die Rechtsstellung nach dem Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge.“ (Bundesministerium der Justiz o. J. a)

Die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft ist in § 3 zu finden.

„(1) Ein Ausländer ist Flüchtling im Sinne des Abkommens über die Rechtsstellung der Flüchtlinge, wenn er in dem Staat, dessen Staatsangehörigkeit er besitzt oder in dem er als Staatenloser seinen gewöhnlichen Aufenthalt hatte, den Bedrohungen nach § 60 Abs. 1 des Aufenthaltsgesetzes ausgesetzt ist. (2) Ein Ausländer ist nicht Flüchtling nach Absatz 1, wenn aus schwerwiegenden Gründen die Annahme gerechtfertigt ist, dass er

1. ein Verbrechen gegen den Frieden, ein Kriegsverbrechen oder ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit begangen hat im Sinne der internationalen Vertragswerke, die ausgearbeitet worden sind, um Bestimmungen bezüglich dieser Verbrechen zu treffen,

2. vor seiner Aufnahme als Flüchtling eine schwere nichtpolitische Straftat außerhalb des Bundesgebiets begangen hat, insbesondere eine grausame Handlung, auch wenn mit ihr vorgeblich politische Ziele verfolgt wurden, oder
3. den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen zuwidergehandelt hat. Satz 1 gilt auch für Ausländer, die andere zu den darin genannten Straftaten oder Handlungen angestiftet oder sich in sonstiger Weise daran beteiligt haben.“ (Bundesministerium der Justiz o. J. a)

Die Entscheidungen über Asylanträge einschließlich der Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft werden nicht von der Kommune, in der die Flüchtlinge als Erstes aufgenommen werden, gefällt, sondern vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – siehe hierzu § 5 AsylVfG.

Im bundesdeutschen Asylrecht steht der Definition von Minderjährigen, wie sie in Kapitel 3.1.1 aufgezeigt wurde, jedoch einer Unterscheidung gegenüber. Kinder und Jugendliche sind laut Asylrecht ab 16 Jahren asyl- und ausländerrechtlich verfahrensfähig. Dies bedeutet, dass sie sich in der Regel selbst vertreten müssen und in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht werden. Problematisch ist hier, dass jugendliche Flüchtlinge ohne Beistand in der Regel im Asylverfahren überfordert sind. (vgl. Stauf 2012, S. 17) Geregelt ist dies in § 12 Handlungsfähigkeit Minderjähriger. Die genaue Ausgestaltung sieht wie folgt aus:

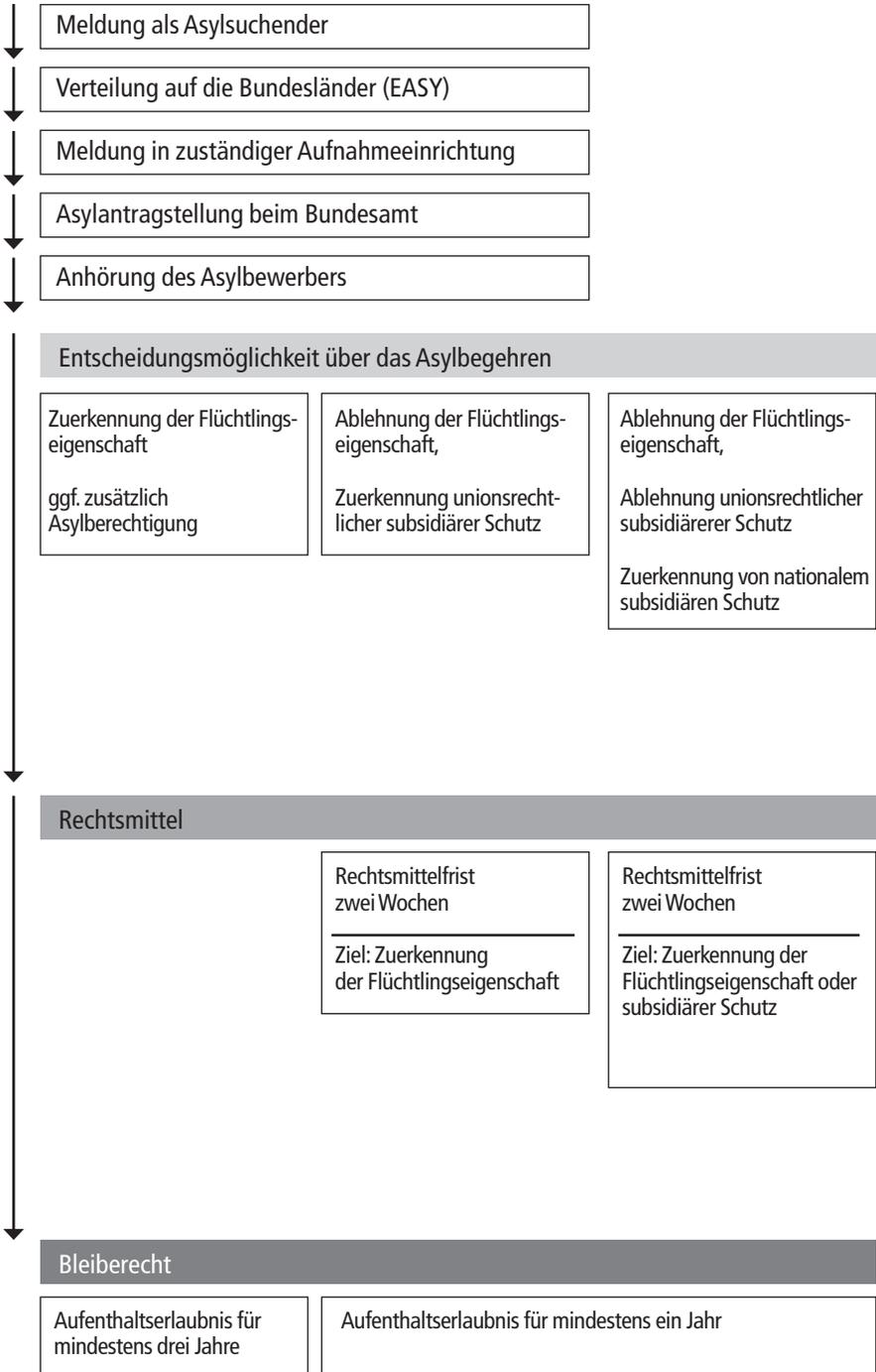
„(1) Fähig zur Vornahme von Verfahrenshandlungen nach diesem Gesetz ist auch ein Ausländer, der das 16. Lebensjahr vollendet hat, sofern er nicht nach Maßgabe des Bürgerlichen Gesetzbuches geschäftsunfähig oder im Falle seiner Volljährigkeit in dieser Angelegenheit zu betreuen und einem Einwilligungsvorbehalt zu unterstellen wäre.

(2) Bei der Anwendung dieses Gesetzes sind die Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuches dafür maßgebend, ob ein Ausländer als minderjährig oder volljährig anzusehen ist. Die Geschäftsfähigkeit und die sonstige rechtliche Handlungsfähigkeit eines nach dem Recht seines Heimatstaates volljährigen Ausländers bleiben davon unberührt.

(3) Im Asylverfahren ist vorbehaltlich einer abweichenden Entscheidung des Familiengerichts jeder Elternteil zur Vertretung eines Kindes unter 16 Jahren befugt, wenn sich der andere Elternteil nicht im Bundesgebiet aufhält oder sein Aufenthaltsort im Bundesgebiet unbekannt ist.“ (Bundesministerium der Justiz o. J. a)

Für Kinder die im Familienverbund nach Deutschland ein- oder nachreisen, gilt der von den Eltern gestellte Asylantrag. Voraussetzung ist hierbei, dass das Kind ledig ist, das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet hat und sich im Bundesgebiet aufhält. Bei der Einreise nach der Antragsstellung oder gesetzt den Fall, dass das Kind hier geboren wird, so ist dies unverzüglich dem Bundesamt anzuzeigen. Geregelt wird die Familieneinheit in § 14a AsylVfG.

Nationales Asylverfahren für minderjährige Flüchtlinge im Familienverbund



Ablehnung der Flüchtlingseigenschaft,

Ablehnung unionsrechtlicher subsidiärer Schutz

Ablehnung nationaler subsidiärer Schutz

Abschiebungsandrohung mit Ausreisefrist 30 Tage nach endgültiger Ablehnung

Ablehnung der Flüchtlingseigenschaft als offensichtlich unbegründet,

Ablehnung unionsrechtlicher subsidiärer Schutz

Ablehnung nationaler subsidiärer Schutz

Abschiebungsandrohung mit Ausreisefrist eine Woche ab Entscheidung

Rechtsmittelfrist zwei Wochen

Klage hat aufschiebende Wirkung

Abschiebungsandrohung wird bis zum Ende des Gerichtsverfahrens nicht vollziehbar

Ziel: Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft oder unionsrechtlicher subsidiärer Schutz

Rechtsmittelfrist eine Woche

Eilverfahren mit dem Ziel, eines Bleiberechts bis zum rechtskräftigen Abschluss des Verfahrens

Ziel: Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft oder unionsrechtlicher subsidiärer Schutz

Ausreisepflicht nach unanfechtbarer Ablehnung

Vollziehbarkeit der Abschiebungsandrohung nach Ablauf der Ausreisefrist

Abbildung 5:
Nationales
Asylverfahren
(Quelle: Eigene
Darstellung nach
BAMF 2012d)

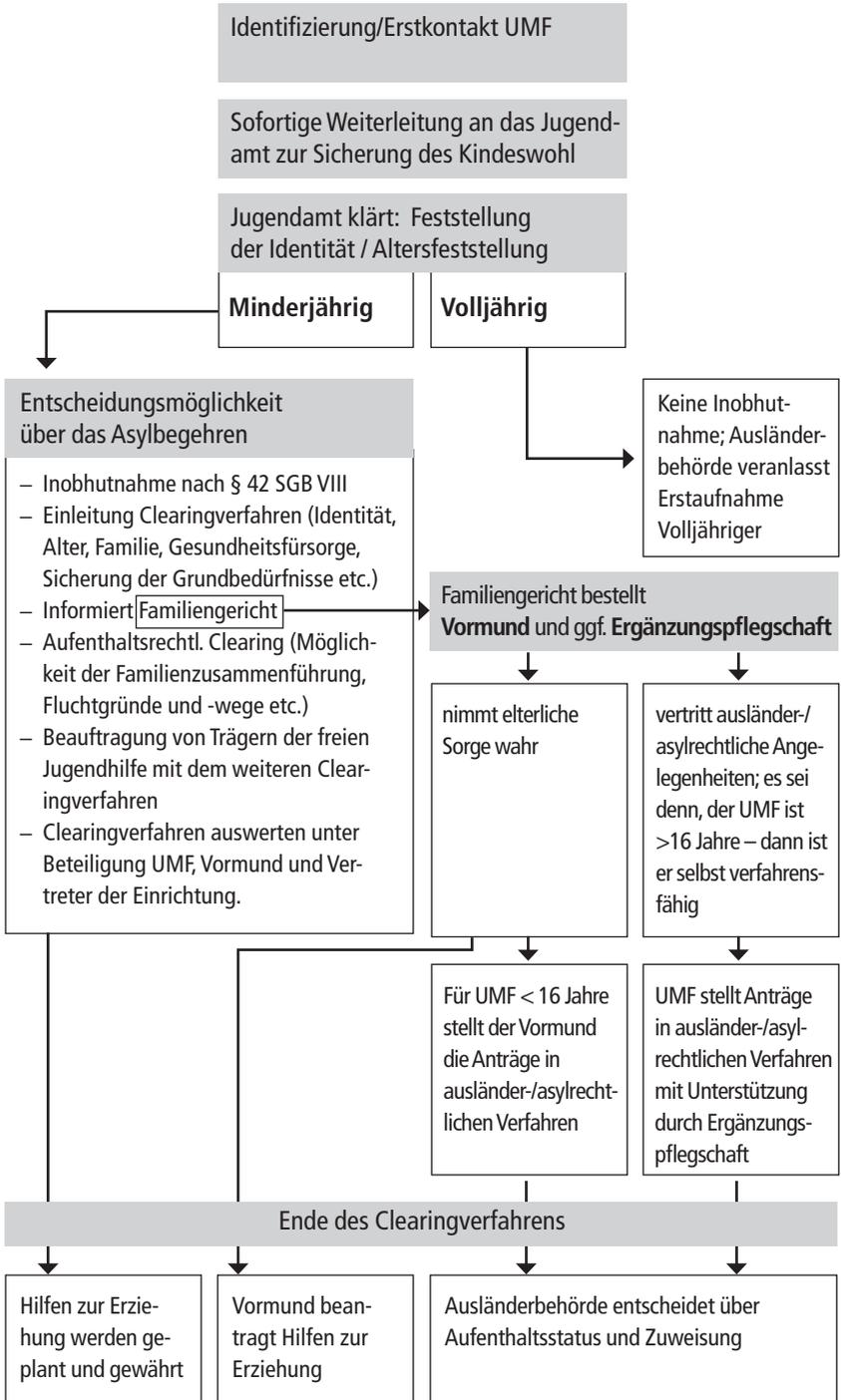
Achtes Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe

Für den Umgang mit UMF ist das SGB VIII die wichtigste gesetzliche Grundlage in Deutschland. § 42 Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen legt in Abs. 3 fest: Wenn „[...] ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten“ (Bundesministerium der Justiz o. J.c), ist das Jugendamt berechtigt, verpflichtet und verantwortlich für die Inobhutnahme, welches die Unterbringung bei einer geeigneten Person, in einer Jugendhilfeeinrichtung oder einer sonstigen Wohnform und die sofortige Bereitstellung eines Vormundes beinhaltet, zu sorgen. Um die Situation des UMF umfassend zu klären, wird sich im Anschluss an die Inobhutnahme des Clearingverfahrens bedient. (vgl. BAMF 2012c, S. 27)

Clearingverfahren

Im Clearingverfahren sind die verwaltungs- und sorgerechtlichen sowie organisatorischen Abläufe festgehalten, die das Verfahren für einen UMF unmittelbar nach seiner Einreise vorschreiben. Das primäre „Ziel ist die Klärung der Situation und der Perspektiven von unbegleiteten Minderjährigen“. (Riedelsheimer/Wiesinger 2004, S. 14) Die schematische Darstellung verdeutlicht exemplarisch den Ablauf für den Umgang mit UMF vom Erstkontakt bis zur Entscheidung über die Gewährung von Hilfen zur Erziehung beziehungsweise das weitere ausländerrechtliche Vorgehen.

**Abbildung 6, S. 61:
Clearingverfahren UMF
(Quelle: Eigene Darstellung nach MFKJKS 2013,
Riedelsheimer/Wiesinger
2004, BUMF 2009)**



UN-Kinderrechtskonvention

Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) will als umfassendes Regelwerk den Schutz von Minderjährigen sicher stellen, und strebt eine optimale Förderung von Kindern an. Hierzu lassen sich vier Grundsätze, auf denen die Konvention beruht, benennen: das Überleben, die Entwicklung, die Nichtdiskriminierung und die Wahrung der Interessen der Kinder sowie deren Beteiligung. Alle Vertragsstaaten haben sich mit der Unterzeichnung diesen Grundsätzen angeschlossen und die unmittelbare Anwendbarkeit dieser Normen steht außer Zweifel. Sie ist durch das deutsche Recht fraglos gewährleistet und durch das Grundgesetz abgesichert. (vgl. Heinold 2010) Die KRK bezieht sich nicht direkt nur auf Flüchtlinge im Allgemeinen, dennoch gilt jedes einzelne Recht auch für minderjährige Flüchtlinge, da seine Bestimmungen auf alle Menschen unter 18 Jahren ohne Diskriminierung zutreffen. Dies ist in Art. 2 Achtung der Kindesrechte, Diskriminierungsverbot festgelegt. Vor allem durch die Aufhebung des Vorbehaltes kann die KRK seit 2010 für alle Kinder ihre volle Rechtskraft in Deutschland entfalten. (vgl. Cremer 2012)

Die Verpflichtung, sämtliche Rechte des Kindes in das nationale Recht zu integrieren, geht aus Art. 4 Verwirklichung der Kindesrechte hervor. Hier ist festgehalten, dass die „[...] Vertragsstaaten [...] alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte [treffen]“. (BMFSFJ 2012, S. 13) Auch mit Blick auf wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, sind die Vertragsstaaten in der Verpflichtung „[...] Maßnahmen unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit [zu treffen]“. (ebd.)

Auch wenn, wie oben bereits erwähnt, die KRK sich nicht auf Flüchtlinge allgemein bezieht, so nimmt sie mit Art. 22 besonders die Personengruppe minderjährige Flüchtlinge in den Blick. Demnach muss ein Kind, welches als Flüchtling anerkannt werden will oder als Flüchtling angesehen wird, „[...] angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte [...] [erhalten], die in diesem Übereinkommen oder in anderen internationalen Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen [...] festgelegt sind“. (KRK 2012, S. 19) Und dies unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht.

Weitere grundlegende Artikel für minderjährige Flüchtlinge sind:

- Art. 3 Wohl des Kindes
- Art. 6 Recht auf Leben
- Art. 19 Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung
- Art. 20 Von der Familie getrennt lebende Kinder
- Art. 27 Angemessene Lebensbedingungen; Unterhalt
- Art. 34 Schutz vor sexuellem Missbrauch und
- Art. 35 Maßnahmen gegen Entführung und Kinderhandel.

Vor allem aber Art. 28, der das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung beinhaltet, und Art. 29, der das Recht auf Bildungsziele und Bildungs-

einrichtungen formuliert, zeigen zukunftsprägende Rechte für minderjährige Flüchtlinge auf, die ihnen oft verwehrt werden.⁸

3.1.4 Fazit

An der Vielzahl von Begriffsbestimmungen zum Status der Flüchtlinge und von Aufenthaltsformen wird ersichtlich, wie komplex und irritierend sich das juristische Feld gestaltet. Die Frage, die sich daraufhin unmittelbar stellt, lautet, wem diese Komplexität nutzt, wie sie wirkt und wozu sie dient? Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 skizzierten Strukturen, Verfahren und Diskurse des deutschen Migrations- und Fluchtregimes (vgl. Müller 2010) werden Nutzen, Zweck und Auswirkungen dieser Komplexität unter Umständen verständlich. Denn eine Lesart oder Interpretation dieses Irrgartens aus Begriffen, Statuszuschreibungen, Aufenthaltstiteln und Aufenthaltsformen kann durchaus dahin gehen, dass diese Komplexität gezielt die Verwirrung, Verunsicherung, Handlungsunfähigkeit und Resignation der Flüchtlinge und ihrer gutwilligen Unterstützer und Helfer beabsichtigt. Damit wäre nicht nur das Migrations- und Fluchtregime auf einer inhaltlich-rechtlichen Ebene diskriminierend, weil es für Flüchtlinge gravierende Einschnitte ihrer Grundrechte vorsieht, sondern auch seine prozessuale-praktische Durchsetzung, weil die innewohnende Komplexität die gezielte Förderung, Unterstützung und Perspektiventwicklung für Flüchtlinge deutlich erschwert. Wie das Recht auf Bildung in Deutschland eingelöst wird, wird in Kapitel 4 analysiert, und wie sich diese Situation konkret für minderjährige Flüchtlinge im Bildungskontext auswirkt, wird in Kapitel 5 eingehender beleuchtet.

3.2 Fluchtgründe und Fluchtursachen

Warum werden Kinder zu Flüchtlingen? Die Gründe hierfür sind vielfältig. Viele Kinder flüchten, weil ihre Eltern flüchten oder geflüchtet sind. Diese Gründe können als allgemeine Fluchtgründe betrachtet werden. Darüber hinaus gibt es aber auch kinder- und jugendspezifische Fluchtgründe. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Quellen von MFKJKS 2013, Jetzt erst Recht(e) 2011, terre des hommes o. J., UNHCR o. J., BAMF 2009, Espenhorst/Berthold 2011, Angenendt 2000 und Brüggemeier 2011.

3.2.1 Allgemeine Fluchtgründe

Flucht vor Krieg und bewaffneten Konflikten/Bürgerkrieg

Nicht nur für Erwachsene, auch für Kinder sind Kriege und bewaffnete Konflikte ein häufiger Grund, ihr Heimatland zu verlassen. So wird in Kriegs- und Bürgerkriegssituationen immer öfter durch gezielte Kampfhandlungen gegen die Zivilbevölkerung, durch großflächige Vertreibungen oder ethnische

⁸Vgl. hierzu auch die Kapitel 4, 5 und 6.

Säuberungen den Aufständigen ihre Rückzugsmöglichkeit genommen. Zusätzlich sind dadurch oft jegliche Lebensgrundlagen, wie zum Beispiel die Landwirtschaft, zerstört, wovon auch Kinder und Jugendliche betroffen sind, sodass ihnen keine andere Möglichkeit als die Flucht bleibt.

Flucht vor Verfolgung wegen Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe

Gehören Kinder und Jugendliche einer ethnischen Gruppe an, deren Sprache der Staat verbietet und deren kulturelle und religiöse Einrichtungen und Schulen zerstört oder geschlossen werden, oder werden sie zur kulturellen Assimilation gezwungen, so zählen sie zu Verfolgten aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe.

Flucht vor Verfolgung wegen politischer Betätigung

In der Regel sind Kinder und Jugendliche eher selten in gegebenenfalls verbotene oppositionelle politische Aktivitäten ihres Heimatlandes involviert. Um jedoch im Fluchtland verfolgt und inhaftiert zu werden, reicht es manchmal schon aus, wenn Kinder und Jugendliche an verbotenen politischen Veranstaltungen teilnehmen, Flugblätter verteilen oder Angehörige, die in der politischen Untergrundarbeit tätig sind, mit Informationen oder Lebensmitteln versorgen. Dies als Fluchtmotiv der Asylbehörde im Aufnahmeland glaubhaft zu machen, gelingt den unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen relativ selten.

Flucht vor Verfolgung als Familienangehöriger

Sind die Angehörigen der minderjährigen Opfer von politischer Verfolgung im Heimatland untergetaucht, so schweben diese Kinder und Jugendlichen in besonderer Gefahr und geraten in den Blickwinkel der verfolgenden Behörde. Inhaftierungen, Verhöre und Folterungen von Kindern und Jugendlichen werden genutzt, um an Informationen über den Aufenthalt der Familienangehörigen zu gelangen. Es wird sich der Kinder und Jugendlichen bemächtigt, um eine politische Betätigung der Angehörigen zu unterbinden. Hierbei ist das Alter der Kinder und Jugendlichen ohne Belang, was darauf hinweist, dass „[...] in vielen Verfolgungsländern Kindern eine weitaus größere politische Bedeutung zugemessen wird als in den westlichen Industriestaaten“. (Angenendt 2000, S. 31)

Die Landesregierung Berlin (Abgeordneten Haus 2007, S. 1) geht jedoch davon aus, dass nur 25 % aller Kinder und Jugendlichen vor Krieg und Verfolgung im Fluchtland nach Deutschland fliehen. Die anderen 75 % fliehen in der Hoffnung auf ein besseres Leben und größere Zukunftschancen. Die Hoffnung auf ein besseres Leben und größere Zukunftschancen zählen zu den kinder- und jugendspezifischen Fluchtgründen, die vor allem von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen benannt werden. Viele der Fluchtmotive, allgemeine und kinder- und jugendspezifische Fluchtgründe, liegen in der Regel in Mischformen vor.

3.2.2 Kinder- und jugendspezifische Fluchtgründe

Flucht vor geschlechtsspezifischer Verfolgung und Gewalt im familiären Umfeld

Furcht vor sexueller Gewalt und Gewalt im familiären Umfeld sind ein wichtiges Fluchtmotiv für minderjährige Flüchtlinge. Die Aspekte dieses Fluchtgrundes weisen eine große Bandbreite von sexuellem Missbrauch, Zwangsprostitution, Zwangsheirat, Kinderhandel, Umerziehungsmaßnahmen bis hin zu die körperliche Unversehrtheit beeinträchtigenden traditionellen Praktiken, wie der Genitalverstümmelung, auf.

Vollwaisen

Durch Verschleppung, Tod in Kriegshandlungen oder Krankheiten haben viele Kinder ihre Eltern oder nächsten Angehörigen verloren. Ihr wirtschaftliches Existenzminimum ist somit nicht mehr gewährleistet. Zusätzlich sind sie der Gewalt um sie herum schutzlos ausgeliefert, was sie zur Flucht bewegt.

Verletzung von sozialen Rechten

Die Hoffnung auf ein besseres Leben, fehlende oder unzureichende Möglichkeiten der Schul- oder Ausbildung und allgemein fehlende Zukunftsperspektiven sind weitere kinder- und jugendspezifische Fluchtgründe.

Sklaverei, Kinderarbeit

Sklaverei, Kinder- und Zwangsarbeit und eine erniedrigende Behandlung, um den Widerstand von Kindern und Jugendlichen zu brechen und sie zu demütigen, veranlassen Kinder zur Flucht.

Zwangsrekrutierung

Ein weiterer Grund für Kinder und Jugendliche zu fliehen, sind Zwangsrekrutierungen. Kinder und Jugendliche werden in militärischen Ausbildungscamps Opfer schwerster Menschenrechtsverletzungen in Form von Misshandlungen und einem systematischen Brechen ihres Willens und ihres Charakters. Hierdurch erhoffen sich die Machthaber oder Armeen, besonders skrupellose Soldaten auszubilden. Bei zwangsrekrutierten und gefangen genommenen Mädchen kommt als weiterer Aspekt noch hinzu, dass sie oft Opfer sexueller Gewalt werden. Ein Ausstieg ist fast unmöglich, sodass vielen nur noch die Flucht bleibt.

Insgesamt ist festzuhalten: Die Entscheidung zur Flucht wird oft nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst getroffen. Eltern, Verwandte oder sonstige verantwortliche Personen schicken die Kinder und Jugendlichen fort, damit sie Arbeit finden, um unter Umständen zum Lebensunterhalt der Familie durch Rücküberweisungen beizutragen. Aber sie tun dies vor allem mit der Hoffnung, dass die Kinder es einmal besser haben, woanders sicherer leben und eine Ausbildung machen können – kurzgefasst: Es geht ihnen schlicht um die Zukunft ihrer Kinder.

3.3 Aktuelle Situation in Deutschland – statistische Grundlagen

Die Darstellung der aktuellen Situation in Deutschland erweist sich als schwierig. Ein direkter Zugang zu den Daten ist teilweise nicht möglich. Minderjährige, die im Familienverbund einreisen, wurden lange nicht individuell erfasst und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erfasst bei den UMF nur diejenigen, die einen Asylantrag gestellt haben. (vgl. MFKJKS 2013) Die hier aufgeführte Statistik basiert auf den unveröffentlichten Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, die uns auf Anfrage zur Verfügung gestellt wurden.

Asylerstanträge minderjähriger Flüchtlinge im Jahr 2012

Die folgende Grafik zeigt die gestellten Asylerstanträge von minderjährigen Mädchen und Jungen unterteilt in die Altersspanne bis zu 16 Jahren und von 16 bis 18 Jahren. Hierin sind sowohl Minderjährige im Familienverbund als auch unbegleitete Minderjährige zusammengefasst.

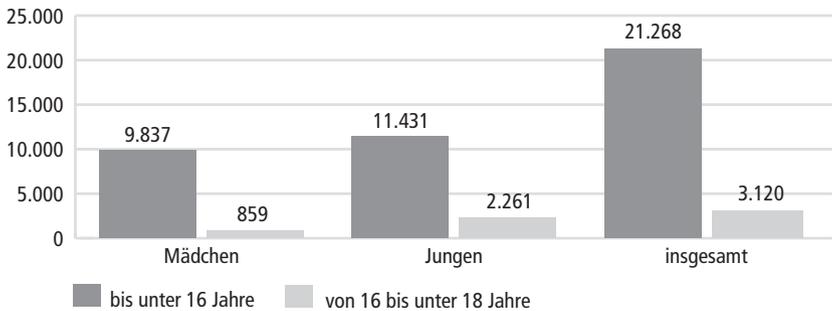


Abbildung 7: Asylerstanträge minderjähriger Flüchtlinge 2012
(Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von BAMF 2013a, S. 22)

Bisherige Erstanträge von UMF im Jahr 2013

Abbildung 8 zeigt die fünf Hauptherkunftsländer der bis zum 30.06.2013 gestellten Erstanträge von UMF.

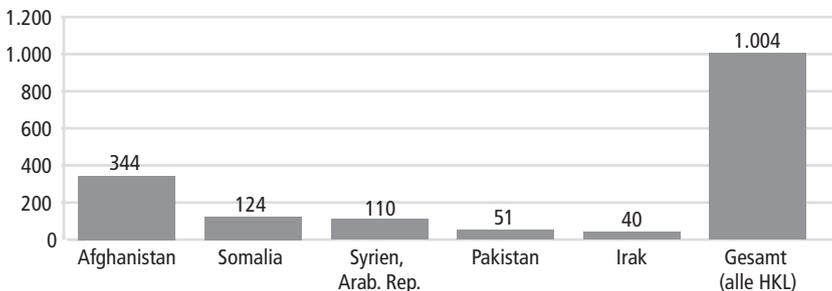


Abbildung 8: Erstanträge UMF vom 01.01.–30.06.2013 nach den fünf Hauptherkunftsländern (Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF 2013c)

Übersicht der Erstanträge aus den wichtigsten Herkunftsländern von UMF in den Jahren 2009–2012

Abbildung 9 zeigt den Verlauf der Erstanträge von UMF bzgl. der wichtigsten Hauptherkunftsländer. Die Tabelle zeigt, dass die Zahl der Anträge von 2009 bis 2011 angestiegen und sich im Jahr 2012 wieder verringert hat. Ebenso sind die Länder Afghanistan und Irak in den vergangenen vier Jahren immer unter den fünf Hauptherkunftsländern. Vietnam und Guinea zählten nur bis zum Jahr 2009 dazu. Eine Übersicht für Minderjährige im Familienverbund liegt dem BAMF nicht vor.

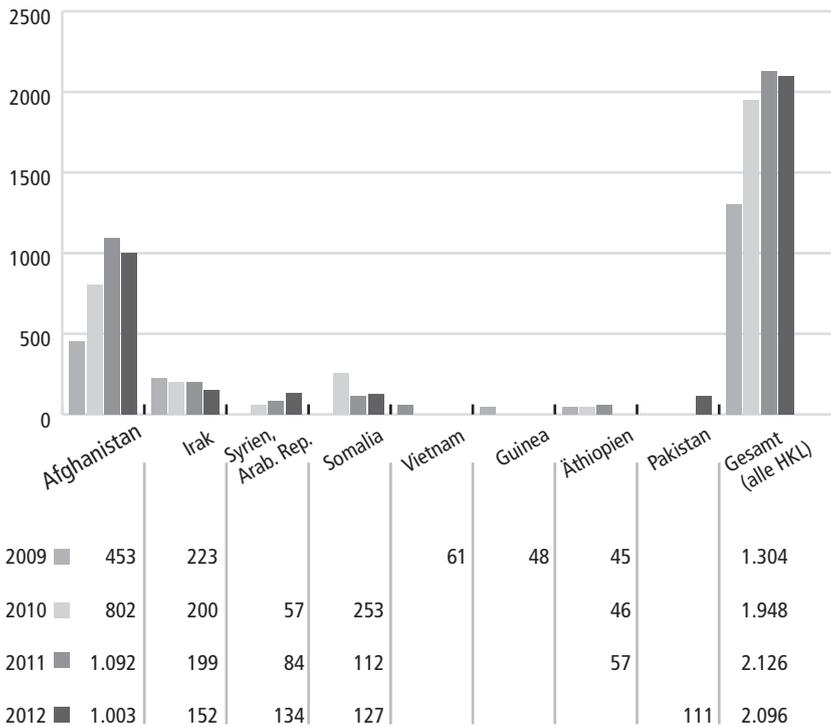


Abbildung 9: Übersicht der Erstanträge von UMF der wichtigsten Herkunftsländer von 2009 bis 2012 (Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF 2013c)

Anzahl der aufhältigen minderjährigen Asylbewerber 2012

Abbildung 10 zeigt grafisch auf, wie die Geschlechterverteilung der aufhältigen minderjährigen Asylbewerber im Jahr 2012 aussah. Hierbei findet eine Untergliederung der Altersstufen in 0 bis 10, 11 bis 15 und 16 bis 17 Jahre statt. Hierin sind sowohl Minderjährige im Familienverbund als auch unbegleitete Minderjährige zusammengefasst.

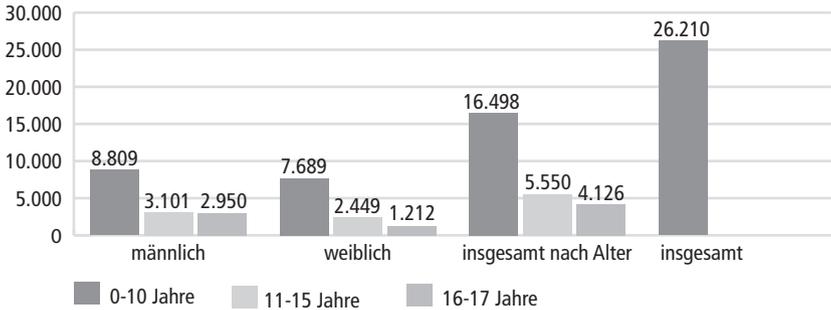


Abbildung 10: Anzahl der aufhältigen minderjährigen Asylbewerber 2012
(Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis vom BAMF 2013d)

Geschlechter- und Altersverteilung der aufhältigen minderjährigen Asylberechtigten

Die nächste Tabelle zeigt die Geschlechter- und Altersverteilung der aufhältigen minderjährigen Asylbewerber nach Art. 16a GG im Jahr 2012. Auch hier findet eine Unterteilung in die Altersstufen 0 bis 10, 11 bis 15 und 16 bis 17 Jahre statt. Hierin sind sowohl Minderjährige im Familienverbund als auch unbegleitete Minderjährige zusammengefasst.

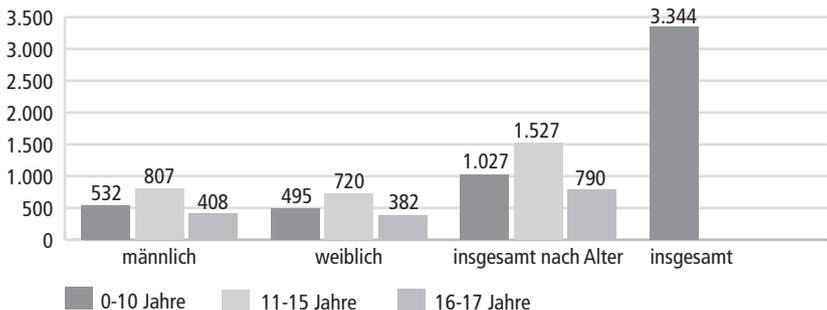


Abbildung 11: Geschlechter- und Altersverteilung der minderjährigen aufhältigen Asylberechtigten nach Art. 16a GG 2012
(Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF 2013e)

Anzahl der aufhältigen minderjährigen anerkannten Flüchtlinge

In Abbildung 12 sind die aufhältigen minderjährigen anerkannten Flüchtlinge gem. § 60 Abs. 1 AufenthG unterteilt nach Geschlecht und Alter aufgelistet. Die Unterteilung in die Altersstufen 0 bis 10, 11 bis 15 und 16 bis 17 Jahre wird auch hier wieder aufgegriffen. Ebenso sind hier sowohl Minderjährige im Familienverbund als auch unbegleitete Minderjährige zusammengefasst.

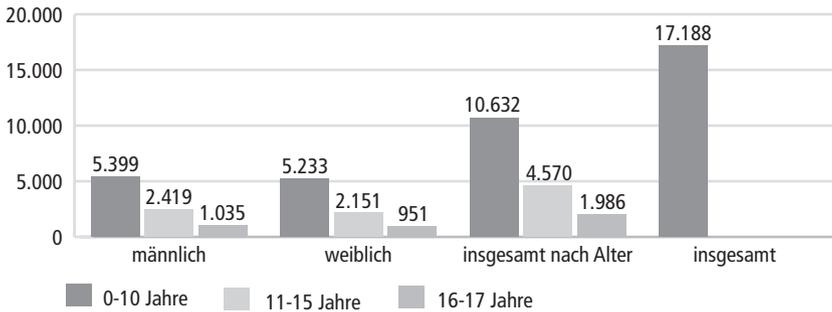


Abbildung 12: Anzahl der aufhältigen minderjährigen anerkannten Flüchtlinge gem. § 60 Abs. 1 AufenthG 2012 (Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF 2013f)

Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Asylbewerber

Unbegleitete minderjährige Asylbewerber wurden vom BAMF gesondert erfasst. Abbildung 13 listet diese unterteilt nach Geschlecht und Alter auf.

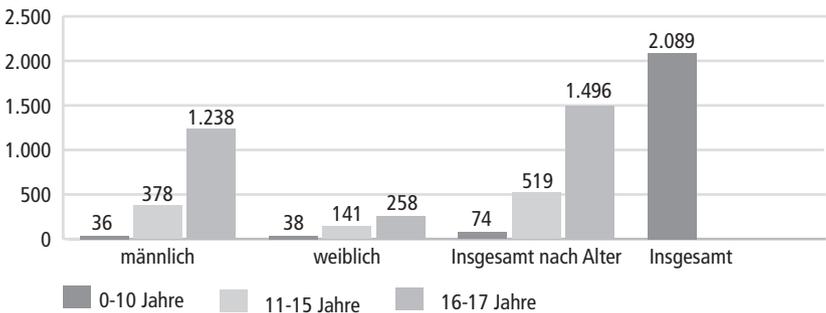


Abbildung 13: Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Asylbewerber 2012 (Quelle: Eigene Darstellung nach BAMF 2013g)

3.4 Zusammenfassung

Die Gründe, warum Minderjährige fliehen, sind vielfältig und lassen sich nach allgemeinen und kinder- und jugendspezifischen Ursachen unterscheiden. Diese vielfältigen Gründe sind oftmals mit einschneidenden Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen verbunden und verweisen auf die verschiedenen, damit einhergehenden psychosozialen Notlagen und Bedürfnisse der Flüchtlinge. Um diese adäquat berücksichtigen und bearbeiten zu können, ist ein tieferes Verständnis dieser Notlagen und Bedürfnisse und ein sensibler Umgang damit erforderlich.

Dem gegenüber gestalten sich die rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland für Flüchtlinge als sehr restriktiv und komplex und erschweren damit einen sensiblen Umgang mit den Bedürfnissen der Flüchtlinge wie auch die Orientierung, die Handlungsfähigkeit und die Entwicklung von Zukunftsperspektiven der Betroffenen. Denn die rechtlichen Statuszuschreibungen und Aufenthaltstitel für minderjährige Flüchtlinge in Deutschland werden in einem komplexen Zuweisungssystem vergeben, dessen hoher Grad an Komplexität die Situation von Flüchtlingen erschwert. Im weiteren Verlauf der Studie werden die damit verbundenen Konsequenzen eingehender betrachtet.

4 Wie Deutschland das Recht auf Bildung umsetzt

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, welche juristischen Verpflichtungen Deutschland durch nationale und internationale Gesetze, die sich auf das gleiche Recht auf Bildung für alle Menschen beziehen, hat. Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung, inwiefern diese Verpflichtungen im deutschen Recht umgesetzt und minderjährige Flüchtlinge im Bildungssystem tatsächlich gleichgestellt werden. Da Bildung in Deutschland nach dem föderalen Prinzip erfolgt, werden für eine differenzierte Betrachtung die Umsetzung des Rechtes auf Bildung in den Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beispielhaft untersucht.

4.1 Völkerrechtliche Abkommen zum Recht auf Bildung

Die deutsche Bildungspolitik für Flüchtlinge lässt sich nicht von der Politik der UN sowie Europas trennen: Ratifizierte Abkommen auf UN- und EU-Ebene beeinflussen die deutsche Gesetzgebung und verpflichten sie zu konkreten Gesetzeserlassen und Gesetzesänderungen, die auch die in Deutschland lebenden Flüchtlinge betreffen.

Deutschland hat die allgemeine Erklärung der Menschenrechte anerkannt und später durch die Unterzeichnung von internationalen Völkerrechtsverträgen und deren Zusatzprotokollen, die die Menschenrechte erneut und ihre Geltung zum Teil spezifisch aufgreifen, ratifiziert. Das Recht auf Bildung hat Deutschland u. a. mit folgenden internationalen Völkerrechtsabkommen per Ratifikation anerkannt: der 1953 unterzeichneten UN-Flüchtlingskonvention (vgl. UNHCR 1951), dem seit 1968 geltenden UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (vgl. UNESCO 1960), der 1969 in Kraft getretenen Anti-Rassismus-Konvention (vgl. UN 1965), dem 1976 in Kraft getretenen Sozialpakt zu den wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Rechten⁹ (vgl. UN 1966) und der 1992 in Kraft getretenen Kinderrechtskonvention (vgl. UN 1989). In allen Abkommen werden ein Recht auf Erziehung und Bildung sowie die Verpflichtung der Staaten, diesem nachzukommen, explizit festgestellt. Mit der Ratifikation der „Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ und der „Europäischen Sozialcharta“ bekräftigte Deutschland nochmals auf europäischer Ebene das in den Abkommen festgelegte Recht auf Bildung und seine juristische Verpflichtung, dieses umzusetzen (vgl. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte 2002, vgl. Europäischer Gerichtshof 1996).

So wie alle Menschenrechte ist auch das Recht auf Bildung für jeden Menschen gleichermaßen geltend, niemand darf wegen „seiner Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status“ (Langer u. a. 2008, S. 49) bevor- oder benachteiligt werden. Dieses Diskriminierungsverbot, das alle Abkommen enthalten, wurde mit Antirassismus- und Antidiskriminierungsabkommen auf UN- und EU-Ebene bekräftigt und im deutschen Grundgesetz verankert. Mit dem Diskriminierungsverbot geht zudem die Verpflichtung einher, jedem Menschen die gleichen Chancen zu eröffnen, seine Rechte wahrnehmen zu können. (vgl. Motakef 2006) In Bezug auf Flüchtlingskinder bedeutet dies, dass das „[...] Recht auf Bildung [...] mithin für Kinder von Asylsuchenden, für Minderjährige, die eigenständig Asyl oder anderweitigen Schutz suchen (unbegleitete Minderjährige), für Kinder mit Duldungsstatus und auch für Kinder ohne Aufenthaltsstatus [gilt]“. (Cremmer 2009, S. 6) Ihnen müssen die Chancen, gleichberechtigt Bildung zu erlangen, eingeräumt werden. Bei dem Recht auf Bildung geht es nicht nur darum, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, sondern die eigenen Fähigkeiten der Persönlichkeit zu entfalten, um im Leben die Menschenrechte für sich

⁹ Im Gegensatz zum Sozialpakt hat Deutschland das Fakultativprotokoll zum Sozialpakt noch nicht ratifiziert. Dieses liegt seit 2009 zur Ratifizierung allen UN-Mitgliedsstaaten vor und regelt u.a. das Individual- und Staatenbeschwerdeverfahren, nach dem auch Individuen und Staaten beim UN-Fachausschuss Beschwerden zur Verletzung der Rechte durch ein Mitgliedsland einreichen können, wenn alle innerstaatlichen Rechtswege gegangen worden sind. Daraufhin wird eine intensive Prüfung, die mit Empfehlungen für das Mitgliedsland verbunden sind, eingeleitet. (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S.1)

selbst und andere vertreten, umsetzen und einfordern zu können und an der Gesellschaft zu partizipieren. (vgl. Motakef 2006)

In Deutschland sind die Rechte bei Verstößen auf nationaler Ebene bis zum Bundesverfassungsgericht einklagbar und im Anschluss beim Internationalen Gerichtshof in Den Haag sowie für europäische Abkommen beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg.

4.2 Justiziabilität der Abkommen in Deutschland

Im Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) haben die Rechtswissenschaftler Langer, Poscher und Rux die innerstaatliche Gültigkeit der Bildungsrechte dargestellt, die im Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, im Sozialpakt und in der Kinderrechtskonvention festgelegt sind. Demnach kann zwischen unmittelbar geltenden Rechten, die auch vor einem Gericht geltend gemacht werden können, und Bemühungspflichten unterschieden werden.¹⁰ Zum unmittelbar geltenden Recht zählt das Verbot der intendierten Diskriminierung aufgrund „der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status“. (Langer u. a. 2008, S. 49) Unter nationaler Herkunft ist auch das Merkmal der Staatsangehörigkeit zu fassen. (vgl. ebd. S. 50) Sämtliche Maßnahmen, die der Unterlassung von Diskriminierung widersprechen, müssen sofort beendet werden. (vgl. S. 36) Bemühungspflichten hingegen sind kein unmittelbares Recht und somit nicht vor einem Gericht geltend zu machen, obwohl ein Verstoß gegen diese Pflichten ebenfalls ein Verstoß gegen das Völkerrecht ist.¹¹ Das Bundesverfassungsgericht hat jedoch entschieden, dass die Völkerrechtsfreundlichkeit des Grundgesetzes darauf verweist, dass das nationale Recht, auch das Grundgesetz, immer Richtung Völkerrecht auszulegen ist, „um Völkerrechtsverstöße Deutschlands zu vermeiden“, da die genannten Völkerrechte den Status eines einfachen Bundesgesetzes haben und somit sonst nachteilig mit anderen Bundesgesetzen kollidieren könnten. (Cremer 2011, S. 19, S. 26) Dabei hat der Staat darauf zu achten, dass durch seine Rechtsprechung die Pflichtentrias – Achtung, Schutz und Gewährleistung der Rechte – eingehalten wird. (vgl. ebd.) Daraus kann ge-

10 Die Staaten ergreifen Maßnahmen, um die beschriebenen Ziele zu erreichen – die Art und Weise der gesetzlichen Verwirklichung ist nicht festgeschrieben. Ein einmal erreichtes Niveau darf anschließend nicht mehr unterboten werden (Regressionsverbot). (vgl. Langer u.a. 2008, S. 24) Geschieht dies doch, ist der Staat vor den Ausschüssen der UN in der Beweispflicht der Notwendigkeit. (vgl. Langer u.a. 2008, S. 25)

11 Bemühungspflichten sind kein unmittelbares Recht und können vor dem Rechtsstaat nicht geltend gemacht werden: „Letztlich hat das Kriterium der unmittelbaren Anwendbarkeit einen gewaltenteiligen Grund: Wären völkerrechtliche Verpflichtungen, deren Umsetzung noch auf eine politische Gestaltung durch die Vertragsstaaten angewiesen ist, unmittelbar anwendbar, entschieden letztlich die Gerichte der Vertragsstaaten über die politische Gestaltung. Das Kriterium der unmittelbaren Anwendbarkeit weist diese Gestaltungsaufgabe hingegen dem Gesetzgeber zu.“ (Langer u.a. 2008, S. 28)

geschlossen werden, dass der Gesetzesgeber sich auch an den Bemühungspflichten orientieren und auf deren Einhaltung achten muss.

Aus allen drei Abkommen geht laut juristischer Auslegung hervor, dass für ausländische Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft ein Anspruch auf Bildung besteht, sobald der Aufenthalt eine gewisse Dauer beträgt – im Umkehrschluss besteht kein Recht auf Bildung, wenn die Aufenthaltsdauer zu kurz ist. (vgl. Langer u. a. 2008) Was unter einer Dauer, die ein Recht auf Bildung impliziert, verstanden wird, wird nicht ausgeführt. Gemäß dem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen ist eine Beschulung von angemessener Zeitdauer innerhalb der Unterkünfte während der Klärung des Aufenthaltsstatus sowie in gesonderten Bildungseinrichtungen während des Aufenthaltes in Deutschland erlaubt, besonders wenn sie an die mögliche Rückkehr angepasst sind. Erklärt wird dies mit dem Recht der freien Ausgestaltung der Umsetzung des Rechtes auf Bildung. Sowohl der Sozialpakt als auch die Kinderrechtskonvention schließen Kinder ohne Papiere in das Recht auf Bildung ein. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Deutschland juristisch zur diskriminierungsfreien Umsetzung des Rechtes auf Bildung verpflichtet ist und sich bei einer Unterlassung strafbar macht. Individuen können die Unterlassung oder Diskriminierungen derzeit in Form eines Individualbeschwerdeverfahrens geltend machen – diese Individualbeschwerdeverfahren werden durch ratifizierte Zusatzprotokolle zu den Völkerrechtsverträgen ermöglicht. So hat Deutschland bspw. ein solches Zusatzprotokoll für die UN-Kinderrechtskonvention und die Anti-Rassismus-Konvention unterzeichnet. Die Praktikabilität eines solchen Verfahrens und seine Erfolgsaussichten für Flüchtlinge in Deutschland sind jedoch sehr fragwürdig.

4.3 Deutschland – ein Bildungsland für junge Flüchtlinge?

Dieses Unterkapitel geht auf die Umsetzung des Rechtes auf Bildung in Deutschland ein. Es wird dabei um die Organisation des Bildungssystems in Deutschland und im speziellen um die Schulpflicht, das Schulbesuchsrecht und die Bedeutung der rechtlichen Formulierung ‚gewöhnlicher Aufenthalt‘ gehen. Exemplarisch widmet sich Kapitel 4.3.4 den Bundesländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, um darzustellen, wie föderal mit dem Recht auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge umgegangen wird.

4.3.1 Das deutsche Bildungssystem

In Deutschland herrscht gemäß dem Grundgesetz im Bildungswesen eine Kulturhoheit der Bundesländer, sodass sie für die Gesetzgebung und Verwaltung in diesem Gebiet zuständig sind, außer das Grundgesetz verleiht dem Bund die Gesetzgebungsbefugnisse für bestimmte Bereiche. So ist der Bund zuständig für die Hochschulzulassung und -abschlüsse sowie die außerschulische Aus- und Weiterbildung, während die Länder für den Zugang

zum Elementarbereich, Schulbereich, den Hochschulbereich, die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung verantwortlich sind. Die Gesetzgebung der Länder unterliegt zudem einigen Grundbestimmungen, die sie achten muss¹². Dazu zählen Art. 3 Abs. 1 Grundgesetz, gemäß dem alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind und die in einfaches deutsches Recht übergegangenen völkerrechtlichen Abkommen, die, wie bereits dargestellt, auch das Recht auf Bildung in Deutschland festlegen. (vgl. Lohmar/Eckert 2013, vgl. Langer u. a. 2008, S. 98)

Das Recht auf Bildung wird in den Landesverfassungen unterschiedlich formuliert. Als gemeinsamer Nenner bleibt, dass mit dem Recht auf Bildung ein Zugang zu den Bildungsinstitutionen gewährleistet werden muss, der begabungsgerecht und gleichberechtigt erfolgt.¹³ Mit begabungsgerecht meinen die Gesetzgeber ein mehrgliedriges Schulsystem, das Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend fördert. Gleichberechtigt meint, dass keine Diskriminierung vorliegen darf, was den Zugang zum Schulsystem betrifft. (vgl. Langer u. a. 2008) Wie das Recht auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge in den Bundesländern umgesetzt und woran es geknüpft wird, wird in den folgenden zwei Unterkapiteln beschrieben.

4.3.2 Gewöhnlicher Aufenthalt

Der Begriff „gewöhnlicher Aufenthalt“ ist ein juristischer Begriff, der sich auf die Form des Verbleibs von Menschen im Bundesgebiet bezieht. Er wird u. a. herangezogen, um festzulegen, welche Rechte zugewanderten Menschen zustehen. In der Vergangenheit wurde mit ihm begründet, warum minderjährigen Flüchtlingen keine Schulpflicht, sondern lediglich das Schulbesuchsrecht zusteht. Heute findet er in dieser Auslegung nur noch Anwendung auf Minderjährige ohne Papiere. Der Begriff ist für die Gesetzgebung nicht einheitlich definiert. Das Bundessozialgericht hat entschieden, dass der Begriff „gewöhnlicher Aufenthalt“ immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Gesetzes ausgelegt werden muss. Das Gericht entschied für den Fall von Asylbewerbern, dass der gewöhnliche Aufenthalt zutrifft, wenn sich jemand auf unbestimmte Zeit in Deutschland befindet und der Zeitpunkt der Abschiebung nicht absehbar ist. (vgl. Harmening 2005) Im Bereich der Schulgesetzgebung wird der Begriff mittlerweile dahin gehend ausgelegt, dass ein gewöhnlicher Aufenthalt vorliegt, wenn die Aufenthaltsdauer und damit auch die mögliche Besuchsdauer nicht absehbar sind und dass dies auch auf gestattete und geduldete minderjährige Flüchtlinge zutrifft. Diese Auffassung gilt allerdings in manchen Bundesländern nicht für Minderjährige ohne Papiere. Langer u. a. stellen in ihrem Gutachten zur Umsetzung des Rechtes auf Bildung fest, dass Bildung der Entfaltung der Persönlichkeit dient und es in diesem Kontext

¹² s. auch Kapitel 1.

¹³ Eine Ausnahme stellt Hamburg dar, wo das Recht auf Bildung nicht in der Landesverfassung, sondern im Schulgesetz geregelt wird. (vgl. Langer u. a., 2008, S. 98)

„nicht auf die Staatsangehörigkeit oder darauf ankommen kann, ob sich ein Kind oder Jugendlicher voraussichtlich auf unabhsehbare Zeit im Bundesgebiet aufhalten wird. Es gibt daher grundsätzlich keinen Grund, in Bezug auf die Schulpflicht auf einen verfestigten ausländerrechtlichen Aufenthaltsstatus abzustellen.“ (Langer u. a. 2008, S. 102)

Dies ist auf Minderjährige ohne Papiere übertragbar, denen daher die Schulpflicht generell zugesprochen werden muss.

4.3.3 Schulbesuchsrecht und Schulpflicht

In Kapitel 3 wurde bereits im Zusammenhang mit dem Thema Beschulung darauf eingegangen, dass in Deutschland zwischen der Schulpflicht und dem Schulbesuchsrecht unterschieden wird und mit beidem unterschiedliche Rechte und Pflichten einhergehen. An dieser Stelle soll nochmals vertiefend auf die Unterschiede und deren Folgen eingegangen werden.

Derzeit haben alle minderjährigen Flüchtlinge in Deutschland Schulpflicht, insofern sie eine Aufenthaltsgestattung, eine Duldung oder einen regulären Aufenthaltstitel besitzen. Nur in Bayern, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland haben Minderjährige ohne Papiere explizit uneingeschränkte Schulpflicht. In Bremen und Schleswig-Holstein gilt dies unter der Voraussetzung, in einer gemeldeten Wohnung zu leben, was für Menschen ohne Papiere in der Regel nur erschwert möglich ist, ohne von den Behörden als papierlos erfasst zu werden; sie vermeiden daher eher eine gemeldete Wohnung. Daher ist die Schulpflicht dort durch diese Auflage eingeschränkt. Alle anderen Bundesländer benennen die Schulpflicht für Minderjährige ohne Papiere nicht explizit und haben intern unterschiedliche Handhabungen. In Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg und Hessen haben sie ausdrücklich ein Schulbesuchsrecht. In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt gibt es keine klare Regelung, sondern nur die Möglichkeit, dieses Recht aus der Verfassung und dem Völkerrecht abzuleiten. (vgl. Kößler u. a. 2013)

Die *Schulpflicht* unterteilt sich in Deutschland in die Vollschulzeitpflicht und die Berufsschulpflicht, die für minderjährige Jugendliche greift, die im Sekundarbereich II keine allgemeinbildende oder berufliche Schule in Vollzeitform besuchen. (vgl. Kultusministerkonferenz o. J.) Beide enden frühestens mit dem 18. Lebensjahr. Die Schulpflicht wird in den einzelnen Landesverfassungen geregelt. Es obliegt einerseits den Erziehungsberechtigten und Schulpflichtigen, sie umzusetzen und für eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht und allen anderen schulischen Aktivitäten zu sorgen, und andererseits den Meldebehörden, die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen an die Schulträger zu melden. (vgl. Dunkake 2010, S. 25, vgl. Mihok/Widmann 2007, S. 23, vgl. Harmening 2005, S. 24) Die Verletzung der Schulpflicht stellt je nach Bundesland eine Ordnungswidrigkeit oder Straftat dar und kann dem Landesgesetz entsprechend mit Geldbußen, einer Freiheitsstrafe und der

sogenannten Zwangszuführung der Schulpflichtigen bestraft werden. (vgl. Spiegler 2008, S. 194)

Während die Schulpflicht einen Schulbesuch gesetzlich festlegt und der Verstoß sanktioniert wird, ist das *Schulbesuchsrecht* in rechtlicher Hinsicht lediglich eine vergleichsweise lasch gehandhabte Option auf Bildung: Es legt den Schulbesuch rechtlich nicht fest, sondern räumt nur die Möglichkeit ein, Beschulung in Anspruch zu nehmen, wenn man sie aktiv beantragt. (vgl. Harmening 2005, S. 19) Besuchen Kinder oder Jugendliche mit Schulbesuchsrecht die Schule nicht oder nicht mehr, hat dies in der Regel keine Konsequenzen, außer die Landesverfassung oder das Schulrecht legen dies fest. Ebenso, wenn die Beschulung seitens der Schulen zum Beispiel aufgrund von „sozialer Unverträglichkeit“ beendet wird oder die Schüler und Schülerinnen wegen unregelmäßigen Erscheinens schneller der Schule verwiesen werden als schulpflichtige Schülerinnen und Schüler. (vgl. Harmening 2005, S. 22) Das Schulbesuchsrecht als Alternative zur Schulpflicht rechtlich zu verankern, ist gesetzlich in der Weise vermeintlich legitim, als dass die Bundesländer nur dazu verpflichtet sind, Menschen ohne deutsche Staatszugehörigkeit das Recht auf Bildung in *ähnlicher* Weise zur Verfügung zu stellen. (vgl. Harmening 2005, S. 19) Mit dieser Regelung legen es jene Bundesländer, die minderjährigen Flüchtlingen lediglich ein Schulbesuchsrecht einräumen jedoch konkret darauf an, dass diese Kinder und Jugendlichen gar nicht oder benachteiligt beschult werden. Dies zeigt das Beispiel aus Kapitel 3.1.1 aus Schleswig-Holstein, wo Flüchtlinge z. T. in ihren Flüchtlingsunterkünften beschult werden, statt in ein reguläres schulisches Unterrichtsgeschehen eingebunden zu werden. Der Inanspruchnahme des Schulbesuchsrechtes stehen zudem Hindernisse im Weg, die anstandshalber noch nicht einmal subtil, sondern sehr offensichtlich sind: So gibt es nicht in allen Bundesländern ein geregeltes Informationsvermittlungsverfahren, mit dem die schulberechtigten Flüchtlinge den Schulämtern und Schulen gemeldet werden, sodass diese auf die Eltern und Kinder beziehungsweise Jugendlichen zugehen könnten. Bei einer solchen Regelung bleibt es den sozialen Trägerschaften, die in direktem Kontakt mit den Minderjährigen beziehungsweise deren Eltern sind, überlassen, ob sie es flächendeckend schaffen, Eltern und Minderjährige zu informieren und die Schulanmeldung zu gewährleisten. Dort, wo es kaum oder gar keine Betreuung durch soziale Trägerschaften gibt, sind Eltern und Minderjährige auf sich selbst gestellt. Mangelnde Sprachkenntnisse und die psychosoziale Verfassung können hier die Inanspruchnahme des Schulbesuchsrechtes verhindern: Fordern die Eltern und Kinder das Schulbesuchsrecht aus persönlichen Gründen oder fehlenden Kenntnissen ihrer Rechte nicht ein, bleiben die Kinder unbeschult; beherrschen die Eltern und Kinder die deutsche Sprache nicht ausreichend, können sie oftmals Briefe nicht lesen, Dokumente nicht ausfüllen und nur schwierig oder gar keinen Kontakt zu Schulen und Schulämtern herstellen. Selbst wenn aufgrund von Eigeninitiative oder Unterstützung der Kontakt hergestellt werden konnte, liegt es je nach Kommune und Bundesland rein rechtlich immer noch bei der Schule, ob sie den

Antrag annimmt und einer Beschulung zustimmt, denn die „Beschulung kann mit Hinweis auf mangelnde räumliche oder personelle Kapazitäten abgelehnt“ werden (vgl. Mihok, Widmann 2007, S. 24, vgl. Harmening 2005, S. 21 f.) und es kann schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen der Vorrang gegeben werden. Einen regelrechter Klassenunterschied je nach Schulpflicht oder Schulbesuchsrecht wird z. T. auch im Bereich der Förderung gemacht: Die Finanzierung von Fahrkarten für den Schulbus, für Nachhilfe- und Förderunterricht, schulische Betreuung, sonderpädagogische Betreuung und Schulmaterialien hängt in vielen Kommunen beim Schulbesuchsrecht von der finanziellen Unterstützung durch die Schulträger, wie beispielsweise dem Sozial- oder Jugendamt, ab. (vgl. Harmening 2005, S. 23, vgl. Parusel 2009, vgl. Barth/Meneses 2012) Wieder ist es eine Frage des Glücks oder Pechs, ob man der richtigen Kommune beziehungsweise dem richtigen Bundesland zugewiesen wurde.

Zum Schulbesuchsrecht lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es nicht nur den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes verletzt (vgl. Harmening, 2005, S. 7), sondern dass Kinder und Jugendliche mit dem Schulbesuchsrecht einer Willkür ausgesetzt werden können, die das gleiche Recht auf Bildung und ihre persönliche Würde unverhohlen beschneidet und verletzt. Zwar haben mittlerweile alle minderjährigen Flüchtlinge mit Aufenthaltsgestattung und Duldung Schulpflicht in Deutschland, dennoch muss betont werden, dass dies eine Entwicklung der letzten acht Jahre, also der jüngsten Vergangenheit, ist, und das solche minderjährigen Flüchtlinge ohne Papiere weiterhin rein rechtlich in den meisten Bundesländern im gleichberechtigten Schulzugang diskriminiert werden.

Nach wie vor gilt außerdem die Regel, dass das Asylverfahrensgesetz vor der Schulpflicht steht. D. h., Kinder und Jugendliche können abgeschoben werden, bevor sie einen Schul- oder Studienabschluss absolviert beziehungsweise ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Damit werden ihnen Zukunftschancen sowohl für Deutschland als auch in ihrem Herkunftsland genommen.

4.3.4 Eine exemplarische Betrachtung: der Zugang zu Bildung für Flüchtlinge in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

Dieses Kapitel fokussiert auf die Umsetzung des Rechtes auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge in den Bundesländern. Dafür werden exemplarisch die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg betrachtet, da sie die Bundesländer sind, in denen sich die meisten Flüchtlinge im Schulalter aufhalten. Bei der Erfassung der Umsetzung des Rechtes auf Bildung in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurden drei zentrale Punkte betrachtet:

- 1) die juristische Umsetzung des Rechtes auf Bildung,
- 2) die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die ein wesentliches Element für den Verlauf der Bildungsbiographie darstellt, und
- 3) wie Flüchtlinge über ihr eigenes Recht auf Bildung und ihre Bildungsmöglichkeiten informiert werden, um sie in Anspruch nehmen zu können, und wie allgemein der Schulzugang gewährleistet wird.

Von Interesse ist dabei zusätzlich, ob sich die Politik in den letzten Jahren bewegt hat und in welche Richtung. Deshalb wird der erste Punkt für die Jahre 2005, 2008 und 2013 dargestellt. Für die Punkte zwei und drei gibt es keine Publikationen, die den chronologischen Verlauf dokumentiert haben. Das heißt, es gibt weder in Baden-Württemberg noch in Nordrhein-Westfalen eine Erfassung, wie minderjährige Flüchtlinge über die Jahre in das Schulsystem integriert wurden, wie die Art der Förderung war, ob sie sich verändert hat und ob sie gelingt. Aufgrund der mangelnden schriftlichen Datenlage wurden Gespräche mit Wohlfahrtsverbänden und Ministerien geführt, die nähere Informationen lieferten und in dieses Kapitel eingeflossen sind.

Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg leben nach Nordrhein-Westfalen die meisten ausländischen Kinder und Jugendlichen. Abbildung 14 stellt dar, mit welchem Aufenthaltstitel bzw. -status sie in Baden-Württemberg von 2005 bis 2013 lebten.¹⁴

Aufenthaltsrecht	Baden-Württemberg 2005 6 – 18 Jahre	Baden-Württemberg 2008 6 – 18 Jahre	Baden-Württemberg 2013 6 – 17 Jahre
Aufenthaltserlaubnis	29.989	60.871	48.074
Niederlassungserlaubnis	7.540	15.186	14.395
Aufenthalts-gestattung	1.304	226	1.170
Duldung	5.198	1.911	1.339
Ohne Aufenthaltstitel, Duldung oder Gestattung ¹⁵	36.134	33.749	Keine aktuellen Zahlen
EU-Aufenthaltsrechte befristet/unbefristet	2.006	4.061	33.167
Sonstiges/Befreiungen	10.409	5.430	5.913
Gesamt	92.580	121.434	104.058

Abbildung 14: Aufhältige Ausländer im Alter von 6 bis 18 Jahren in Baden-Württemberg nach aufenthaltsrechtlichem Status (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesministeriums 2013a,b)

¹⁴ In den Zahlen sind zugewanderte Menschen, die laut Statistik nicht aus völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen in Deutschland sind, inbegriffen. Zahlen zu völkerrechtlichen, humanitären oder politischen Gründen des Aufenthaltes lagen nur für die Jahre 2008 und 2011 vor. 2005 wurden sie noch nicht erfasst und für 2013 wurden die Daten nicht freigegeben. Der Großteil der Menschen mit Aufenthaltserlaubnis ist aus familiären Gründen in Deutschland.

¹⁵ Die Angabe „ohne Aufenthaltstitel, Duldung oder Gestattung“ enthält u.a. Fälle, in denen die Aufenthaltsgenehmigung erloschen ist bzw. widerrufen wurde, und Fälle, bei denen die Erteilung oder Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis abgelehnt wurde.

Im Folgenden wird beschrieben, wie sich die Umsetzung des Rechtes auf Bildung, die Durchlässigkeit des Schulsystems und die Information über das Recht auf Bildung sowie der Schulzugang in der Praxis in Baden-Württemberg darstellen.

Umsetzung des Rechtes auf Bildung

Rechtslage 2005: Die 2005 geltende Fassung der baden-württembergischen Landesverfassung besagte in Artikel 11 zu Erziehung und Unterricht: „Jeder junge Mensch [hat] ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.“ (vgl. juris GmbH 2000a, S. 3) Dieses Recht wurde von der Landesregierung in zweierlei Weise umgesetzt: mit dem Schulbesuchsrecht und der Schulpflicht. Alle Minderjährigen, die in Baden-Württemberg ihren Wohnsitz, gewöhnlichen Aufenthalt oder einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz hatten, unterlagen der allgemeinen Schulpflicht. Damit waren laut Auslegung der Terminologie „Wohnsitz“ und „gewöhnlicher Aufenthalt“ durch die Landesregierung diejenigen mit Aufenthaltsgestattung, kurzfristiger Duldung und ohne Papiere von der Schulpflicht ausgenommen. (vgl. juris GmbH 2005b) Minderjährige, die mit dem Status „Aufenthaltsgestattung“ oder „kurzfristige Duldung“ betitelt wurden, sowie Minderjährige ohne Papiere hatten demnach lediglich ein Schulbesuchsrecht. Eine Ausnahme bildeten die Minderjährigen, deren dauerhafter Aufenthalt bereits während des Asylverfahrens sicher war und die dadurch der Schulpflicht unterlagen. (vgl. Harmening 2005, S. 31) Mit der Zuweisung eines Schulbesuchsrechtes bezieht sich die Landesregierung auf die Landesverfassung und das Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen, die ein Recht auf Bildung für jeden Menschen festschreiben. Sobald das Schulbesuchsrecht geltend gemacht und umgesetzt wurde, wurden diese Minderjährigen mit den schulpflichtigen Minderjährigen rechtlich gleichgesetzt. Diese Handhabe sicherte so zwar zu, dass beispielsweise der unregelmäßige Schulbesuch von Minderjährigen mit Schulbesuchsrecht nicht ignoriert wurde, wie es in anderen Bundesländern rechtlich möglich war und ist. Allerdings wurden an die Bedingungen für einen Schulverweis geringere Anforderungen gestellt als bei schulpflichtigen Kindern – hier wurde erneut mit zweierlei Maß gemessen. (vgl. Harmening 2005, S. 22, vgl. juris GmbH 2005)

Die Begründung hierzu wurde auf den bereits erwähnten „gewöhnlichen Aufenthalt“ beziehungsweise den „Wohnsitz“ zurückgeführt:

„Die Begriffe ‚Wohnsitz‘ und ‚gewöhnlicher Aufenthalt‘ sind hierbei dem Bürgerlichen Gesetzbuch entlehnt. Sie sind erfüllt bei Ausländern, über deren Asylantrag positiv entschieden ist oder bei denen feststeht, dass ihr Aufenthalt – auch bei einer negativen Entscheidung über den Asylantrag – längerfristig geduldet wird. Die Landesregierung vertrat damals seit Jahren die Rechtsauffassung, dass von diesen Begriffen die Fälle nicht erfasst sind, in denen das Verfahren noch in der Schwebe ist oder in denen aufenthaltsbeendende Maßnahmen gegenüber den Betroffenen absehbar sind.“ (juris GmbH 2005, S. 2)

Die Stellungnahme des damaligen Kultusministers Rau verwies zudem auf die unsichere Aufenthaltsdauer von Minderjährigen im Asylverfahren und mit kurzfristiger Duldung, die eine gute Integration in das Schulsystem und somit in die Gesellschaft gefährde. Diese Regelung war insofern abstrus, als dass zum einen laut Auskunft der Wohlfahrtsverbände Minderjährige mit Schulbesuchsrecht auch bei unsicherer Aufenthaltsdauer in Baden-Württemberg in der Regel beschult wurden und es gängige Handhabe war, dass Kinder mit Schulbesuchsrecht nach Schuleintritt schulpflichtigen Kindern gleichgestellt wurden – sie waren somit Teil des Schulsystems, Schulpflicht hin oder her. Zum anderen legte laut Harmening eine Verwaltungsvorschrift von 2000 die vollständige Integration in das Schulsystem mit dem Ziel des Schulabschlusses, einer geeigneten Klassenbildung, Zeugniserstellung, Leistungsbeurteilung und der Elternarbeit als Richtschnur für ausländische Minderjährige fest und beschränkte dies nicht explizit auf Kinder und Jugendliche mit Schulpflicht. (vgl. Harmening 2005, S. 30) Damit wird das Argument mangelnder Integrationsperspektiven widerlegt, da die Integration – wie gut oder schlecht ist eine andere Frage – ja bereits stattfand und der Rechtsprechung damit voraus war. Über die Motive, die Differenzierung von Schulbesuchsrecht und Schulpflicht dennoch aufrechtzuerhalten, kann man nur spekulieren – aber Gründe könnten sein, dass entweder mit einem ausbleibenden Schulbesuch oder der Abgabe der Verantwortung für die Beschulung an die Wohlfahrtsverbände statt an staatliche Behörden kalkuliert wurde. Auf weitere Gründe der Differenzierung wird in Kapitel 6 eingegangen.

Noch prekärer sah es rechtlich für Minderjährige ohne Papiere aus, denn die Schulen waren 2005 noch verpflichtet, sie zu melden, wenn sie wussten, dass sie Schülerinnen und Schüler ohne Papiere beschulten. Der einzige rechtliche Schutz, der ihnen im Bildungsbereich gewährleistet wurde, war eine Verwaltungsvorschrift vom 02.08.2004, nach der die Schulen nicht dazu verpflichtet waren, den Aufenthaltsstatus der Schülerinnen und Schüler abzufragen, wodurch eine Meldepflicht an die Behörden entfallen konnte. Wussten die Schulen aber um einen fehlenden Aufenthaltsstatus, waren sie laut § 87 Abs. 2 Aufenthaltsgesetz nach wie vor zu einer Meldung verpflichtet. (vgl. Langer u. a. 2008, S. 104) Somit befanden sich jene, die eine Beschulung dennoch ermöglichten, in einer rechtlichen Grauzone und konnten sich gegebenenfalls strafbar machen.

Rechtslage 2008: 2008 galt nach wie vor die Fassung des Artikels 11 zu Erziehung und Unterricht in Baden-Württemberg wie zu 2005 beschrieben. Dessen Umsetzung erfuhr im Vergleich zu 2005 jedoch eine wesentliche Veränderung: Am 22.11.2008 wurde § 72, der die Schulpflicht betrifft, revidiert. Nach der neuen Fassung waren nun auch Minderjährige schulpflichtig, denen „aufgrund eines Asylantrags der Aufenthalt in Baden-Württemberg gestattet ist oder wer hier geduldet wird, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur ein Elternteil; die Schulpflicht beginnt sechs

Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland und besteht bis zur Erfüllung der Ausreisepflicht“. (juris GmbH 2012c, S. 30) Damit waren Minderjährige mit Aufenthaltsgestattung und kurzfristiger Duldung nun auch schulpflichtig. Schulbesuchsrecht besaßen seitdem alle minderjährigen Flüchtlinge bis zum sechsten Monat seit offizieller Aufnahme – danach wurde es zur Schulpflicht.

Bis zur Gesetzesänderung am 22.11.2008 wurde die Differenzierung, wie bei 2005 beschrieben, nach wie vor mit gleichbleibender Argumentation mit dem gewöhnlichen Aufenthalt beziehungsweise Wohnsitz verknüpft. (vgl. Langer u. a. 2008, S. 103, vgl. juris GmbH 2008b) Wie es zum Sinneswandel kam und warum nach der Gesetzesänderung der Zeitraum von sechs Monaten festgelegt wurde, konnte nicht geklärt werden. Gespräche mit Wohlfahrtsverbänden deuten darauf, dass dahinter die Überlegung stand, dass Kinder und Jugendliche zunächst in die Erstaufnahmestelle nach Karlsruhe kommen, bevor sie in einer Gemeinde wohnhaft werden, und die Beschulung in der Erstaufnahmestelle wegen des kurzen Zeitraums nicht sinnvoll erschien. Eine klare Alternative zu den sechs Monaten ist, die Schulpflicht ab dem Zeitpunkt, in der eine Zuweisung zu einer Gemeinde stattgefunden hat, gelten zu lassen.

Bezüglich des Zugangs zur Bildung für minderjährige Flüchtlinge ohne Papiere gibt es unterschiedliche Informationen. Laut Langer u. a. änderte sich für sie durch die Gesetzesänderung nichts. (vgl. Langer u. a. 2008, S. 104) Im Gespräch mit einem baden-württembergischen Wohlfahrtsverband wurde jedoch erläutert, dass in Gesprächen mit der Bundesverwaltung des Landes festgelegt wurde, dass auch die minderjährigen Flüchtlinge ohne Papiere der Schulpflicht unterliegen. Im Bereich der Meldepflicht fanden keine Veränderungen statt.

Rechtslage 2013: Sowohl in Bezug auf die Landesverfassung als auch auf das Schulgesetz fanden seit 2008 keine Veränderungen statt. Für minderjährige Flüchtlinge ohne Papiere brachte die Gesetzesänderung des § 87 Aufenthaltsgesetz im November 2011, dass Schulen und andere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen keine Meldepflicht mehr gegenüber den Behörden haben, unabhängig von deren Kenntnisstand. (vgl. Bundesministerium der Justiz o.J. b) Schulpflicht bestand laut Beratungshandbuch der Caritas weiterhin nicht (vgl. Kößler u. a. 2013), dem die Aussage des Wohlfahrtsverbandes erneut entgegensteht.

Durchlässigkeit des Schulsystems

Für ausländische Kinder und Jugendliche galt bereits 2005 – und dies ist die bis heute geltende Regelung –, dass sie bei mangelnden Sprachkenntnissen zunächst zur Beschulung in die „Internationalen Vorbereitungsklassen“ (IVK) kommen. Sobald die Sprachkenntnisse für den Regelunterricht ausreichen, findet ein Klassenwechsel statt, da für schulpflichtige ausländische Kinder und Jugendliche eine reguläre schulische Integration vorgesehen ist. Die IVK waren und sind in der Regel an Hauptschulen eingerichtet, in der Vergangen-

heit sogar z. T. in den Gemeinschaftsunterkünften selbst. In den IVK werden alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren Fähigkeiten beschult, weil das Kriterium der Sprachbeherrschung bei der Zuteilung im Vordergrund steht. Eine IVK an einer anderen weiterführenden Schule ist nicht bekannt, obwohl es sogar extra Deputatstunden für diesen Bereich gibt, die von den Schulen beantragt werden können. Jedoch müssen diese Deputatstunden für den Regelunterricht verwendet werden, wenn dieser nicht mehr abgedeckt werden kann. Der Förderunterricht fällt demnach dann einfach aus. Dass sich die Möglichkeit der Deputatstunden nicht an Real- und Hauptschulen sowie Gymnasien etabliert hat, führt dazu, dass die Jugendlichen häufig an die Hauptschulen gehen und dort auch bleiben, ein Wechsel ist die Ausnahme. An Grundschulen gibt es keine IVK, dort werden die Kinder direkt integriert (vgl. Langer u. a. 2008, S. 104) und sprachliche Förderung findet häufig im Rahmen des regulären Förderunterrichtes statt, außer die Schulen installieren gesonderte Projekte und Integrationshilfen. Ob diese Form der Integration ausreicht, um den Kindern einen begabungsgerechten Zugang zum Unterricht zu verschaffen, wird für Flüchtlingskinder nicht gesondert erfasst. Auf welche weiterführende Schule die Kinder im Anschluss wechseln, wird mittlerweile zwar nicht mehr mit einer verpflichtenden Empfehlung durch die Grundschulen bestimmt, in der Regel gehen die Flüchtlingskinder nach der Grundschule trotzdem an die Hauptschule oder werden auf Förderschulen geschickt, wo ihr Anteil überproportional hoch ist. Sie machen kaum Abschlüsse auf Real- oder Gesamtschulen oder Gymnasien. Im Anschluss gehen sie auf Berufsschulen und machen dort einen Abschluss, wenn sie die Hauptschule mit einem Abschluss beendet haben. Der gleiche Verlauf gilt für Kinder, die aus dem Grundschulalter sind, wenn sie nach Deutschland kommen. Eine Chance, doch einen Realschulabschluss oder Abitur zu machen, hängt vom Engagement einzelner oder von Einzelprojekten ab, die die Jugendlichen unterstützen, die es aber längst nicht überall gibt.

Große Hürden gibt es für die älteren Minderjährigen zwischen 16 und 18, mit denen die Schulen oft überfordert sind, wenn die Jugendlichen nicht entsprechendes Vorwissen mitbringen, sondern großen Nachholbedarf haben. Sie sind nach Einschätzung von außen oft zu alt für die Hauptschule und werden daher an den Berufsschulen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) beschult, um dort den Hauptschulabschluss nachzuholen. Dort ist der Unterricht häufig kompliziert, weil das BVJ häufig sehr heterogen zusammengesetzt ist und auch ein Sammelbecken für alle Unmotivierten ist. Es fehlen die Kapazitäten und Strukturen, um die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend zu unterrichten und zu fördern.

Rechtliche Bestimmungen zur Aufklärung des Rechtes auf Bildung

Über das Recht auf Schulbesuch zu informieren und für ihn mit zu sorgen, ist in Baden-Württemberg Aufgabe der Flüchtlingssozialarbeit. Es entscheiden aber die 44 Stadt- und Landkreise, was innerhalb der Flüchtlingssozialarbeit geleistet wird. Sie entscheiden auch darüber, wie viel Personal hierfür eingesetzt wird und ob es städtisches Personal ist oder von Wohlfahrtsverbänden. Derzeit wird nicht kontrolliert oder erfasst, wie viel Personal für diesen Bereich überhaupt zur Verfügung steht. Das heißt, es gibt keinen Standard bzgl. der Leistung und des Personalschlüssels, um über den Schulbesuch aufzuklären und ihn auch zu gewährleisten. Eine Änderung ist Anfang 2014 möglich, wenn das neue Flüchtlingsaufnahmegesetz in Kraft treten soll. Dort sind konkrete Ansprüche auf Leistung der Flüchtlinge verankert, darunter in § 13 Schulbesuch und Sprachvermittlung, wo festgeschrieben ist, dass der Schulbesuch und der Spracherwerb gegebenenfalls mittels Förderung gewährleistet werden müssen. (vgl. Evangelische Landeskirche in Baden o. J., S. 11) Natürlich kommt es nach wie vor auf die Personalausstattung an, um diese Richtlinie umzusetzen. Hier wäre zu fordern, dass diese an die Leistung mit entsprechendem finanziellem Zuschuss angepasst werden muss.

Zurzeit wird nicht zwingend erfasst, wenn Kinder oder Jugendliche nicht zur Schule gehen. Die Gefahr bestünde, wenn der Personalschlüssel auch nach Gesetzesänderung nicht geändert wird, dass dies so bleibt. Allerdings muss ergänzt werden, dass die meisten Familien und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge den Schulbesuch wollen und versuchen, sich aus eigenem Antrieb zu informieren und zur Schule zu gehen.

Unterm Strich bleibt festzuhalten, dass es früher und heute kein offizielles Verfahren zur Information über den Schulbesuch und die persönlichen Rechte gibt. Statt einem geregelten Verfahren herrscht eine heterogene Handhabe je nach Stadt- und Landkreis, sodass es dem Zufall überlassen ist, ob die minderjährigen Flüchtlinge mit Schulpflicht systematisch an Schulen vermittelt werden und über ihre Möglichkeiten Bescheid wissen. Wege an die Schule führten bisher, laut Kenntnisstand der Studie „Wir bleiben draußen“, über einen Antrag an die Schulen und Schulämter durch die Schulberechtigten und deren Eltern selbst, die sozialen Träger oder andere Personen, wie Nachbarn und Verwandte. In Ausnahmefällen verlief die Anmeldung über die Ausländerbehörde oder das Einwohnermeldeamt. (vgl. Harmening 2005, S. 19)

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen leben die meisten ausländischen Kinder und Jugendlichen. Abbildung 15 stellt dar, mit welchen Aufenthaltstiteln sie von 2005 bis 2013 in Nordrhein-Westfalen lebten:

Aufenthaltsrecht	NRW 2005 6 – 18 Jahre	NRW 2008 6 – 18 Jahre	NRW 2013 6 – 17 Jahre
Aufenthalts- erlaubnis	29.558	83.892	82.193
Niederlassungs- erlaubnis	10.779	21.700	20.552
Aufenthalts- gestattung	3.075	733	2.739
Duldung	15.577	8.092	5.822
Ohne Aufenthaltstitel, Duldung oder Gestattung ¹⁷	29.211	22.532	Bisher keine Angaben
EU-Aufenthaltsrechte befristet/ unbefristet	4.009	10.710	37.169
Sonstiges/ Befreiungen	23.252	16.231	16.312
Gesamt	115.461	163.890	170.409

Abbildung 15: Aufhältige Ausländer und Ausländerinnen im Alter von 6 bis 18 Jahren in Nordrhein-Westfalen nach aufenthaltsrechtlichen Status
(Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesministeriums 2013 a,b)

Im Folgenden wird beschrieben, wie sich die Umsetzung des Rechtes auf Bildung, die Durchlässigkeit des Schulsystems und die Information über das Recht auf Bildung sowie der Schulzugang in der Praxis in Nordrhein-Westfalandarstellen.

Umsetzung des Rechtes auf Bildung

Rechtslage 2005: „Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung [...] Die staatliche Gemeinschaft hat Sorge zu tragen, daß das Schulwesen den kulturellen und sozialen Bedürfnissen des Landes entspricht.“ (Landtag NRW 1950; vgl. Langer u. a. 2008) Mit diesem § 26 der Landesverfassung von 2005 wurde in Nordrhein-Westfalen wie in Baden-Württemberg ein Recht auf Bildung beschrieben. Das Gesetz über die Schulpflicht legte weiterhin fest, dass jeder schulpflichtig ist, der seinen Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt beziehungsweise eine Ausbildungs- oder Arbeitsstätte in Nordrhein-Westfalen hatte. (vgl. Harmening 2005) Seit der Gesetzesänderung vom 27.01.2005 waren damit in Nordrhein-Westfalen alle minderjährigen Flüchtlinge schulpflichtig, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen wurden – auch jene mit Auf-

¹⁶ Die Angabe „ohne Aufenthaltstitel, Duldung oder Gestattung“ enthält u.a. Fälle, in denen die Aufenthaltsgenehmigung erloschen ist bzw. widerrufen wurde, und Fälle, bei denen die Erteilung oder Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis abgelehnt wurde.

enthaltsgestattung, Duldung und ohne Papiere. Damit war Nordrhein-Westfalen das erste deutsche Bundesland, das eine solche gesetzliche Regelung verabschiedete. (vgl. Harmening 2005, S. 8) Zur Dauer der Schulpflicht ist zu sagen, dass

„[f]ür Jugendliche mit Berufsausbildungsverhältnis [...] die Berufsschulpflicht so lange [dauert], wie ein Berufsausbildungsverhältnis besteht, das vor Vollendung des 21. Lebensjahres begonnen worden ist (vgl. § 11 SchulpfG). Für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis dauert die Berufsschulpflicht bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem der Schüler das 18. Lebensjahr vollendet (vgl. § 11 II SchulpfG). Wer nach Beendigung der Berufsschulpflicht ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, hat das Recht, die Berufsschule zu besuchen, solange das Berufsausbildungsverhältnis besteht (vgl. § 11 IV SchulpfG).“ (ebd. 2005 S. 53)

Ansonsten erlischt die Schulpflicht mit dem 18. Lebensjahr, außer Kommunen treffen eine Sonderregelung, wie es in Bonn geschehen ist. Dort endet die Schulpflicht erst, wenn der begonnene Bildungsweg, sei es an einer allgemeinen Schule oder einer Berufsschule, abgeschlossen wurde. Auch hat das Asylverfahrensgesetz in dieser Regelung keinen Vorrang, sodass die Minderjährigen nicht vorzeitig abgeschoben werden sollen. (vgl. BUMF o.J.)

Für Minderjährige ohne Papiere bestand 2005 eine Meldepflicht, sodass ein sicherer Besuch der Schulen rechtlich nicht garantiert wurde.

Rechtslage 2008: Seit dem neuen Gesetzesentwurf vom 27.01.2005 gab es eine wesentliche Änderung, und zwar im Bereich der Meldepflicht: Schulleitungen waren immer noch angehalten laut § 87 Aufenthaltsgesetz, statuslose Kinder zu melden. Jedoch hat das Schulministerium Nordrhein-Westfalen 2008 mit einem Bescheid festgelegt, dass der Status von den Schulen nicht erfragt werden darf und somit auch indirekt keine Meldepflicht mehr besteht. Somit konnte die Schulpflicht für minderjährige Flüchtlinge ohne Papiere umgesetzt werden, ohne dass diese Gefahr laufen, sich strafbar zu machen. Eine rechtliche Entsprechung dieser Regelung in der Landesverfassung oder im Schulgesetz hat es 2008 jedoch nicht gegeben. (vgl. Langer u. a. 2008, S. 160 f.) Erfuhren die Schulen dennoch von dem Status des Kindes oder Jugendlichen, waren sie rein rechtlich immer noch zur Meldung verpflichtet. Dadurch wurde der Schulzugang für Minderjährige ohne Papiere zumindest vor dem Gesetz nicht vorbehaltlos gesichert. Ob durch den Erlass praktisch mehr ausreisepflichtige Minderjährige beschult wurden, ist nicht erfasst.

Rechtslage 2013: Wie in allen Bundesländern führte die Änderung von § 87 Aufenthaltsgesetz dazu, dass es keine Meldepflicht mehr für Schulen in Bezug auf Schülerinnen und Schüler ohne Papiere gibt. Alle anderen rechtlichen Rahmenbedingungen haben sich seit 2008 nicht geändert.

Durchlässigkeit des Schulsystems

In Nordrhein-Westfalen sorgen entweder kommunale Integrationszentren¹⁷ für die Beschulung und die Informierung der Familien beziehungsweise der unbegleiteten Kinder und Jugendlichen oder dort, wo es keine kommunalen Integrationszentren gibt, die Schulämter. Die kommunalen Integrationszentren nutzen z. T. Erfassungsbögen, mit denen der Bildungsstand und der Aufenthaltsstatus festgehalten werden. Damit einher geht auch eine Einschätzung des Sprachstandes. Im Anschluss vermitteln die kommunalen Integrationszentren zwischen der Familie beziehungsweise den Minderjährigen und der passenden Schule. Dieser Prozess entspricht keiner Zuweisung, denn die Kapazitäten der Schule entscheiden immer über die Aufnahme. Aus der Praxis berichteten Mitarbeitende der kommunalen Integrationszentren dass dieser Erfassungsbogen, der allerdings nicht einheitlich ist, wichtig für alle Beteiligten, wie beispielsweise Lehrer und Lehrerinnen, ist, um u.a. zu wissen: Steht das Kind unter Druck wegen Abschiebung? Braucht es eine Alphabetisierung? Muss es möglicherweise die Besuche für die Eltern bei der Ausländerbehörde machen? Deswegen wird der Bogen in der Praxis in der Regel nicht als Kontrolle, sondern als Hilfestellung gesehen. Außerdem wurde berichtet, dass es in vielen Stellen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Unterkünften selbst mangelt, die die Familien beraten und den Schulbesuch betreuen.

Die letztendliche Zuweisung zu einer Schule hängt davon ab, ob die Minderjährigen bereits eine Regelschule besuchen können und dafür die sprachlichen Voraussetzungen mitbringen. Andernfalls werden sie in Nordrhein-Westfalen den für die Integration von zugewanderten Minderjährigen eingeführten „Internationalen Förderklassen“ zugewiesen. Dort werden ausländische EU-Bürgerinnen und Bürger sowie Drittstaatler und Drittstaatlerinnen unterrichtet und im Schwerpunkt sprachlich gefördert, bis ein Wechsel in eine Regelklasse möglich ist. Die Internationalen Förderklassen sind häufig an Hauptschulen angesiedelt und beschulen in der Regel unabhängig von Alter und Bildungsvoraussetzungen. In manchen Fällen verbleiben die Minderjährigen auch bis zu ihrem Abschluss in den Förderklassen, ohne in eine Regelklasse zu wechseln. Das Recht auf eine begabungsgerechte Beschulung wird durch diese Strukturen nicht umgesetzt, denn es fehlen Eingliederungsklassen an allen anderen Schulformen und eine Beschulung, die dort ansetzt, wo die Schüler und Schülerinnen stehen. Insgesamt stellt sich an dieser Stelle in Nordrhein-Westfalen eine ähnliche Situation wie in Baden-Württemberg dar.

An Grundschulen gibt es bisher kaum gezielte Förderklassen, stattdessen wurde und wird darauf gesetzt, dass die Kinder sich mit der Zeit eingewöhnen und die deutsche Sprache nebenher oder durch den ganz gewöhnlichen

¹⁷ Früher RAA – Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, die zurzeit alle in Kommunale Integrationszentren umstrukturiert werden. Integrationszentren können nach genehmigtem Antrag von allen Kommunen eingerichtet werden und resultieren aus dem neuen Integrations- und Teilhabegesetz der Landesregierung. Derzeit gibt es bereits 45 Kommunale Integrationszentren, bestehend aus den 30 alten RAAs und 15 neuen. Bis Ende des Jahres soll die Zahl auf 47 bis 48 steigen und langfristig soll es 54 Kommunale Integrationszentren geben.

Sprachförderunterricht, den alle Kinder mit Sprachförderbedarf haben, erwerben. Es steht den Schulen allerdings frei, Integrationshilfen zu beantragen, um eine gezieltere Förderung zu gewährleisten. Außerdem wurden neue Lehrerstellen geschaffen, die die Schul- und Unterrichtsentwicklung im interkulturellen Bereich – und somit auch die Sprachentwicklung – fördern sollen. Schulen können diese Stellen beim Schulministerium beantragen. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2013) Inwieweit minderjährige Flüchtlinge hiervon profitieren, ist nicht erfasst. Ähnlich wie in Baden-Württemberg gehen die Kinder nach der Grundschule häufig zur Hauptschule oder zur Förderschule. Die Empfehlung der Grundschulen sind auch in Nordrhein-Westfalen nicht mehr bindend, mit Ausnahme der Empfehlung zur Förderschule, was es Eltern erschwert, sich hiergegen zu wehren.

Aus Gesprächen mit kommunalen Stellen und mit Jugendbetreuern wurde außerdem deutlich, dass der Beschulungsbeginn der Kinder z. T. mehrere Wochen bis Monate dauern kann. Grund dafür ist die Dauer des Zuweisungsverfahrens, der Schuleingangsuntersuchung und des Verfahrens beim Schulamt. Gerade wenn die Zahl ankommender Flüchtlinge in Deutschland steigt, sind die Behörden überfordert. Außerdem gibt es häufig zu wenig freie Schulplätze und damit einen eindeutigen Mangel an Internationalen Förderklassen. Der Wechsel aus den Förderklassen in eine reguläre Beschulung scheint ebenfalls nicht immer sicher, vor allem wenn weiterführende Schulen sich nicht bereit erklären, Schüler und Schülerinnen in die Regelbeschulung aufzunehmen und sie zu unterstützen. Die Schullaufbahn beginnt somit für viele minderjährige Flüchtlinge an den Hauptschulen und endet auch dort, statt an Realschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien fortgeführt zu werden. Im Anschluss an den Hauptschulabschluss, wenn er erreicht wurde, folgt häufig die Berufsschule, bis die Schulpflicht beendet ist. Damit werden auch die Erwartungen der Minderjährigen, die häufig ehrgeizig sind, enttäuscht. (vgl. Barth/Meneses 2012) Für ankommende Flüchtlinge zwischen 16 und 18 Jahren stellt sich eine ähnliche Situation dar, wie in Baden-Württemberg: Sind sie nicht anschlussfähig im Sinne des Schulsystems, werden sie an Berufsschulen untergebracht. Können sie hier ihren Abschluss nicht nachholen, endet ihre formelle Bildungsbiographie häufig, wenn sie 18 werden.

Rechtliche Bestimmungen zur Aufklärung des Rechtes auf Bildung

In Nordrhein-Westfalen sorgt das Schulverwaltungsamt, sobald es Kenntnis zu schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen hat, dafür, dass entweder das Schulamt oder die Kommunalen Integrationszentren informiert sind. Auch die Ausländerbehörde und die Sozialämter arbeiten den Kommunalen Integrationszentren bzw. Schulämtern zu und informieren die Flüchtlinge über die Funktion dieser Institutionen und vermitteln sie dorthin. (vgl. Harmening 2005, S. 20) Wie gut diese Vermittlung funktioniert, ist allerdings nicht erfasst.

4.4 Zusammenfassung

Trotz der frühzeitigen Unterzeichnung des Rechtes auf Bildung als Menschenrecht in den 60er-Jahren und dessen Bekräftigung mit weiteren Völkerrechtsverträgen hat Deutschland es nicht geschafft, dieses Recht juristisch und in der Praxis umfassend umzusetzen, sondern stattdessen kontinuierlich verletzt. Erst in den letzten acht Jahren wurde in den Bundesländern damit begonnen, die Schulpflicht ausnahmslos für alle Kinder und Jugendlichen rechtlich zu verankern. Zuvor existierte entweder ein Schulbesuchsrecht, das rein rechtlich gegenüber der Schulpflicht schlechter gestellt ist, oder gar kein festgelegtes Recht, wie im Fall von papierlosen Flüchtlingen. Die z. T. schwammige oder mangelnde rechtliche Verankerung der Schulpflicht für minderjährige Flüchtlinge ohne Papiere stellt auch weiterhin eine Form der institutionellen Diskriminierung dar und muss aufgehoben werden.

Dass auch heute kein chancengleicher und begabungsgerechter Zugang gewährleistet ist, zeigte die Analyse für die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Sukzessive wurde dort zwar in den letzten acht Jahren das Recht auf Bildung gesetzlich mit der Schulpflicht für minderjährige Flüchtlinge festgeschrieben. In Baden-Württemberg setzt sie derzeit nach sechs Monaten ein, obwohl ein Beginn nach Zuweisung in eine Gemeinschaftsunterkunft ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen notwendig wäre. Die Begleitung und Beratung der Eltern und Minderjährigen auf ihrem Weg in das deutsche Bildungssystem ist strukturell nicht geregelt. In Baden-Württemberg sind hierfür Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zuständig, deren Personalschlüssel nicht ausreicht und deren Stellenbeschreibung bisher diesen Aufgabenbereich nicht klar umfasst. Mit dem neuen Flüchtlingsaufnahmegesetz, das 2014 in Kraft treten soll, kann sich dies maßgeblich ändern. In Nordrhein-Westfalen gibt es in Form der Kommunalen Integrationszentren bereits eine recht klare Zuständigkeit, die jedoch nicht immer vollends ausgeschöpft wird beziehungsweise aufgrund der Kapazitäten vollends ausgeschöpft werden kann und die der Unterstützung durch mehr Personal vor Ort und in den Unterkünften bedarf. Sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen braucht es hier demnach flächendeckendere Unterstützungsstrukturen, die an die Situation der jeweiligen Kommunen und an die Familien und unbegleiteten Flüchtlinge angepasst sind und deren Funktionalität letztendlich auch zentral erfasst wird.

Die Integration in das Schulsystem geschieht in beiden Bundesländern mittels Eingliederungsklassen, in denen auf den regulären Schulbesuch vorbereitet wird. Diese sind in der Regel nur an Hauptschulen lokalisiert und bieten nicht immer genügend Plätze, wodurch die Beschulung immer wieder gefährdet wird. Trotz der Möglichkeit, Integrationshilfen hinzuzuziehen, zieren sich alle weiterführenden Schulen außer den Hauptschulen, Klassen anzubieten, sodass ein begabungsgerechter Zugang verwehrt wird. So gibt es aber für minderjährige Flüchtlinge als Perspektive nur den Hauptschulabschluss

und anschließend den Berufsschulbesuch, wenn sie ihn vor dem 18. Lebensjahr beginnen. Ein weiteres Problem ist, dass überproportional viele Kinder und Jugendliche eine Empfehlung für die Förderschule bekommen, und dieses nicht reflektiert, sondern als bequeme Möglichkeit betrachtet wird. Auch hiermit wird eine Bildungschance verbaut, statt bessere Förderstrukturen vor allem im Bereich der Sprache zu schaffen.

Ein großes Loch klafft bei der Beschulung der Jugendlichen, die mit 16 bis 18 Jahren nach Deutschland einreisen. Sie werden oft in den Berufsvorbereitungsklassen der Berufsschulen untergebracht, um ihre Zeit bis zum 18. Lebensjahr dort abzusetzen, bis die Schulpflicht erlischt. Es fehlt hier an ausreichend Personal und Fördermitteln, um den Abschluss zu ermöglichen und anschließend eine Ausbildung zu beginnen.

Ausnahmen in allen Bereichen bilden immer wieder einzelne Kommunen, die besondere Regelungen oder Projekte haben, die die strukturellen Defizite kompensieren oder aufheben. Diese sollten Modellcharakter für die Landesregierungen haben und über deren Übertragbarkeit muss nachgedacht werden. Insgesamt braucht es eine Evaluation des Bildungssystems im Hinblick auf die Flüchtlingskinder, die an zentralen Stellen gebündelt, und auch in bundesweiten Vergleich gebracht wird, um die dringend notwendigen Veränderungen und deren Richtung deutlich zu machen. Denn bisher ist Deutschland noch nicht annähernd das Bildungsland für Flüchtlinge, das es sein sollte.

5 Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge im Spiegel ihrer Lebenslage

Bildung¹⁸ ist der Schlüssel für Handlungsfähigkeit, die Gestaltung von Lebensentwürfen sowie für Teilhabechancen von Menschen in einer Gesellschaft. Obgleich das Recht auf Bildung angesichts verbindlicher Gesetze der UNO-Mitglieder als Menschenrecht verankert wurde, wird es seitens einiger deutscher Bundesländer und auch im deutschen Schulsystem verletzt.¹⁹ (vgl. Cremer 2009, Auernheimer 2009, Steenkamp 2012, Langer u. a. 2008, Harmening 2005)

Die Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge ist in ihrem Recht auf Bildung in Anbetracht der Rechtslage und der Diskriminierung im Schulsystem besonders benachteiligt. Sie verfügt über mangelnde Handlungsmöglichkeiten. Ihre Teilhabe an der Gesellschaft und die Realisierung von Identitätswürfen sind damit gefährdet.

Um von ihren Lebenslagen auf ihre Bildungschancen zu schließen, wird folgende Frage fokussiert: Wie gestalten sich angesichts rechtlich-instituti-

¹⁸ Siehe dazu das Bildungsverständnis in Kapitel 1

¹⁹ Siehe dazu auch Kapitel 4.1

oneller Rahmenbedingungen und der individuellen Fluchtsituation die Bildungschancen von minderjährigen Flüchtlingen?

Neben rechtlichen Rahmenbedingungen wird die institutionelle und strukturelle Diskriminierung der minderjährigen Flüchtlinge im Schulsystem erörtert. Im Anschluss werden die Erkenntnisse aus einer bildungstheoretischen Perspektive in Zusammenhang mit Studien beleuchtet, um sich den Repressionen, welchen minderjährige Flüchtlinge ausgesetzt sind, sowie ihren Ressourcen anzunähern. Dabei wird ihre Situation sowohl aus Pierre Bourdieus Benachteiligten-Perspektive als auch auf Grundlage einer erziehungswissenschaftlichen Ressourcenhypothese betrachtet und bewertet.

5.1 Rechtlich-institutionelle Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden einzelne – für Bildungschancen entscheidende – institutionelle beziehungsweise rechtliche Rahmenbedingungen erörtert, die die Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen entscheidend beeinflussen. Dabei wird vor allem auf die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge mit unsicherem beziehungsweise ohne Aufenthaltsstatus Bezug genommen, da diese durch die Gesetzeslage besonders benachteiligt sind. (vgl. Kößler u.a. 2013, Storost 2009, Cremer 2009, Studnitz 2011) Neben rechtlichen Restriktionen bezüglich Ausbildung, Gesundheit sowie Wohnsituation und finanzieller Lage wird die institutionelle Diskriminierung und damit die Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem dargestellt.

5.1.1. Die Beschulung

Wie bereits ausgeführt wird die Beschulung minderjähriger Flüchtlinge durch das Fehlen einer gesetzlichen Regelung zur allgemeinen Schulpflicht in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. (vgl. Böhmer 2012, Cremer 2009, Kößler u.a. 2013, Treber 2009, Parusel 2009, Klingelhöfer/Rieker 2003) Grundsätzlich gewähren alle Bundesländer das Recht auf den Schulbesuch (freiwilliger Besuch), jedoch wird die Schulpflicht für alle unter 16-jährigen Personen in einigen Bundesländern von den Kriterien „gewöhnlicher Aufenthalt“²⁰ und „Wohnsitz“ abhängig gemacht. (vgl. Kößler u.a. 2013, Parusel 2009, Eichler 2010, Stiegeler 2003, Angenendt 2000) Diese Kriterien setzen voraus, dass das Kind sehr wahrscheinlich eine gewisse Zeit an diesem Ort leben wird, wobei diese Voraussetzung nicht bei allen Kindern gegeben ist. (vgl. Kößler u.a. 2013, Stiegeler 2003) So ist es in einigen Fällen erforderlich, dass Vormünder, Betreuer oder die Eltern der Minderjährigen den Schulbesuch gegenüber den Behörden durchsetzen. (vgl. Angenendt 2000)

Trotz eines „Schulantragsrechts“ kann das Fehlen der üblichen Schulpflicht in einigen Bundesländern zu geringeren finanziellen Unterstützungen

²⁰ Siehe dazu Erläuterung in Kapitel 4.3.2

gen führen, weil Kosten im Hinblick auf Lehrmittel und Bücher ebenso wie für den Schulweg in Anspruch genommene öffentliche Verkehrsmittel nicht übernommen werden. (vgl. Kößler u.a. 2013, Parusel 2009, Barth/Guerrero Meneses 2012, Harmening 2005, Stiegeler 2003) Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Bundesländer die Schulpflicht für junge Flüchtlinge mit unsicherer Aufenthaltserlaubnis individuell realisieren: So wird die Beschulung beispielsweise in Schleswig-Holstein innerhalb von Flüchtlingsunterkünften eingeräumt, was zu Abgeschiedenheit und einer mangelhaften Interaktion mit Gleichaltrigen, vor allem mit deutschen Kindern, führt. (vgl. Studnitz 2011, Klingelhöfer/Rieker 2003, Parusel 2009) Außerdem sind die 16- und 17-jährigen Flüchtlinge in den Blick zu nehmen, die in allen Bundesländern grundsätzlich keinen Anspruch auf Beschulung haben, wobei einige Bundesländer eine Berufsschulpflicht gewähren. So wird in Bayern ab September 2013 16-25-jährigen Flüchtlingen eine zweijährige Beschulung an staatlichen Berufsschulen geboten. (vgl. Parusel 2009, BUMF 2013)

Darüber hinaus können Vereinbarungen mit der zuständigen Schulverwaltung beziehungsweise freie Plätze in Bildungseinrichtungen eine Beschulung der über 16-jährigen Flüchtlinge ermöglichen. (vgl. Parusel 2009)

Das Recht auf Bildung von Flüchtlingen ohne Papiere steht nationalstaatlichen und ordnungspolitischen Interessen gegenüber, die Illegalität als Illoyalität gegenüber der staatlichen Souveränität verstehen, weshalb Menschen ohne Papiere kaum explizit formulierte Rechte zugesprochen werden. Die strengen Kontrollen und das Zuwanderungsrecht sollen vor illegalen Zuwanderungen und irregulären Inlandsaufenthalten schützen. (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010)

Eine bundesweite, einheitliche Regelung hinsichtlich des Schulzugangs dieser minderjährigen Flüchtlinge besteht auch in diesem Falle nicht, sodass die Bundesländer unterschiedliche Regelungen treffen. Anzumerken ist, dass die Kriterien „gewöhnlicher Aufenthalt“ und „Wohnsitz“ bei papierlosen Minderjährigen keine Anwendung finden. Deshalb billigen Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen minderjährigen Flüchtlingen ohne Papiere keine Schulpflicht zu. (vgl. Kößler u.a. 2013) Andere Bundesländer (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland) wiederum schließen diese Minderjährigen ausdrücklich in den Kreis der Schulpflichtigen ein oder aber verzichten wenigstens auf Sonderregelungen.

Neben den Schulpflicht-Regelungen stellte die Übermittlungspflicht des § 87 Abs. 2 des Aufenthaltsgesetzes bis Ende November 2011 ein wesentliches Hindernis für den Schulbesuch der Kinder ohne Papiere dar. Sie sah vor, dass „öffentliche Stellen“, darunter auch Schulen, das Wissen um papierlose Menschen unverzüglich der Ausländerbehörde mitteilen. (vgl. Kößler u.a. 2013, Böhmer 2012, Vogel/Aßner 2010, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010) Dabei wurden unterschiedliche Regelungen auf Länderebene getroffen, wie Schulleitungen mit dieser Mitteilungs-

pflcht umgehen sollen. (vgl. Cremer 2009, Peter 2009) Diesbezüglich hat sich die Gesetzeslage verbessert. Ende November wurde in § 87 Abs. 1 AufenthG eine Gesetzesänderung vorgenommen: Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind demnach von der Datenübermittlungspflicht ausgenommen. (vgl. Böhmer 2012, Kößler u.a. 2013) Außerdem appellierte die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration an die Länder, das Schulrecht für alle Kinder unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus sicherzustellen und klare Regelungen diesbezüglich zu schaffen. (vgl. Böhmer 2012)

Aufgrund zahlreich bestehender verwaltungspraktischer Regelungen wie etwa der Einführung eines Schülerzentralregisters, das die Kontrolle der Schulanmeldung der Kinder durch einen Datenabgleich zwischen Schul- und Meldebehörde beabsichtigt, kann dennoch nicht ausgeschlossen werden, dass bei der Schulanmeldung Unterlagen wie Meldebescheinigungen verlangt werden. (vgl. Kößler u. a. 2013, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010)

Diese Unsicherheit kann dazu führen, dass die Kinder und ihre Eltern aus Angst vor Statusaufdeckung und Abschiebung häufig den Kontakt zur Schule meiden. Angesichts ordnungspolitischer und nationalstaatlicher Interessen sind diese Kinder somit die Leidtragenden. Ihnen droht wegen der Inanspruchnahme ihres fundamentalen Rechts auf Bildung die Gefahr der Abschiebung. (vgl. Cremer 2009, Kößler u.a. 2013, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010)

5.1.2. Der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Der Zugang minderjähriger Flüchtlinge mit geduldeter oder gestatteter Aufenthaltserlaubnis zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist von ihrem Rechtsstatus und dem Berufsbildungs- beziehungsweise Arbeitsförderungsgesetz abhängig, welches den Schutz des Arbeitsmarktes vor ausländischen Arbeitskräften gewährleisten soll. (vgl. Weiser 2012, Angenendt 2000, Parusel 2009) Die Möglichkeiten, eine Berufsausbildung im dualen System oder ein Studium zu absolvieren, werden häufig erschwert. (vgl. Klingelhöfer/Rieker 2003, Stiegeler 2003, Reiter 2012) So bedarf jede unselbstständige Arbeit – jede nicht selbstständige Arbeit, Praktikum, freiwilliges Soziales Jahr, betriebliche Berufsausbildung, betriebliche Einstiegsqualifizierung – einer Beschäftigungserlaubnis. Diese wird erst nach dem ersten Aufenthaltsjahr erteilt. (vgl. Weiser 2012, Voigt 2010, Hildebrand u.a. 2010)

Auch scheinen diese Minderjährigen auf dem Ausbildungsmarkt aufgrund ihres befristeten Aufenthalts für Ausbildungsbetriebe unattraktiv zu sein, da diese aus den Aufenthaltspapieren schließen, dass die Anwesenheit des minderjährigen Flüchtlings nicht der Gesamtdauer des Ausbildungsverhältnisses entspricht. (vgl. Parusel 2009, Stiegeler 2003, Barth/Guerrero Meneses 2012)

Erklärt sich ein Betrieb trotz der Vorbehalte für eine Ausbildung oder Beschäftigung bereit, so muss der Ausbilder beziehungsweise der Arbeitge-

ber nachweisen, dass kein Deutscher, EU-Bürger oder kein seit Längerem ansässiger Ausländer oder Asylberechtigter für die Ausbildung oder Arbeit zur Verfügung steht. (vgl. Weiser 2012, Angenendt 2000, Klingelhöfer/Rieker 2003) Auch erfordert ihr sogenannter nachrangiger Arbeitsmarktzugang die Genehmigung der Beschäftigung seitens der Ausländerbehörde und der Bundesagentur für Arbeit, welche unter anderem überprüfen muss, ob für die konkrete Beschäftigung keine bevorrechtigten Bewerber beziehungsweise Bewerberinnen zur Verfügung stehen. (vgl. Weiser 2012, Voigt 2010, Das Nationale Thematische Netzwerk im ESF-Bundesprogramm für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt 2010)

Der Verwaltungsaufwand für diesen Jugendlichen ist enorm hoch, sodass nur wenige Ausbildungsbetriebe sich für einen minderjährigen Flüchtling mit unsicherem Aufenthaltserlaubnis entscheiden, da die erfolgreiche Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses nicht gewährleistet ist. (vgl. Angenendt 2000)

Der Übergang von der Schule zu einer beruflichen Ausbildung kommt so meist nicht zustande. Er reduziert sich daher häufig auf eine Teilnahme an berufsorientierten Kursen oder berufsbildendem Schulunterricht, damit unter anderem der Beginn der Arbeitslosigkeit – wegen fehlender Einstellungsperspektive – hinausgeschoben werden kann. (vgl. Angenendt 2000, Parusel 2009)

Darüber hinaus wird für die minderjährigen Flüchtlinge einerseits durch das Arbeitsverbot im ersten Jahr beziehungsweise für Asylsuchende in den ersten 9 Monaten ihres Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland und andererseits durch den nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt die Chance auf wirtschaftliche Eigenständigkeit verringert. Der nachrangige Arbeitsmarktzugang nach § 32 BeschVo bedeutet für Gestattete und für Geduldete eine Vorrangregelung, die für sie vier Jahre lang gilt. (vgl. Bundesministerium der Justiz 2013b, Pro Asyl 2013b, Voigt 2010, Weiser 2012, Studnitz 2011, Das Nationale Thematische Netzwerk im ESF-Bundesprogramm für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt 2010)

Der Gesetzeslage nach kann der geduldete Flüchtling seinen Aufenthalt durch eine selbstständige Lebenssicherung gewährleisten. Dies führt häufig zu einem vorzeitigen Abbruch der Bildungskarriere und zur Aufnahme von unqualifizierter Arbeit. (vgl. Espenhorst 2013, Studnitz 2011) Hat der Jugendliche sich in der Vergangenheit jedoch gegen seine drohende Abschiebung gewehrt, so wird ihm trotz Ausbildungsplatz oder Arbeitsstelle der Aufenthalt nicht gesichert. (vgl. Studnitz 2011)

Wirft man einen Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse von Menschen ohne Aufenthaltspapiere, so sind diese in der Regel in der Dienstleistungs- und Baubranche oder in privaten Haushalten beschäftigt. Sie akzeptieren häufig erschwerte Bedingungen – unter anderem unangemessene Löhne weit unterhalb des branchenüblichen Tariflohns –, die mit dem Arbeitsrecht nicht vereinbar sind. (vgl. Kößler u.a. 2013)

5.1.3. Die Wohnsituation

Bezüglich der Wohnsituation sind die Gemeinschaftsunterkünfte beziehungsweise Wohnheime in den Blick zu nehmen. Während begleitete minderjährige Flüchtlinge in Gemeinschaftsunterkünften – in umgewandelten Kasernen oder Krankenhäusern, Schulen etc. – untergebracht werden, die häufig außerhalb der Stadtzentren liegen, leben die unbegleiteten Kinder und Jugendliche entweder auch in von der Ortschaft abgeschotteten Gemeinschaftsunterkünften oder aber in betreuten Wohnformen, in Jugendwohnheimen oder in Pflegefamilien. (vgl. Angenendt 2000)

Asylsuchende sind mit der Antragstellung zunächst verpflichtet, bis zu sechs Wochen und längstens drei Monate in Erstaufnahmeeinrichtungen zu wohnen, wobei es auch vorkommt, dass sie länger dort verweilen müssen. (vgl. Kothen 2011)

Erstaufnahmeeinrichtungen implizieren durch ihre abgeschiedene Lage, die ausgeprägte Kontrolle, die mangelnden Selbstversorgungsmöglichkeiten sowie die eingeschränkte medizinische Versorgung einschneidende Barrieren für die Bewohner. (vgl. Kothen 2011)

In der Regel werden Asylsuchende in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, wobei auch ausreisepflichtige Flüchtlinge in der Duldung zur Unterbringung gezwungen werden. Die Gemeinden rechtfertigen die Zuweisung in ein bestimmtes Wohnheim unter anderem mit der Verhinderung von Obdachlosigkeit. Die Wohnsitzauflage verpflichtet Asylsuchende, an einem ihnen zugewiesenen Ort zu wohnen. (Bundesministerium der Justiz 2013a, Weiser 2011, Hollmann 2003) Kritisiert werden insbesondere sogenannte Lagerunterbringungen, die am stärksten in Bayern, Baden-Württemberg, allen fünf ostdeutschen Ländern und dem Saarland verbreitet sind. (vgl. Weiser 2012, Kothen 2011)

Die beschränkte Raumsituation in den Unterkünften impliziert fehlende Rückzugsmöglichkeiten in den Unterkünften, um in Ruhe Schulaufgaben zu erledigen oder zu lernen. (vgl. Espenhorst 2013, Studnitz 2011) Auch der Besuch einer Schule oder Kontakte zu Gleichaltrigen, vor allem zu Nichtflüchtlingen, gestalten sich durch die Abgelegenheit der Unterkünfte als besonders schwierig. (vgl. Espenhorst 2013) Ferner wird der Aktionsradius von Arbeitssuchenden durch die in der Regel abgeschiedenen Unterkünfte erheblich beeinträchtigt. (vgl. Weiser 2012)

Letztlich sind diese Unterkünfte nicht selten prekär, sodass häufig von feuchten Räumen, Ungezieferbefall, Problemen mit den Mitbewohnern, einer isolierten Lage und beengten Wohnverhältnissen berichtet wird. (vgl. Müller 2006)

Obwohl in vielen Bundesländern Flüchtlinge nach dem ersten Aufenthaltsjahr dazu berechtigt sind, die Gemeinschaftsunterkünfte zu verlassen und sich eine Einzelwohnung zu suchen, verbleiben sie wegen der angespannten Situation auf dem Wohnungsmarkt häufig jahrelang in Gemeinschaftsunterkünften. (vgl. Aumüller/Bretl 2008)

Fokussiert man darüber hinaus die Wohnsituation von papierlosen Flüchtlingen, so ermöglicht ihre finanzielle Situation in der Regel keine Wohnanmietung auf dem freien Mietmarkt. Hinzu kommt, dass diese Menschen sich gegenüber den Vermietern nicht als finanziell beständig erweisen können. Auch die persönliche Datenübermittlung bei der „normalen“ Anmietung einer Wohnung an Vermieter, Energieversorger und Abfallwirtschaft kann bei Betroffenen zu Ängsten vor Aufdeckung und Abschiebung führen, weshalb sie ihre Angaben häufig verweigern und der Mietvertrag nicht zustande kommt. (vgl. Kößler u.a. 2013)

5.1.4. Die Residenzpflicht

Die Residenzpflicht bedeutet eine Beschränkung des Aufenthalts der Asylsuchenden auf ein bestimmtes Gebiet, das nur den eigenen Regierungsbezirk oder aber in einigen Fällen die Grenzen des Bundeslandes bedeutet. (vgl. Pro Asyl 2013a) Im Juli 2010 wurden in einigen Bundesländern neue Regelungen bezüglich der Residenzpflicht getroffen: In neun Flächenstaaten wurde die Bewegungsfreiheit der Asylsuchenden auf das Bundesland erweitert, während zwischen Berlin und Brandenburg eine länderübergreifende Regelung getroffen wurde. Auch zwischen Niedersachsen und Bremen sowie zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sind länderübergreifende Aufenthalte für Asylsuchende geplant. (vgl. Wendel 2013) Diese „Lockerungen“ beziehen sich jedoch lediglich auf gestattete Flüchtlinge. Für geduldete Menschen bleibt der Aufenthaltsbereich nach § 61 Abs. 1 Satz 1 AufenthG auf das jeweilige Bundesland beschränkt. (vgl. Wendel 2013) Hinzu kommen sogenannte Ausschlussklauseln, die bestimmte Flüchtlingsgruppen von den Erweiterungen ausnehmen. Ausschlussklauseln sind die Verurteilung wegen Straftaten, der Verdacht auf Extremismus oder Terrorismus, die unerlaubte Verlegung des Wohnsitzes, ein geplanter Abschiebungstermin sowie der Verstoß gegen Mitwirkungspflichten. (vgl. Wendel 2013) Für Geduldete kann nach § 61 Abs. 1 S. 3 AufenthG ihr Aufenthaltsbereich auf Dauer erweitert werden, wenn die Bundesagentur für Arbeit zustimmt oder wenn es zum Zweck des Schulbesuchs, einer betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder eines Studiums an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule oder vergleichbaren Ausbildungseinrichtung erforderlich ist. Die Erweiterung kann dabei das gesamte Gebiet der Bundesrepublik umfassen. (vgl. Wendel 2013) Seit dem 26.11.2011 gibt es für geduldete Asylsuchende die Erteilung einer Erweiterung des Aufenthaltsbereichs, wenn es der Aufrechterhaltung der Familieneinheit dient. (vgl. Wendel 2013). Trotz der „Lockerungen“ sind immer noch viele Asylsuchende durch ihren Aufenthaltsstatus und die Ausschlussklauseln in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Auch der Aufenthalt von Asylsuchenden in Erstaufnahmeeinrichtungen beschränkt sich weiterhin auf den Bezirk der Ausländerbehörde. Letztlich bedarf das Reisen im Bundesgebiet über den erweiterten Aufenthaltsbereich hinaus einer Einzelverlängerungsbescheinigung, die beantragt werden muss und in einigen Bundesländern eine

Gebühr von 5 bis 10 € kostet. (vgl. Wendel 2013) Viele Flüchtlinge protestieren deshalb seit Herbst 2012 mit Hungerstreiks und „Flüchtlingsmärschen“ für bessere Asylbedingungen, unter anderem auch für die Abschaffung der Residenzpflicht. (vgl. Martens 2013) Die Residenzpflicht ist weiterhin als eine Beschneidung der Bewegungsfreiheit von Menschen zu betrachten. Gerade in Bezug auf Kinderflüchtlinge, erschwert sie häufig die Beteiligung an Klassenfahrten, die Mitwirkung in Vereinen oder das Pflegen von Kontakten außerhalb der Ortschaft. Damit verfügen die Kinder und Jugendlichen nicht einmal über die basalen Voraussetzungen für die Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben.

Kindern und Jugendlichen ohne Papiere fehlt letztlich jede Bewegungsfreiheit, denn die Aufdeckung ihres Aufenthalts in Deutschland kann eine Abschiebung zur Folge haben.

5.1.5. Die Gesundheitsversorgung

Der Gesundheitszustand von Flüchtlingen ist häufig schlecht. Die ärztliche Behandlung von Kindern mit unsicherem Rechtsstatus wird nur bei akuten Erkrankungen und Schmerzzuständen genehmigt. Dabei werden präventive Behandlungen von psychosomatischen Erkrankungen, die als chronisch eingestuft werden, nicht ermöglicht. Auch für Flüchtlinge typische Krankheitsbilder wie Schlaflosigkeit, nervöse Zustände, Depressionen, chronische Kopfschmerzen werden oftmals nicht entsprechend behandelt, obwohl unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gerade durch den Verlust ihrer Heimat und ihrer Eltern sowie durch Traumatisierungen therapeutischer Unterstützung bedürfen. (vgl. Espenhorst 2013, Aumüller/Bretl 2008, Podlech 2003, Angenendt 2000, Parusel 2009)

Insbesondere der fehlende Anspruch auf Untersuchungen zur Gesundheitsvorsorge kann für Kinder in der Wachstumsphase weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen, wenn Kosten für Haltungsschäden, Brillen oder Zahnspangen nicht übernommen werden. (vgl. Espenhorst 2013)

Jugendliche, die Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz erhalten, benötigen für eine ärztliche Behandlung einen Krankenschein, den sie in der Regel beim Sozialamt erhalten. Schließlich entscheidet das Sozialamt trotz seiner fehlenden medizinischen Qualifikation über die Behandlungsgewährung. Behandlungen können dadurch verzögert werden oder erst gar nicht stattfinden. (vgl. Espenhorst 2013)

Menschen ohne Papiere sind nach dem Asylbewerberleistungsgesetz grundsätzlich leistungsberechtigt und können Leistungen nach §§ 4, 6 AsylbLG beanspruchen, jedoch setzt die Inanspruchnahme die Datenübermittlungspflicht der Sozialbehörde voraus, was eine Abschiebung zur Folge hat. (vgl. Böhmer 2012) In öffentlichen Einrichtungen tätige Ärzte und auch ihre „Gehilfen“ (Krankenhausverwaltung und Sozialamt) sind von der Datenübermittlungspflicht in Notfällen befreit. Die Inanspruchnahme von Krankenbehandlung, Vorsorgeuntersuchungen, Schwangerschaftshilfe und

Impfungen sind dennoch mit dem Risiko der Aufdeckung verbunden, da die Beantragung eines Krankenscheins beim entsprechenden Sozialamt keiner ärztlichen Schweigepflicht unterliegt. Die Datenübermittlungspflicht besteht damit weiterhin uneingeschränkt. (vgl. Böhmer 2012) Arztgänge sind deshalb mit großer Angst vor Abschiebung verbunden. So berichten bei einer Studie 17 von 23 Patienten, dass sie bereits zu einem früheren Zeitpunkt zum Arzt gegangen wären, wenn der Zugang zur medizinischen Versorgung gefahrlos gewesen wäre. (vgl. Vogel u.a. 2009, Witte 2006) Gerade für Kinder, die keinerlei Verantwortung für ihre aufenthaltsrechtliche Situation tragen, ist dieser Umstand besonders unwürdig. (vgl. Böhmer 2012) Viele Wohlfahrtsverbände kompensieren deshalb durch Beratungszentren die medizinische und psychologische Betreuung dieser Menschen. (vgl. Angenendt 2000)

Wenn die Menschen sich jedoch als „Selbstzahler“ in die ambulante Behandlung eines Arztes begeben, so besteht keine Übermittlungspflicht seitens des Arztes, da niedergelassene Ärzte keine „öffentlichen Stellen“ sind und sie darüber hinaus beruflich zur Verschwiegenheit verpflichtet sind. (vgl. Kößler u.a. 2013) Aber gerade die Kosten können das größte Hindernis darstellen. (vgl. Vogel u.a. 2009)

5.1.6. Die Grundsicherung

Die seit 1993 unveränderte Grundsicherung, die den Asylsuchenden gewährt wird, ist um ein Drittel niedriger als die der Hartz-IV-Empfänger. (vgl. Bundesministerium der Justiz/juris GmbH 2011, Böhmer 2012, Parusel 2009) Das Leben unter dem Existenzminimum bedeutet folglich einen Eingriff in die Lebensgestaltung der Menschen und ein im Sinne der Grundrechte menschenunwürdiges Leben. So erklärte das Bundesverfassungsgericht am 18. Juli 2012 die Höhe der Geldleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz für evident unzureichend und verfassungswidrig. Damit ist der Gesetzesgeber verpflichtet, die Grundsicherung unverzüglich an das Existenzminimum für deutsche Staatsbürger anzugleichen. (vgl. Bundesverfassungsgericht 2013, Böhmer 2012) Bis zur Neuregelung gilt eine vom Gericht festgesetzte Übergangsregelung, die eine Grundsicherung von 336 € im Monat vorsieht. (vgl. Bundesverfassungsgericht 2012) Die Grundsicherung wird von der Mehrzahl der Länder, Kreise und Kommunen im Rahmen von Geldleistungen gewährt, wobei „[...] in Niedersachsen flächendeckend, in Thüringen überwiegend und in Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen teilweise Wertgutscheine für Lebensmittel und Kleidung ausgegeben [werden]. Im Saarland ist die Leistungsform regional unterschiedlich. Nur in Bayern werden ganz überwiegend Sachleistungen gewährt.“ (Bundesverfassungsgericht 2013) Sachleistungen schränken jedoch die Selbstständigkeit sowie die Freiheit der Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenspraxis eigenständig zu gestalten, ein.

Leistungsbezieher, die das 24. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, können gemäß §§ 2 und 3 Asylbewerberleistungsgesetz vom Bildungs- und Teilhabepaket insofern profitieren, als das Sozialamt Kosten für Klassenfahrten, Nach-

hilfeunterricht, persönlichen Schulbedarf und für Mitgliedsbeiträge an Vereine übernimmt. Minderjährige Flüchtlinge wiederum, die Leistungen nach §3 und 1a des Asylbewerberleistungsgesetzes beziehen, sind von Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets ausgeschlossen. (vgl. Hofmeister 2012, Voigt 2012) Sowohl das Asylbewerberleistungsgesetz als auch die Jugendhilfe implizieren letztlich den eingeschränkten Bezug von Leistungen, sodass der rechtliche Anspruch Minderjähriger auf Jugendhilfeleistungen begrenzt ist. (vgl. Juristischer Informationsdienst dejure.org 2013, Espenhorst 2013)

Papierlosen Minderjährigen stehen keine im Gesetz geregelten Leistungen zur Verfügung.

Damit sind die ökonomischen Voraussetzungen für Schul- und Ausbildungserfolg bei vielen minderjährigen Flüchtlingen nicht gegeben. Auch der Zugang zu kulturellen und sozialen Angeboten bleibt ihnen häufig verwehrt.

5.1.7 Die institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem

Minderjährige Flüchtlinge sind aufgrund ihres Migrationshintergrundes und ihrer sozioökonomisch prekären Lage von der institutionellen Diskriminierung im Schulsystem in besonderem Maße betroffen.

Der Begriff institutionelle Diskriminierung beschreibt eine indirekte beziehungsweise versteckte Diskriminierung, weil die Diskriminierung nicht von Einzelhandlungen, sondern von systeminhärenten Strukturen ausgeht. (vgl. Fereidooni 2011)

Bezogen auf das Schulsystem beschreibt sie das Phänomen der Bildungsungleichheit in Deutschland. So zeichnen die Leistungsvergleichsanalysen International Student Assessment (PISA) und die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) die starke soziale Selektion im deutschen Bildungssystem im internationalen Vergleich nach und zeigen eine Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und ihren Bildungschancen auf. (vgl. Fereidooni 2011, Siegert 2008)

Bildungsforscher stellten diesbezüglich die These auf, dass die Leistungsunterschiede zwischen deutschstämmigen Schülern und jenen mit Migrationshintergrund auf die Bildungsdiskriminierung²¹ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen sind. (vgl. Fereidooni 2011)

Die PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2009 weisen in allen OECD-Staaten einen elementaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft einerseits und der Bildungsbeteiligung beziehungsweise dem Kompetenzerwerb andererseits nach. Deutschland liegt dabei nahe am OECD-Durchschnitt. (vgl. Ehmke/Jude 2009, Allmendinger 2006, Britz 2007) Zudem wurde deutlich, dass das frühe Verteilen auf Schultypen die Kinder nach sozialem Hintergrund sortiert. (vgl. Kuhlmann 2008, Ehmke/Jude 2009)

Schule fungiert daher auch als „Normierungsanstalt“, welche die Normierung und Bewusstseinsprägung der deutschen Majoritätsgesell-

21 Siehe dazu auch Kapitel 2

schaft durch einen „heimlichen Lehrplan“ vermittelt, wobei andere Sozialisationsbedingungen und vielfältige Lebenswelten ignoriert werden. (vgl. Dietrich 2001) Eine Abweichung von den Normalitätserwartungen bezüglich Schul- und Sprachfähigkeit wird vonseiten der Lehrer und Lehrerinnen sanktioniert. (vgl. Gomolla 2009) Mitauschlaggebend sind neben guten Leistungen immer auch Faktoren wie soziale Integration, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches häusliches Milieu sowie die Nichtgefährdung der Homogenität in den Klassen. (vgl. Gomolla 2009) Letztlich ist auch auf das Kriterium der Sprachkompetenz zu verweisen, welches die schulische Sozialisation primär ermöglicht und eine Ausgrenzung der minderjährigen Flüchtlinge aufgrund ihrer sprachlichen Defizite bedeutet.²²

Diesen Normalitätserwartungen können insbesondere die minderjährigen Flüchtlinge selten entsprechen.

5.2. Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge aus bildungstheoretischer Perspektive

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu versteht Bildung als Produkt individueller Zugangsmöglichkeiten zu Kapitalien. (vgl. Bourdieu 2005, Neumann u.a. 2003)

Seine Theorie resultiert zwar aus der Analyse der Bildungsungleichheit in Frankreich, bietet jedoch auch für die Erforschung sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, wie einige empirische Studien bereits gezeigt haben, eine wichtige Grundlage. (vgl. Brake/Bremer/Vester 2013, Reich 2013, Müller 1998, Hradil 1999, Kuhlmann 2008, Vester, 2004, Bremer 2004)

Auf die Frage, warum die minderjährigen Flüchtlinge durch ihre soziale Herkunft und durch die gesetzlich-institutionellen Rahmenbedingungen von Bildungsarmut besonders betroffen sind, kann seine Theorie hilfreiche Erklärungen liefern. Sein Verständnis hinsichtlich der Kapitalsorten, insbesondere des kulturellen Kapitals, wird im Folgenden dargestellt. Ferner wird sein Denken auf die Situation der minderjährigen Flüchtlinge transferiert: Die spezifischen Lebenslagen der minderjährigen Flüchtlinge werden als „Kapitalkonfigurationen“ (vgl. Neumann u.a. 2003, S. 187) analysiert. Im Anschluss wird eine erziehungswissenschaftliche Ressourcenhypothese eingenommen, die von Bourdieus Kapitaltheorie ausgeht und sich auf die Kompetenzen der Kinderflüchtlinge bezieht.

5.2.1 Pierre Bourdieus Theorie der Kapitalsorten

Die Lebenslage eines Individuums, seine Positionierung im gesellschaftlichen Raum, ergibt sich nach Pierre Bourdieu aus dem Volumen der „Kapitalien“. Der Zugang zu Bildung und damit auch die Chancen von Individuen oder

22 Siehe dazu auch Sprachförderung in Kapitel 4

Gruppen, an der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben, hängen von den individuellen Zugangsmöglichkeiten zu *ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital* ab. (vgl. Bourdieu 2005, Reich 2013, Niedrig/Schröder 2003) Dabei sind die Kapitalsorten untereinander austauschbar (vgl. Abbildung 16).

Das *ökonomische Kapital* drückt sich Bourdieu zufolge durch materiellen Besitz aus und ist damit direkt in Geld konvertierbar, während das *soziale Kapital* sich aus den dauerhaften sozialen Netzwerken zusammensetzt und einen „Multiplikatoreffekt“ im Hinblick auf die Akkumulation der anderen Kapitalsorten implizieren kann. Das *kulturelle Kapital* kann in drei Formen existieren: in objektiviertem Zustand (kulturelle Güter: Bücher, Instrumente etc.), in institutionalisiertem Zustand (zum Beispiel schulische Titel) und in inkorporiertem Zustand (verinnerlichte Dispositionen: Habitus), wobei das verkörperte Kulturkapital immer durch die Umstände seiner ersten Aneignung determiniert ist. (vgl. Bourdieu 2005, Reich 2013, Weinbach 2004)

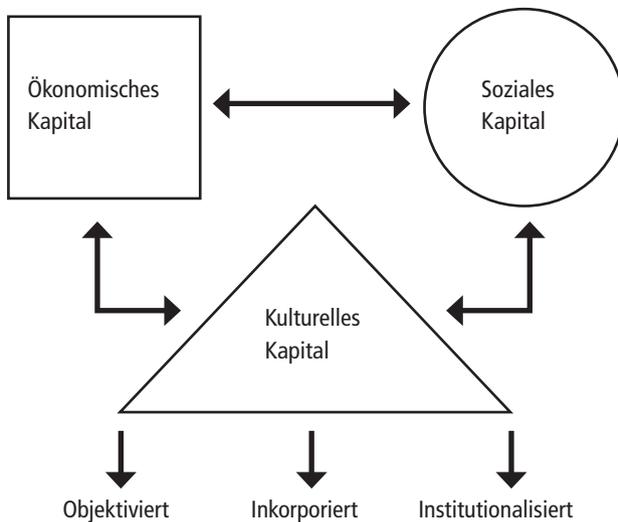


Abbildung 16: Kapitalsorten nach Bourdieu
(Quelle: Eigene Darstellung nach Bourdieu 2005)

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu geht davon aus, dass Armut durch Bildung vererbt wird. So spricht Bourdieu von Klassenunterschieden innerhalb der Gesellschaft, die reproduziert werden. Dabei zeigt er folgende Klassenfraktionen auf: die obere, die mittlere und die untere Klasse. Die Klassen unterscheiden sich durch ihr Einkommen, ihren Bildungsabschluss und vor allem durch ihren Lebensstil – ihren Geschmack – voneinander, wobei gerade die Weitergabe dieser „feinen Unterschiede“ die Disparität aufrechterhält. Der Mensch nimmt dabei, durch seinen Besitz an Bildung und Kultur und dem

daraus resultierenden Lebensstil, eine Position im sozialen Raum ein, der einer bestimmte Klasse zuzuordnen ist. Durch den Lebensstil – die kulturelle Eigenart – gelingt es der oberen Klasse, sich von der mittleren abzugrenzen, und der mittleren Klasse, sich wiederum von der unteren zu distanzieren. Gesellschaftliche Ungleichheit wird damit durch ästhetische Vorlieben legitimiert. (vgl. Bourdieu 2005, Kuhlmann 2008, Reich 2013)

Bildung und Kultur stellen für Bourdieu ferner im Sinne von „kulturellem Kapital“ eine eigene Kapitalsorte dar. Neben einem Defizit an kulturellem Kapital wird Armut zudem durch einen Mangel an materiellem und sozialem Kapital – an sozialen Netzwerken – begünstigt.

Das soziale Kapital, die verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen, beeinflussen das kulturelle Kapital dadurch, dass die Familie, in die man hineingeboren wird, den eigenen Lebensstil bestimmt beziehungsweise vererbt.

Während zwischen diesen Kapitalsorten eine Korrelation besteht, gibt es keinen zwingenden Zusammenhang zwischen dem materiellen und kulturellen Besitz. So gibt es Führungskräfte der Wirtschaft ohne Dokortitel und Professoren ohne hohes Gehalt. Die Position des Subjekts im sozialen Raum muss daher mehrdimensional gedacht werden.

Wichtig an dieser Stelle ist, dass die Kapitalsorten untereinander austauschbar sind, sodass beispielsweise der materielle Reichtum einer Familie den Bildungsabschluss ihres Kindes durch die Finanzierung von Unterstützungsangeboten positiv beeinflussen und ein erfolgreicher Bildungsabschluss zu höherem Einkommen führen kann. (vgl. Kuhlmann 2008)

Um die Reproduktion von Armut durch Bildung näher zu bestimmen, wird im Folgenden das kulturelle Kapital näher charakterisiert:

Es setzt sich aus den Formen objektiviertes, inkorporiertes und institutionalisiertes Kulturkapital zusammen.

Das objektivierte Kulturkapital drückt sich Bourdieu zufolge in Form von kulturellen Gütern wie Büchern, Instrumenten oder Maschinen aus und kann direkt vererbt werden. Damit ähnelt es dem materiellen Kapital. Das inkorporierte Kulturkapital andererseits ist an die biologische Einzigartigkeit des Menschen gekoppelt und wird unsichtbar auf dem Weg der sozialen Vererbung weitergegeben. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der »Person«, zum Habitus geworden ist; aus »Haben« ist »Sein« geworden.“ (Bourdieu 2005, S. 56) Der Habitus ergibt sich aus der Primärerziehung der Familie und ist deshalb „[...] immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt.“ (Bourdieu 2005, S. 57) So wird der Habitus – eine Art psychosomatisches Gedächtnis, welches bestimmte Handlungsschemata impliziert – unbewusst sozial weiter vererbt. Er „organisiert das Handeln so, dass es dazu tendiert, die Bedingungen, unter denen er geschaffen wurde, zu reproduzieren“ (Rehbein 2006, S. 93), sodass die Auswahl an Handlungspraktiken für anderweitige Bedingungen begrenzt ist. „Bourdieu definiert den Habitus als ein System von Grenzen (vgl. Bourdieu 1997), die den einzelnen in seiner Mobilität

in andere soziale Schichten hinein beschränkt. Der Habitus eines Professors ist beispielsweise ein anderer als der eines Fabrikarbeiters. [...] Der Tellerwäscher scheitert so auf dem Weg zum Millionär in der Regel nicht an der prinzipiellen Unmöglichkeit dieses Weges, sondern an den „feinen Unterschieden“ des in der Kindheit und Jugend erworbenen Habitus.“ (Kuhlmann 2008, S. 307)

Die dritte Form des kulturellen Kapitals – das institutionalisierte – hängt vom objektivierten und inkorporierten Kulturkapital ab. Es kennzeichnet schulische und akademische Bildungsabschlüsse und kann damit nicht vererbt werden, weder direkt noch unsichtbar. Jedoch ergibt sich ein erfolgreicher Bildungsabschluss eben auch aus dem objektivierten und inkorporierten Kulturkapital.

Letztlich kommt Bourdieu zu dem Ergebnis, dass das Schulsystem seinem Anspruch, gleiche Bildungschancen für alle zu bieten, keineswegs gerecht wird. Vielmehr legitimiere es das Bestehen von armen und reichen Klassen insofern, als es eher eliminiere als ausbilde und die „Verlierer“ davon überzeugen, selbst für ihr Scheitern verantwortlich zu sein.

Die Illusion der Chancengleichheit begründet er damit, dass er von „zweckfreier Bildung“ spricht, die in den oberen Milieus ohne jedes methodische Bemühen erworben wird. Sie habe eine sprachliche Ungezwungenheit zur Folge, die sich auf den Schulerfolg auswirke.

„Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben.“ (Bourdieu 2001, S. 31)

Gesellschaftlich bedingte Unterschiede werden von der Schule damit als Begabungsunterschiede verstanden und entsprechend dokumentiert. Der Prozess der sozialen Vererbung wird damit anerkannt.

„Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen.“ (Bourdieu 2001, S. 46)

Die Ungleichheit der Kultur wird somit über die Gleichbehandlung der Schüler legitimiert. Nach Bourdieu müsste das Schulsystem, um Chancengleichheit zu gewährleisten, die Ungleichheit der Startbedingungen des Lernens aufgreifen und bearbeiten, statt sie zu ignorieren.

Die benachteiligten Schüler werden damit zu den „intern Ausgeschlossenen“ des Bildungssystems, wobei die Ausgrenzung nicht offen stattfindet.

Das Bildungswesen institutionalisiert auf diese Weise das kulturelle Kapital.

5.2.2 Die „Kapitalkonfiguration“ der minderjährigen Flüchtlinge

Die individuelle Gestaltung der Bildungskarriere bedarf eines selbstbestimmten Zugangs zu ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Dies erfordert zunächst ein „Startkapital“, das sich durch ein sogenanntes juridisches Kapital (vgl.

Schröder 2003c) – Aufenthaltstitel, Arbeitserlaubnis, Bildungsrechte usw. – auszeichnet. Dieses für den Zugang zu Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmärkten erforderliche juristische Kapital wird den minderjährigen Flüchtlingen häufig verwehrt. Damit sind sie in ihrem Zugang zu den Kapitalsorten besonders benachteiligt und empfinden das „System“, in dem sie leben, als eine Einschränkung ihrer Selbstständigkeit. Ferner erleben sie sich in ihrer Lebenswelt als ohnmächtig, weil sie auf wenige Dimensionen Einfluss nehmen können. (vgl. Stauf 2012, Schröder 2003b)

Fokussiert man das ökonomische Kapital von minderjährigen Flüchtlingen, so leben sie durch den ihnen im Rahmen des Asylbewerberleistungsgesetzes zugestandenen Unterhalt häufig unterhalb des Existenzminimums und können wegen rechtlicher Restriktionen häufig kein Geld durch Arbeit verdienen. Die Möglichkeit, Geld in die kulturelle Kapitalbildung zu investieren, ist aufgrund ihres bescheidenen ökonomischen Kapitals nur bedingt gegeben.

Bescheidenes ökonomisches Kapital bedeutet ferner geringere kulturelle Güter wie Bücher und Schulmaterialien. Neben dem Mangel an kulturellen Gütern sind auch die Wohnverhältnisse im Sinne objektivierten Kulturkapitals in den Blickpunkt zu nehmen. Wenn Minderjährige kein eigenes Zimmer zum Lernen und damit nicht über einen ungestörten Arbeitsplatz verfügen, kann sich dieser Umstand nachhaltig auf den Lernerfolg auswirken. Über elementare Voraussetzungen für den Schul- und Ausbildungserfolg verfügen daher viele Flüchtlingskinder nicht. (vgl. Schröder 2003c)

Da die Ungleichheit der Kultur im deutschen Schulsystem mit Begabungsunterschieden übersetzt wird, wird das kulturell anderweitig geprägte Denken und Handeln von minderjährigen Flüchtlingen nicht aufgegriffen, sondern ignoriert und mit mangelnder Begabung gleichgesetzt. Dadurch werden ihr inkorporiertes Kulturkapital und ihre mitgebrachten Kompetenzen nicht anerkannt, weil sie nicht den legitimen – den gesellschaftlich anerkannten – Kompetenzen entsprechen.

So empfinden einige minderjährige Flüchtlinge das Schulsystem als Belastung oder aber verstehen es nicht, weil sie nicht ausreichend über ihre Chancen und Möglichkeiten in ihrem Bildungsweg informiert werden. (vgl. Barth/Guerrero Meneses 2012, Rieker 2000) Zudem berichten die Jugendlichen von Unverständnis seitens ihrer Lehrer für ihre besondere Situation (vgl. Theilmann 2005), sodass ein 18-Jähriger über Stress und Druck in der Schule klagt:

„Manche Lehrer machen den Schülern und Schülerinnen Stress. Ich habe Stress. Ich habe viele Probleme mit meinem Asylantrag. Wenn ich geh' in die Schule, ich wollte ein bisschen Entspannung. Und wenn ich da bin und ich kann etwas wissen, aber wenn jemand sagt ‚Mach es, mach es, mach es‘ mit Depression ich kann nicht machen.“ (Männlich, 18 Jahre). (Barth/Guerrero Meneses 2012, S. 7)

Bleibt der Fluchthintergrund des Minderjährigen unberücksichtigt oder werden keine Chancen auf Weiterqualifikation eingeräumt, wirkt sich dies nachteilig auf die Bildungsmotivation und die Erweiterung der Schlüsselkompetenzen aus, aus welchen die minderjährigen Flüchtlinge ihre Erfolge schöpfen. (vgl. Rieker 2000, Barth/Guerrero Meneses 2012)

„Ich will nur lernen ja. Weil ich Ziel habe. Und wenn ich höre solche Sachen und so, auch Sie sind Lehrerin sind alle streng und so. Ich will nicht weitergehen. Manchmal ich denke auch schlechte Sachen. ‚Ich will nicht in dieser Welt bleiben‘ und so. Das ist richtig für mich schwierig.“ (Männlich, 16 Jahre).

(Barth/Guerrero Meneses 2012, S. 7)

Im schlimmsten Fall gibt sich der minderjährige Flüchtling selbst die Schuld für das Scheitern, indem das strukturelle Problem im Schulsystem als individuelles Problem verstanden wird.

Auf der anderen Seite führt die Ungleichheit des kulturellen Kapitals der Flüchtlingskinder, die von den Lehrern nicht aufgegriffen wird, in den Migrationsklassen zu mangelnder Förderung der Fähigkeiten der Kinder. So fühlen sich einige minderjährige Flüchtlinge unterfordert und haben den Wunsch, sich weiterzuentwickeln, statt bereits erworbenen Stoff zu wiederholen: (vgl. Theilmann 2005)

„Das Problem ist, ich habe bis neunte Klasse [im Heimatland] habe ich ihnen gesagt gelernt, aber ich kann das nicht weitermachen. Und ich muss es wiederholen. Bei mir das macht kein Spaß. Und ich muss das nochmal lesen. Division oder Malnehmen sind ganz einfach, weil ich hab alles bei mir gelernt.“

(Männlich, 16 Jahre). (Barth/Guerrero Meneses 2012, S. 8)

Die mangelnden Deutschkenntnisse führen dazu, dass die minderjährigen Flüchtlinge häufig erst in eine Hauptschule gehen. (vgl. Parusel 2009, Stürzer u.a. 2012) Diese zwingende Eingliederung des Minderjährigen in diese Schulform kann zu mangelnden Berufschancen führen, denn in der Hauptschule verbleiben häufig die Kinder, die an der Schule „gescheitert“ sind. (vgl. Kuhlmann 2008)

Die fehlende Anerkennung des bereits erworbenen Bildungsguts der Minderjährigen und ihre Beschulung in Migrationsklassen und Hauptschulen können die Akkumulation von institutionalisiertem Kulturkapital ungemün erschweren.

Die Ansammlung von – in der deutschen Gesellschaft anerkanntem – kulturellem Kapital ist für die minderjährigen Flüchtlinge besonders schwierig aufgrund ihrer materiellen Armut, die den Erwerb objektivierten Kulturkapitals nur bedingt ermöglicht. Des Weiteren kann die Ignoranz ihres Bildungsguts im deutschen Schulsystem zu geringem institutionalisiertem Kulturkapital führen.

Möglich wäre aber auch, dass durch soziale Netzwerke, als Teil des sozialen Kulturkapitals, die Armut an kulturellem Besitz kompensiert werden könnte.

Da Flucht als eine Form von Migration in der Regel den völligen Verlust von Unterstützungssystemen wie familialen Netzwerken und familienexternen Ressourcen bedeutet (vgl. Langhansky 2000), brauchen die Minderjährigen beispielsweise kontinuierliche Beziehungen zu deutschen Gleichaltrigen oder unterstützende Figuren in der Schule oder in Vereinen. Gemeinsam sind diesen Kontakten die Vermittlung des Gefühls der Anerkennung und der positive Einfluss auf den Bildungsprozess.

Interviews mit minderjährigen Flüchtlingen zeigen, dass sie überproportional häufig mit anderen Migranten und „Landsmännern“ und eher selten

mit deutschen Jugendlichen in Kontakt stehen. (vgl. Barth/Guerrero Meneses 2012, Klingelhöfer/Rieker 2003) Gründe dafür liegen in der seltenen Regelbeschulung der Kinder in Verbindung mit dem Wohnort. Nur die minderjährigen Flüchtlinge, die die Regelschulen besuchen beziehungsweise aktiv in Vereinen eingebunden sind, haben Freunde, die in Deutschland geboren sind. (vgl. Barth/Guerrero Meneses 2012) Außerdem wirkt sich diese Anbindung positiv auf ihre Deutschkenntnisse aus, die das primäre Problem der Minderjährigen sind:

„Das hat mir geholfen. Weil wenn es war alle reden schlecht, dann später auch schlecht. Das ist nicht gut. Und meistens vielleicht ich kann kein Deutsch lernen oder so. Ich denke das ist gut, ja man geht so mit Deutschen und so zusammen eine Klasse.“ (Weiblich, 18 Jahre). (Barth/Guerrero Meneses 2012, S. 5)

Migrationsklassen führen wiederum zu geringen sozialen Kontakten mit deutschen Gleichaltrigen, weshalb sich viele minderjährige Flüchtlinge einen integrierten Schulbesuch mit deutschen Schülern wünschen. (vgl. Rieker 2000) Auch die abgelegenen Wohnunterkünfte erschweren aufgrund der Entfernung zur Ortschaft bildungsstarke soziale Netzwerke. Vereinsanbindungen sind ferner durch das bescheidene ökonomische Kapital nur bedingt möglich.

Wichtig für den Bildungserfolg sind immer auch Menschen, die die Minderjährigen auf ihrem Bildungsweg unterstützen. Der non-formale Bildungssektor sowie Unterstützungsmaßnahmen zur Sprachförderung und Hilfe bei der Bewältigung von Unterrichtsinhalten können den Einstieg in das deutsche Schulsystem erleichtern. (vgl. Barth/Guerrero Meneses 2012, Niedrig 2003, Pohl/Schröder 2003, Aumüller/Bretl 2008) Bildungserfolg hängt auch davon ab, welchen Menschen die minderjährigen Flüchtlinge in ihrer Lebenspraxis begegnen. So können besonders engagierte Lehrer oder Bekannte, die sich um den Bildungsweg des Minderjährigen bemühen, seinen Weg erheblich positiv beeinflussen.²³

Letztlich jedoch ist festzuhalten, dass die Flüchtlingssituation durch fehlende Kapitalien aller Art eine besondere Form der Schutzlosigkeit und des Ausgeliefertseins bedeutet. (vgl. Langhansky 2000)

Die minderjährigen Flüchtlinge sind eine besonders benachteiligte Gruppe, da ihnen legitimes – gesellschaftlich anerkanntes – Bildungskapital fehlt, rechtliche Einschränkungen ihre Lebensentwürfe behindern und sie durch die Struktur des Bildungssystems nicht in ausreichendem Maße gefördert werden. (vgl. Schröder 2003b)

5.2.3 Die Überlebenskunst der minderjährigen Flüchtlinge

Das Bildungskapital der minderjährigen Flüchtlinge wird im Sinne der Theorie Bourdieus im deutschen Schulsystem ignoriert, weil es dem gesellschaftlich legitimierten Bildungsgut nicht entspricht. Damit wird das aus dem Herkunftsland mitgebrachte Wissen der Minderjährigen weder aufgegriffen

23 Bei einer Beobachtung im Kinderheim Maria im Tänn in Aachen.

noch gefördert. Stattdessen müssen sie neu anfangen und die legitimierten Wissensbestandteile nachholen.

Interviews mit minderjährigen Flüchtlingen haben aber gezeigt, dass diese ihr formell oder informell erworbenes Wissen aus ihrem Herkunftsland nutzbringend anzuwenden wussten. So führten gute Sprachkenntnisse im Französischen oder Englischen beziehungsweise sportliche Fähigkeiten zu einem Mehrwert, den die Minderjährigen in der Schule nutzen konnten. (vgl. Seukwa 2003)

„Ja, dessen [die Möglichkeit einen Platz für die Ausbildung zu finden] bin ich mir sicher. (...) sie haben mir gesagt, dass sie jemanden brauchen, der Französisch und Englisch spricht. Und da bin ich gut platziert, denn ich spreche diese beiden Sprachen.“ (Rodeo, 17 Jahre, Burundi, seit drei Jahren in Deutschland, Aufenthaltsgestattung). (Seukwa 2007, S. 204)

Mitgebrachte Kompetenzen werden auf diese Weise transferiert und führen zu Anerkennung sowie Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit im Ankunftsland. (vgl. Seukwa 2007, Niedrig 2005) Damit sparen sich die minderjährigen Flüchtlinge den Kampf um die Legitimierung ihrer Kompetenzen. Die Anwendbarkeit der mitgebrachten Kompetenzen hängt jedoch von den Angeboten in der Ankunfts-gesellschaft ab. Eine Erfolg versprechende Transformation der Kompetenzen gelingt dann, wenn einerseits die Kompetenzen mit den Angeboten kompatibel sind und andererseits die Minderjährigen die Fähigkeit besitzen, diese an den neuen Kontext anzupassen. (vgl. Seukwa 2003)

Doch auch wenn die Kompatibilität der Angebotsarten nicht vorhanden ist, passen die Flüchtlingskinder frühere Erfahrungen an die Situation im Ankunftsland an. Diese Erfahrungen dienen dabei nicht dem formellen Bildungssektor, sondern werden im Sinne von Handlungsstrategien für das seelische Gleichgewicht oder zur Akkumulation von sozialem Kapital genutzt. (vgl. Seukwa 2007)

„Ja, ich kann beten, und deswegen besitze ich ein Gleichgewicht.“

(Ahmed, Alter unbekannt, Sierra Leone, seit zweieinhalb Jahren in Deutschland, Duldung). (Seukwa 2007, S. 208)

Auch die Interessen und Freizeitaktivitäten der minderjährigen Flüchtlinge unterscheiden sich nicht von einheimischen Kindern. So gehören Sport, Filme, sich mit Freunden zu treffen, Interesse an Natur und Umwelt, Lesen, Erdkunde sowie Deutschlernen zu ihren Interessen. (vgl. Barth/Guerrero Meneses 2012) Es handelt sich vor allem um vielseitige Aktivitäten, die den Austausch mit in Deutschland geborenen Kindern ermöglichen. Damit gelingt den Minderjährigen durch ihre Freizeitgestaltung der Weg zu wichtigen sozialen Netzwerken. Da ihre sozialen Ressourcen durch die Flucht zerfallen sind, werden auf diese Weise neue soziale Beziehungsnetze geschaffen, die vor allen Dingen auf Eigenaktivität zurückzuführen sind.

Die Herstellung der Kohärenz von Kompetenzen, Erfahrungen beziehungsweise Interessen im Herkunftsland mit jenen im Ankunftsland ist ein kreativer Prozess von Identitätsarbeit. Sie zeigt, dass es die minderjährigen

Flüchtlinge durch das Leben in verschiedenen sozialen Kontexten gelernt haben, sich selbst auf unterschiedliche Arten zu konzipieren und in die Sozialbeziehungen dieser Kontexte einzuspinnen.

Ferner sind die minderjährigen Flüchtlinge häufig sehr bildungsorientiert und formulieren hohe Bildungsziele. (vgl. Stauf 2012, Barth/Guerrero Meneses 2012) Viele Minderjährige sind sich jedoch der Hindernisse hinsichtlich ihrer Bildungsentwürfe bewusst und ordnen ihre Träume realistischen Zielsetzungen unter:

„Ich will zur Uni gehen und studieren. Aber es ist nicht so einfach. Und ich will Psychologie studieren. Im [Heimatland] wollte ich Psychologie studieren, aber hier weiß ich noch nicht.“ (Weiblich, 19 Jahre). (Barth/Guerrero Meneses 2012, S. 15)

Zudem verfügen sie über eine Kunst, trotz ungewissen Ausgangs weiterzumachen beziehungsweise Gelegenheiten zu nutzen. So sprechen die Jugendlichen unter anderem von einem Kampf bezüglich ihrer Lebenspraxis, den Seukwa mit dem Begriff „Habitus der Überlebenskunst“ zuspitzt. Die minderjährigen Flüchtlinge nehmen demnach die strukturellen Bedingungen nicht ohne Weiteres hin, indem sie eine Opferposition²⁴ einnehmen. Sie sagen den Barrieren vielmehr den Kampf an und bilden sich als Subjekte. (vgl. Seukwa 2007, Niedrig 2005)

„Also dort dann nach diesem Brief bin ich dann in [die] Handelsschule gekommen [...]. Und da bin ich wieder in eine BVJM-Klasse [Berufsvorbereitung für junge Migranten-Klasse] gekommen, was ich überhaupt nicht wollte. Das hieß wiederum noch mal kämpfen.“ (Meme, 19 Jahre alt, Liberia, seit sechs Jahren in Deutschland, Duldung). (Seukwa 2007, S. 230)

Die neuen Erfahrungen im Ankunftsland müssen als Irritationen verstanden werden, durch welche die Minderjährigen das einst im Herkunftsland stabile Gleichgewicht ihrer Identität transformieren.

Letztlich setzen die minderjährigen Flüchtlinge ihre Identität als Waffe auf einer gesellschaftlichen Bühne ein, die ihnen jegliche Identitätswürfe zu entziehen vermag. Durch die eigenständige Verknüpfung der multiplen Realitäten – die Lebenspraxen im Herkunfts- und Ankunftsland – gelingt es einigen von ihnen, am gesellschaftlichen Raum teilzuhaben und damit vielleicht auch konkurrenzfähig zu sein.

5.3 Zusammenfassung

Minderjährige Flüchtlinge sind durch zahlreiche rechtliche und institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen in ihrem Zugang zur Bildung benachteiligt. Insbesondere ihre rechtlich unsichere Lage und die institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem schränken ihre Handlungsfähigkeit ein.

24 Siehe dazu auch Opfer-Täter-Retter-Triangulation in Kapitel 2.3.2

Hinzu kommt, dass die prekären Lebenslagen der Minderjährigen im Bildungssystem kaum Berücksichtigung finden. Ihre individuellen Ressourcen – ihr mitgebrachtes kulturelles Kapital – wird weder aufgegriffen noch gefördert. Die für viele minderjährige Flüchtlinge offensichtliche Diskriminierung kann ihrerseits zu fatalistischen Sichtweisen führen oder aber die Flüchtlingskinder setzen alles daran, ihre Lebensentwürfe im Ankunftsland umzusetzen, indem sie ihr mitgebrachtes Wissen und ihre Erfahrungen eigenständig im Ankunftsland anwenden. Damit konzipieren sie Handlungsstrategien, die ihnen Legitimation und Erfolg ermöglichen können. Letztlich sind die minderjährigen Flüchtlinge im „Kampf“ um Anerkennung und Konkurrenzfähigkeit auf sich allein gestellt. Ihre enormen Ressourcen – ihre Handlungsfähigkeit und Überlebenskunst – in diesen entfremdeten Strukturen werden nicht berücksichtigt. Schließlich ist die Frage aufzuwerfen, inwiefern ein überlebens- und konkurrenzorientiertes System der Identitätsentwicklung und Teilhabe der minderjährigen Flüchtlinge dient. Wie kann es sein, dass der durch Flucht beginnende Kampf ums Überleben in Deutschland fortgesetzt wird?

6 Und vor dem Gesetz sind doch nicht alle Menschen gleich: Eine Analyse mit Hannah Arendt

In den Kapiteln 2, 4 und 5 wurde gezeigt, dass minderjährige Flüchtlinge längst noch keinen chancengleichen und begabungsgerechten Zugang zum Bildungssystem haben. Es stellt sich die Frage, ob mit der rechtlichen Gleichstellung im Bildungssystem die Umsetzung des Rechtes auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge ausreichend gewährleistet wird. Mit dieser Frage setzt sich dieses Kapitel anhand der theoretischen Perspektiven Hannah Arendts vertiefend auseinander.

Hannah Arendt beschäftigte sich in ihren Schriften neben vielen anderen Themen unter anderem mit der Situation von Staatenlosen und Flüchtlingen und der Bildung von Kindern und Jugendlichen, die persönlich und in ihrem Umfeld von ungleichen rechtlichen Bedingungen betroffen waren. Ihre politischen Theorien, die sie bis zu ihrem Tod 1975 unter dem Eindruck ihrer umfassenden Studien und des Zweiten Weltkrieges sowie ihrer Migration in die Vereinigten Staaten entwickelte, sind aufgrund ihrer historischen Herangehensweise und generellen Überlegungen an die heutige Zeit anschlussfähig. Fokussiert werden in diesem Kapitel ihre theoretischen Perspektiven auf das Verhältnis der Rechte Minderjähriger zu denen Erwachsener, sowie auf die rechtlichen Differenzierungen zwischen Staatsangehörigen und Drittstaatlern und Drittstaatlerinnen im Anspruch auf die Menschenrechte.

6.1 Wann Bildung als Instrument für Gleichheit unter Menschen versagt

Rein rechtlich sind in den letzten acht Jahren wichtige Schritte gegangen worden, indem die Schulpflicht in allen Bundesländern weitestgehend eingeführt wurde. Die meisten minderjährigen Flüchtlinge sind mittlerweile im Bildungsbereich mit deutschen Kindern und Jugendlichen rechtlich gleichgestellt. Die Ausnahme bilden Minderjährige ohne Papiere, die nach wie vor in vielen Bundesländern hinsichtlich der Schulpflicht schlichtweg ignoriert werden. Dass die rechtlich gleichgestellten Kinder und Jugendlichen dennoch strukturell und kulturell alltäglich diskriminiert werden, wurde in Kapitel 3 ausführlich beschrieben. Im Folgenden soll es dazu auch ergänzend um die Diskriminierung der erwachsenen Flüchtlinge im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen sowie um eine Analyse von deren Ursachen und Wirkungen auf die Bildungsbiographie der Minderjährigen gehen.

Hannah Arendt veröffentlichte 1959 in der amerikanischen Zeitschrift „Dissent“ ihren Artikel „Reflections on Little Rock“, in dem sie sich mit dem Verhältnis zwischen Staat und Schulwesen auseinandersetzte. Zentral für diese Auseinandersetzung ist Arendts These, dass die Gleichheit vor dem Gesetz ein fundamentales Menschenrecht ist, das der Staat umzusetzen hat, um gleiche Chancen und Bedingungen für alle zu erwirken. Die wichtigsten Fragen, die sie im Bezug auf dieses Recht beschäftigten, waren:

- In welcher Weise darf der Staat dieses Recht auf Gleichheit mittels des Schulwesens durchsetzen?
- Wie verhält sich die Durchsetzung dieses Rechtes im Schulwesen zu seiner Durchsetzung in den Lebensbereichen der Erwachsenen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen unterscheidet Hannah Arendt den privaten, den gesellschaftlichen und den öffentlichen Raum. Zum privaten Raum gehört alles Familiäre und Freundschaftliche, zum öffentlichen Raum die gesamte Sphäre der Politik, während der gesellschaftliche Raum zwischen diesen beiden Räumen liegt und von Menschen betreten wird, sobald sie im bildlichen Sinne vor die Haustür treten und sich den anderen Menschen preisgeben. Im privaten und gesellschaftlichen Raum kann und darf Gleichheit nach Hannah Arendts Verständnis nicht erzwungen werden, da Diskriminierung²⁵ ein wichtiges Grundprinzip gesellschaftlichen Zusammenlebens ist.

„[...] je gleicher die Menschen in jeder Hinsicht geworden sind und je mehr die Gesamtstruktur einer Gesellschaft von Gleichheit geprägt ist, desto mehr werden die Unterschiede übel genommen werden und desto mehr werden diejenigen auffallen, die sich sichtbar und von Natur aus von den anderen abheben.“

(Arendt 1999, S. 99)

²⁵ Diskriminierung nicht im Sinne von Vorurteilen und Benachteiligung bzgl. dessen, wer man ist, sondern von „sich unterscheiden“.

Das heißt, je gleicher die Menschen sich sind, desto mehr werden es Menschen, die „anders“ sind, es mit Ressentiments und Rassismus zu tun haben. Je heterogener eine Gesellschaft, desto größer die Wahrscheinlichkeit, einen anerkannten Platz im gesellschaftlichen Gefüge zu haben. Im politischen Raum hingegen verhält es sich genau umgekehrt: Alle diskriminierenden Elemente müssen aufgehoben und vollständige Gleichheit vor dem Gesetz garantiert werden. „Was Gleichheit für das politische Gemeinwesen ist – nämlich dessen innerstes Prinzip – ist Diskriminierung für die Gesellschaft.“ (Arendt 1999, S. 104) Dass die Gleichheit vor dem Gesetz das innerste Prinzip eines politischen Gefüges sein muss, hängt mit Arendts Verständnis von Politik und Macht zusammen: Beides entsteht nur, wenn alle Menschen eines Gefüges, wie ein Staat eines ist, gleichberechtigt an der Gestaltung des öffentlichen Lebens teilnehmen können. Dies ist nur möglich, wenn alle vor dem Gesetz gleich sind.

Diese Trennung bei Arendt, zwischen dem privaten und auch gesellschaftlichen Raum einerseits, und dem politischen andererseits, wurde häufig kritisiert, weil dadurch eine künstliche Trennung entstehe und die Menschen den sozialen Verhältnissen überlassen blieben. (Jaeggi 2007) Rahel Jaeggi zeigt hingegen schlüssig auf, dass Arendts theoretische Perspektiven durchaus die Möglichkeit aktiver Veränderungsprozesse sozialer Verhältnisse einschließen, solange man diese politisiert und nicht einfach dem gesellschaftlichen Raum, und somit bloßen Meinungen und Vorurteilen der Stärkeren, überlässt. Es ist also die Frage der Art und Weise der Thematisierung, die Arendt für wichtig erachtet. Bei der Thematisierung kommt es darauf an zu erkennen, dass die Situation, die als schlecht empfunden und daher diskutiert wird, von Menschen hergestellt wurde, und es muss hinterfragt werden, von welchen konkreten Ursachen sie bedingt ist. Dadurch wird klar, dass sie auch von Menschen geändert werden kann. So entsteht ein Freiheits- und Handlungsspielraum, der genutzt werden kann, um eine Veränderung der Situation durch politisches Handeln herbeizuführen. Handeln ist hier damit gleichgesetzt, etwas Neues zu beginnen und etwas Altes zu beenden. Dabei handelt es sich bei dem Neuen wieder nur um eine Möglichkeit von vielen, die wiederum politisiert werden kann. Ein weiterer Aspekt für die Politisierung sozialer Fragen ist das Handeln gegen allgemeine Verhältnisse. Also nicht nur für sich und seine besondere Situation, sondern gegen ein Prinzip, das allgemein Unrecht herstellt und dadurch nicht nur mich persönlich betrifft. Deswegen muss auch das Handeln gegen dieses Prinzip verallgemeinerbar sein. Damit wird Arendt ihrem oben beschriebenen Verständnis gerecht, dass Politik und Macht die Angelegenheit vieler und nicht nur Einzelner und somit ein andauernder Prozess ist. (vgl. Jaeggi 2007) Wenn im Folgenden die Rechte von erwachsenen Flüchtlingen im Vergleich zu erwachsenen deutschen und europäischen Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen beschrieben wird, sollen die bisherigen Ausführungen darauf verweisen, dass es sich bei diesen Rechten um veränderbare, poli-

tisierbare Rechtslagen handelt, die nicht aus einer inhärenten Logik, sondern aus menschlichem Willen heraus entstanden und somit veränderbar sind.

Im Folgenden soll nun die rechtliche Situation von Flüchtlingen beschrieben werden, um ein besseres Verständnis der Gleichheit von Flüchtlingen im Vergleich zu deutschen sowie europäischen Staatsangehörigen vor dem Gesetz zu bekommen. Vier zentrale Punkte werden dabei in den Fokus gerückt:

1. Die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erwerben
2. Das Recht zu wählen
3. Die Bewegungsfreiheit
4. Die Arbeits- und Ausbildungserlaubnis

1. Die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erwerben

Seit einigen Jahren sind Zugewanderte verpflichtet, einen Integrationskurs zu besuchen, um sicherzustellen, dass sie die deutsche Sprache erlernen und etwas zum „Alltagswissen sowie [...] [zur] Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ erfahren. (Bundesministerium der Justiz 2013c, S. 2). Man kann das Konzept durchaus und zu Recht kritisch hinterfragen, gleichzeitig ist es derzeit die einzige Struktur, die deutschlandweit die Möglichkeit bietet, staatlich finanziert intensiv Deutsch lernen zu können. Ein Integrationskurs dauert 660 Unterrichtsstunden, wovon 600 Stunden der Sprachvermittlung und 60 daran anschließende Stunden der Orientierung in Deutschland dienen. Falls eine intensivere Sprachvermittlung notwendig ist, können je nach Zielgruppe auch 900 Sprachstunden festgelegt werden. Das trifft zum Beispiel auf Alphabetisierungskurse oder Vorbereitungskurse zur Ausbildung oder den weiteren (Hoch-) Schulbesuch bis zum 27. Lebensjahr zu. Anders herum ist es auch möglich, ihn als kurzen Intensivkurs mit 430 Stunden zu belegen. (Bundesministerium der Justiz 2013c, S. 6) Nun besteht ein Anspruch auf den Besuch eines Integrationskurses nur für die Ausländerinnen und Ausländer, die dauerhaft in Deutschland leben.²⁶ Darunter ist gemäß Aufenthaltsgesetz zu verstehen, wenn ein Ausländer oder eine Ausländerin „eine Aufenthaltserlaubnis von mehr als einem Jahr erhält oder seit über 18 Monaten eine Aufenthaltserlaubnis besitzt, es sei denn, der Aufenthalt ist vorübergehender Natur“. (Bundesministerium der Justiz 2013d, S. 35) Sowohl die Aufenthaltsgestattung als auch die Duldung oder das Leben ohne Papiere in Deutschland entsprechen keinem Aufenthaltstitel, der einen Anspruch auf einen Integrationskurs erteilt. Somit haben alle Flüchtlinge ohne Aufenthaltstitel keinen rechtlich und staatlich unterstützten Anspruch, die deutsche Sprache zu ler-

²⁶ Keinen Anspruch, auch bei dauerhaftem Aufenthalt, haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die zur Schule gehen, in einer schulischen Ausbildung sind oder ihren vorigen Schulbesuch in Deutschland weiterführen, sowie Menschen mit geringem Integrationsbedarf oder bereits ausreichenden Sprachkenntnissen. Der Orientierungskurs kann dennoch besucht werden. (Bundesministerium der Justiz 2013c)

nen. Selbst wenn sie de facto schon seit mehreren Jahren – natürlich eine verwegene alternative Möglichkeit, „dauerhaft“ zu definieren – in Deutschland leben. Aus Gesprächen mit kommunalen Behörden und mit Wohlfahrtsverbänden konnten wir erfahren, dass es lokale Projekte und Initiativen gibt, die sich für Sprachkurse unabhängig vom Aufenthaltstitel starkmachen – diese müssen dann aber aus kommunalen Mitteln oder denen der Wohlfahrt beziehungsweise der Initiativen finanziert werden, vom Bund fließen keinerlei direkte Mittel für diesen Zweck. Zudem entsprechen diese Angebote häufig längst nicht der Intensität eines Integrationskurses, was unter anderem an den verfügbaren Ressourcen liegt. Ein zentrales Element, um sich in Deutschland frei bewegen, ein soziales Netzwerk aufbauen und eine Arbeit finden zu können, wird so von einem behördlichen Status abhängig gemacht. Damit werden Menschen bewusst in Isolation und in Abhängigkeit gehalten. Zahlen des Statistischen Bundesamtes zeigen die Anzahl der Menschen über 18 Jahre, die mit Aufenthaltsgestattung und Duldung in Deutschland lebten, und wie lange sie im Durchschnitt mit diesem Status leben, ohne das Recht zu haben, einen Integrationskurs zu besuchen:

Jahre	Duldung	Aufenthaltsgestattung
Insgesamt	64.492	34.032
Unter 1	2.624	19.446
1-4	13.216	12.962
4-6	3.779	406
6-8	4.665	209
8-10	7.963	257
10-15	13.824	365
15-20	9.318	189
20-25	6.802	158
25-30	1.096	14
30-35	700	17
35-40	334	6
40 und mehr	171	3
Durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Jahren	11	1,5

Abbildung 17: Durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Jahren und nach Aufenthaltsstatus im Jahr 2011 (Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesministeriums 2013b)

Die starke Diskrepanz der durchschnittlichen Aufenthaltsdauer zwischen gestatteten und geduldeten Menschen ist mit dem mittlerweile schnellen Asylverfahren zu erklären. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass viele der ehemals

gestatteten Menschen nach dem Asylverfahren eine Duldung bekommen, wenn sie nicht abgeschoben werden, und danach durchschnittlich 11 Jahre mit diesem Status leben müssen.

2. Das Recht zu wählen

Das Grundgesetz legt in Artikel 20 fest, dass alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht, die durch Wahlen, Abstimmungen und andere Staatsorgane ausgeübt wird. (vgl. Bundesministerium der Justiz, o. J.) Das Bundeswahlrecht bestimmt mit § 12, dass „alle Deutschen im Sinne des Artikels 116 Abs. 1 des Grundgesetzes, die am Wahltag

1. das achtzehnte Lebensjahr vollendet haben,
2. seit mindestens drei Monaten in der Bundesrepublik Deutschland eine Wohnung innehaben oder sich sonst gewöhnlich aufhalten,
3. nicht nach § 13 vom Wahlrecht ausgeschlossen sind“,

wählen dürfen. (Bundesministerium der Justiz 2013h, S. 6) Es dürfen aber auch eine EU-Bürgerin oder ein EU-Bürger nach drei Monaten mit festem Wohnsitz in Deutschland kommunal wählen gehen. Deutsche im Sinne des Grundgesetzes, und damit zu allen Wahlen berechtigt, sind nach Artikel 116 des Grundgesetzes, wer die „deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat“. (Bundesministerium der Justiz 2013e, S. 40) Ähnliches gilt für die Wählbarkeit nach Bundeswahlrecht § 15: „Wählbar ist, wer am Wahltag 1. Deutscher im Sinne des Artikels 116 Abs. 1 des Grundgesetzes ist und 2. das achtzehnte Lebensjahr vollendet hat.“ (Bundesministerium der Justiz 2013f, S. 8) Weder zur Wahl gehen noch sich wählen lassen – um so politisch an der Gesellschaft zu partizipieren, in der sie leben und die ihr Leben unmittelbar beeinflusst – können all jene, die keine EU-Bürger oder EU-Bürgerinnen und keine deutschen Staatsbürger oder Staatsbürgerinnen sind. Dies gilt, egal ob ich seit 10 Jahren geduldet in Deutschland lebe, seit 15 Jahren eine Aufenthaltserlaubnis besitze oder seit 20 Jahren eine Niederlassungserlaubnis habe. Laut Zensus lebten 2011 insgesamt 73.895.789 deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger und 6.627.957 nichtdeutsche Menschen nach Artikel 116 Grundgesetz, von denen 2.707.889 im wahlberechtigten Alter, in Deutschland. Im Durchschnitt hält sich ein zugewanderter Mensch, der über 18 ist, 17,9 Jahre in Deutschland auf. (vgl. destatis 2013) Es wird deutlich, dass eine Vielzahl von Menschen ausgeschlossen wird. Edathy zitiert in seinem Buchbeitrag zum kommunalen Ausländerwahlrecht in diesem Zusammenhang Thränhardt:

„Der Zusammenhang zwischen Wahlrecht und Politikgestaltung ist die Essenz der Demokratie. Politische Beteiligung ist der Schlüssel zu besseren politischen Ergebnissen und zu Integration, zum sich Angenommen und zu Hause fühlen [...] Integration [kann nicht] gelingen, wenn ein großer Teil der Einwanderer keine politischen Rechte hat. Es ist Zeit, Einwanderer auch politisch enger an Deutschland und seine Demokratie heranzubringen, im Interesse der Einwan-

derer und vor allem auch im wohlverstandenen Eigeninteresse Deutschlands selbst.“ (Edathy 2011, S. 27)

Schleswig-Holstein und Hamburg hatten Ende der 80er-Jahre bereits das kommunale Wahlrecht eingeführt, woraufhin die CDU/CSU und die Bayrische Staatsregierung die Rücknahme forderten. Das Bundesverfassungsgericht entschied, dass laut Gesetz nur Staatsangehörige wählen dürfen. Gleichzeitig verkündete es, „dass es der ‚demokratischen Idee, insbesondere dem in ihr enthaltenen Freiheitsgedanken [entspricht], eine Kongruenz zwischen den Inhabern demokratischer politischer Rechte und den dauerhaft einer bestimmten staatlichen Herrschaft Unterworfenen herzustellen.“ (Edathy 2011, S. 29) Das Grundgesetz könnte durchaus dahin gehend geändert werden. Der rot-grüne Koalitionsvertrag von 1998 enthielt sogar erneut das kommunale Wahlrecht für Drittstaatler und Drittstaatlerinnen wurde aber trotz Rechtspruch des Bundesverfassungsgerichtes von der Opposition im Bundesrat boykottiert. (vgl. ebd. 2011) Die Frage ist dabei auch, was dagegen spricht, wenn Menschen, die seit geraumer Zeit in Deutschland leben, auch bundesweites Wahlrecht zugesprochen bekommen und durch ihre Wählbarkeit politische Interessen einer in der Politik bisher unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen vertreten können. Statt dass immer nur über sie gesprochen wird, muss dann mit ihnen gesprochen werden. Und anstelle einer andauernden Exklusion würde so endlich Inklusion treten und das bisherige Demokratieverständnis würde sich erweitern. Denn Flucht wird es in der Welt immer geben und Flüchtlinge, aber auch andere Zugewanderte sind etwas Konstantes und nicht etwas „Flüchtiges“ in unserer Gesellschaft. Sie verdienen deshalb das Wahlrecht und eine eigene Interessensvertretung mit politischer Bedeutung. Dass dies auch unabhängig von der Nationalität geschehen kann, wird Kapitel 6.2 darlegen.

3. Die Bewegungsfreiheit

Mit dem Asylantrag wird den Antragstellenden gleichzeitig eine Aufenthaltsgestattung für Deutschland ausgestellt – sie dürfen sich demnach im Bundesgebiet aufhalten. Allerdings gelten hierfür starke Einschränkungen: Sie müssen sich laut § 56 Asylverfahrensgesetz im Bezirk der für sie zuständigen Ausländerbehörde aufhalten und dürfen diesen ohne Erlaubnis nicht verlassen. Dies gilt auch für Menschen mit Duldung, deren Asylverfahren also offiziell beendet und deren Abschiebung nur ausgesetzt ist. Außerdem kann die Aufenthaltsgestattung mit Auflagen versehen werden: Sollten sie nicht mehr verpflichtet sein, in einer Gemeinschaftsunterkunft zu leben, kann die Behörde bestimmen, in welcher Gemeinde und welcher Form von Unterkunft sie leben müssen. Auch kann sie festlegen, dass er oder sie gegebenenfalls in eine bestimmte Gemeinde oder Unterkunft umzuziehen haben. Immerhin muss ein gemeinsames Gespräch stattfinden, wenn jemand länger als sechs Monate an einem Ort gelebt hat – außer, ein zwingendes öffentliches Interesse steht diesem Verfahren entgegen. (vgl. Bundesministerium der Justiz 2013g)

Man fragt sich, welches das sein sollte, das bereits ein Gespräch von vornherein ausschließt.

Diese Beschneidung der Bewegungsfreiheit kann nur durch eine offizielle Aufhebung beziehungsweise den Zuspruch einer Aufenthaltserlaubnis oder eines Aufenthaltstitels beendet werden. Eine offizielle Erweiterung des „erlaubten Aufenthaltsbereiches“ auf den Stadtkreis und Bezirke anderer Ausländerbehörden kann von der Ausländerbehörde genehmigt werden, „wenn zwingende Gründe es erfordern“. (Bundesamt der Justiz 2013g, S. 24) Dies liegt im Ermessen der Behörde. Offiziell im Gesetz definiert als zwingende Gründe sind Termine

„bei Bevollmächtigten, beim Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen und bei Organisationen, die sich mit der Betreuung von Flüchtlingen befassen [...] Der Ausländer kann Termine bei Behörden und Gerichten, bei denen sein persönliches Erscheinen erforderlich ist, ohne Erlaubnis wahrnehmen. Er hat diese Termine der Aufnahmeeinrichtung und dem Bundesamt anzuzeigen.“

(Bundesministerium für Justiz 2013g, S. 24)

Daneben legt § 58 des Asylverfahrensgesetzes weitere Gründe fest, die zu einer Aufhebung der Residenzpflicht führen können: Wer nicht mehr verpflichtet ist, in einer Aufnahmeunterkunft zu leben, darf „den Geltungsbereich der Aufenthaltsgestattung vorübergehend [...] verlassen oder sich allgemein in dem Bezirk einer anderen Ausländerbehörde“ aufhalten. (Bundesministerium für Justiz 2013g, S. 25) Die Erlaubnis soll dann gegeben werden, wenn besagte zwingende Gründe vorliegen, es ein öffentliches Interesse gibt oder die Verweigerung der Erlaubnis „eine unbillige Härte bedeuten würde“. (Bundesministerium für Justiz 2013g, S. 25) Allgemein wird die Erlaubnis auch für eine bundesweite Bewegungsfreiheit erteilt, wenn eine Beschäftigung nach § 61 Abs. 2 des Asylverfahrensgesetzes vorliegt oder eine Hochschule, Schule oder ähnliche Ausbildungseinrichtung besucht wird. Die Erlaubnis wird in der Regel immer von der zuständigen Ausländerbehörde erteilt, jedoch können auch Landesregierungen

„um örtlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen [...] durch Rechtsverordnung bestimmen, dass sich Ausländer ohne Erlaubnis vorübergehend in einem die Bezirke mehrerer Ausländerbehörden umfassenden Gebiet, dem Gebiet des Landes oder, soweit Einvernehmen zwischen den beteiligten Landesregierungen besteht, im Gebiet eines anderen Landes aufhalten können“.

(Bundesamt für Justiz 2013g, S. 25)

In Nordrhein-Westfalen beispielsweise dürfen sich Flüchtlinge mit Duldung oder Aufenthaltsgestattung im ganzen Bundesland frei bewegen – jedoch nicht ohne Weiteres ihren Wohnort wechseln. In Kapitel 3.1.4, das ebenfalls auf die Residenzpflicht eingeht, wurde auch darauf hingewiesen, dass das Reisen im gesamten Bundesgebiet eine Einzelverlassenserlaubnis erfordert, die je nach Bundesland 5 bis 10 € kosten kann – viel Geld für jemanden, der nach Asylbewerberleistungsgesetz bezahlt wird.

Wird die Residenzpflicht verletzt, kann sie durch unmittelbaren Zwang durchgesetzt werden:

„Der Ausländer ist festzunehmen und zur Durchsetzung der Verlassenspflicht auf richterliche Anordnung in Haft zu nehmen, wenn die freiwillige Erfüllung der Verlassenspflicht, auch in den Fällen des § 56 Abs. 3, nicht gesichert ist und andernfalls deren Durchsetzung wesentlich erschwert oder gefährdet würde.“
(Bundesamt für Justiz 2013g, S. 25)

Jetzt mag man wieder argumentieren, dass es doch mittlerweile viele Möglichkeiten gibt, eine Erlaubnis zu bekommen, um Reisen innerhalb Deutschlands anzutreten und es demnach viel mehr Freiheiten gibt als früher. Wie zermürend die Gänge zum Amt, die Abhängigkeit von Einzelpersonen hinterm Schreibtisch und ein jahrelanges An-die-Leine-gelegt-Werden sind und wie sehr das Recht auf Freiheit allein durch die Gesetzeslage – auch wenn sie nicht immer ausgeschöpft wird – damit ignoriert wird, kann sich aber wohl niemand vorstellen, der diese Situation nicht erlebt hat. Kein anderes Land in der EU ist hier so restriktiv wie Deutschland. An dieser Stelle sei noch an Artikel 13 (1) der Menschenrechtskonvention erinnert: „Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen.“ (UN 1948, S. 3) Dieser Artikel findet seine Entsprechung im von Deutschland ratifizierten und damit rechtlich bindenden Zivilpakt. Dem sei § 55 des Asylverfahrensgesetzes zur Seite gestellt: „Einem Ausländer, der um Asyl nachsucht, ist zur Durchführung des Asylverfahrens der Aufenthalt im Bundesgebiet gestattet (Aufenthaltsgestattung). Er hat keinen Anspruch darauf, sich in einem bestimmten Land oder an einem bestimmten Ort aufzuhalten.“ (Bundesministerium der Justiz 2013g, S. 24)

4. Die Arbeits- und Ausbildungserlaubnis

Im von Deutschland ratifizierten Sozialpakt wird eindeutig davon gesprochen, dass jedem Menschen das Recht zu arbeiten zusteht. In Deutschland wird dieses Recht mit der Beschäftigungsverfahrensordnung beschnitten. Bis zum 01.07.2013 galt die alte Beschäftigungsverfahrensordnung, nach der Asylsuchende und Geduldete erst nach einem Jahr arbeiten durften. Hier gilt seit dem 01.07.2013 nun eine geringfügige Neuerung: Asylsuchende mit Aufenthaltsgestattung dürfen nun nach 9 Monaten arbeiten. Nach der alten Ordnung wurde die Arbeitserlaubnis nur nach der Vorrangregelung erteilt: Gab es keine deutschen oder ausländischen Staatsbürgerinnen oder Staatsbürger, die vorrangig beschäftigt werden konnten, wurde eine Arbeitserlaubnis an die Gestatteten bzw. Geduldeten erteilt. Diese Vorrangregelung galt bei Gestatteten tatsächlich unbefristet – bei Geduldeten nur vier Jahre. Neu für Gestattete ist nun, dass sie mit geduldeten Personen nach vier Jahren gleichgestellt wurden. Von diesem Zeitpunkt an gilt auch für sie: Arbeitsmarktzugang ohne Vorrangprüfung.

Außerdem muss die Arbeitsagentur nach vier Jahren keine Zustimmung mehr geben, wie es zuvor selbst nach den vier Jahren immer noch der Fall war. Einfluss auf den Beginn einer Beschäftigung kann die Bundesagentur für Arbeit vor Ablauf der vier Jahre aber weiterhin nehmen „hinsichtlich

1. der beruflichen Tätigkeit,
2. des Arbeitgebers,
3. der Region, in der die Beschäftigung ausgeübt werden kann, und
4. der Lage und Verteilung der Arbeitszeit“.

(S.11, § 34 Beschäftigungsverfahrensordnung)

Damit hat sie rein rechtlich eine große Macht gegenüber den gestatteten und geduldeten Flüchtlingen, die zwar auch deren Schutz vor Ausbeutung dienen kann, aber auch Raum für Restriktionen bietet.

Eine Erlaubnis durch die Ausländerbehörde brauchen alle Gestatteten und Geduldeten weiterhin, auch nach vier Jahren. Mit einem Arbeitsverbot werden weiterhin all jene belegt, bei denen die Einreise angeblich zum Zwecke des Sozialleistungsbezugs erfolgt, oder wenn sie sich Abschiebemaßnahmen widersetzen. (vgl. Pro Asyl 2013a)

All diejenigen, die einen humanitären Aufenthaltsstatus besitzen, haben eine ausnahmslose Beschäftigungserlaubnis und benötigen nicht mehr die Zustimmung der Behörden. Keiner einzuholenden Erlaubnis und zeitlichen Frist unterliegt allgemein der Beginn einer Ausbildung, die Beschäftigung von „Ehegatten, Lebenspartnern, Verwandten und Verschwägerten ersten Grades eines Arbeitgebers in dessen Betrieb, wenn der Arbeitgeber mit diesen in häuslicher Gemeinschaft lebt“. (Bundesministerium der Justiz 2013b)

Mit dem Arbeitsmarktzugang hängt nicht nur die Arbeitserlaubnis durch die Behörden und Ämter zusammen: Gestattete und geduldete Flüchtlinge haben das Problem, dass sie keine Integrationskurse besuchen können, um mit ihren Sprachkenntnissen ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz zu erhöhen. Aus ihren Papieren geht hervor, dass ihr Aufenthalt befristet ist und keiner weiß, wann dieser endgültig abläuft. Das macht sie unattraktiv für Ausbildungsstätten und Arbeitgeber. Hinzu kommen die behördlichen Querelen. Damit wollen sich viele Ausbildungsstellen und Arbeitgeber nicht befassen²⁷. Wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, ist je nach Person eine Aufenthaltserlaubnis mit der Möglichkeit der selbstständigen Lebenssicherung verknüpft – dass dies mit der aktuellen Gesetzeslage nur schwer möglich ist, wirkt wie ein seltsamer Zufall. Denn er führt bei vielen zur sogenannter illegalen Arbeit, die einen Abschiebegrund darstellt.

Wenn Eltern und andere Erwachsene, die flüchten mussten, riskieren zu Straftäterinnen und Straftätern zu werden, wenn sie ihr Recht auf Gleichheit in den beschriebenen Bereichen einlösen, dann sind wir weit von diesem fundamentalen Menschenrecht entfernt. (vgl. Arendt 1999, S. 107) Es stellt sich auch die Frage, welchen Eindruck es auf Kinder und Jugendliche macht, wenn sie erleben, dass

27 s. auch Kapitel 3.1.2.

ihre Eltern und andere Erwachsene in ihrem Umfeld von dieser Situation betroffen sind. Genau dies geschieht von Flucht betroffenen Kindern und Jugendlichen. Sie wissen zudem, je nach Bundesland und Status, dass dies auch ihre Zukunft ist, sobald sie 18 werden, sodass sie ihr nicht sorgenfrei begegnen können.

Bei den beschriebenen Punkten handelt es sich um politische Fragen, da es sich um aktuelle Rechtslagen handelt. Nun ordnet Arendt die Schule aber nicht dem öffentlichen, also politischen Raum zu, sondern dem gesellschaftlichen: „Für das Kind selbst ist die Schule der erste Ort, wo es außerhalb des Zuhauses Verbindung aufnimmt mit der Welt, von der es und seine Familie umgeben sind. Diese öffentliche Welt ist nicht die politische, sondern die gesellschaftliche Sphäre [...]“ (Arendt 1999, S. 111) Dort geht es darum, Bedingungen zu schaffen, die es den jungen Menschen ermöglichen, ihr individuelles Wesen in seiner Besonderheit zu entfalten, das sie zu etwas in der Welt macht, das noch nie da war und die alte Welt neu belebt. (vgl. Arendt 2012, S. 270) An dieser Festlegung orientiert sich Arendts zentrale Antwort auf die oben gestellten Fragen: Wird seitens der Politik und des Schulwesens versucht, die Gleichheit über das Schulwesen eher durchzusetzen, als dass sie im politischen Raum, und hier gegenüber den Erwachsenen, durchgesetzt wurde, wird hier „[...] Kindern [...] die Bewältigung eines Problems aufgebürdet [...], das Erwachsene eingeständenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können“ (1999, S. 102) Verantwortung und somit Autorität werden dadurch aufgelöst, die Kinder werden allein gelassen und können sich eben nicht frei und als etwas Neues in der Welt entwickeln, weil sie mit der Lösung von etwas Altem konfrontiert werden: der fehlenden Gleichheit vor dem Gesetz der Erwachsenen und der Verantwortung hierfür, indem auf sie statt auf die Erwachsenen für die Zukunft gesetzt wird. Nach Arendt müssen aber Kinder und Jugendliche durch die Schule erst in die Lage versetzt werden, etwas Neues zu schaffen und sich mit den Problemen dieser Welt zu konfrontieren. Nur wenn wir Bildung so gestalten, dass dies möglich ist, kann die Welt vor dem Sterben bewahrt werden.

Jetzt kann man einwenden, dass die Schule somit durchaus ein politisches Thema ist und tatsächlich die Grundsteine für Chancengleichheit und Teilhabe legt und mit der Schulpflicht ein Menschenrecht umgesetzt wurde, das allgemein als elementar gewertet wird, um alle anderen Menschenrechte zu realisieren. Fordert Arendt nun, dass zunächst alle anderen Rechte eingelöst werden müssen, bevor das Recht auf Bildung für Minderjährige umgesetzt wird? Man kann sagen, dass sie das Thema, wie zuvor beschrieben, politisiert und dadurch aufzeigt, dass den Kindern und Jugendlichen durch die fehlende Gleichstellung der Erwachsenen letztlich kein gleiches Recht zugestanden wird und es nur auf dem Papier steht. Arendt will den Ursachen hierfür auf den Grund gehen. Dabei nähert sie sich auch aus der Perspektive der Eltern: Wenn ich selbst bereits unerwünscht bin – und wie könnten die Gesetze, die in Deutschland diskriminierend sind, sonst aufgefasst werden? – wie soll ich dann mein Kind mit gutem Gefühl der Gesellschaft und der Politik preisgeben? Hannah Arendt schreibt:

„[...] ich wäre vielmehr davon überzeugt, daß das ganze Unternehmen den Sinn hat, der wirklichen Frage auszuweichen. Die eigentliche Frage ist die

nach der Gleichheit vor dem Gesetz des Landes, und diese Gleichheit wird [...] verletzt, das heißt durch Gesetze [...], und nicht durch gesellschaftliche Gepflogenheiten oder durch die Art und Weise der Kindererziehung.“

(1999, S. 115)

Weiter schreibt sie aus der Perspektive der Mutter:

„Wenn es nur um eine gleich gute Ausbildung für meine Kinder ginge, um den Versuch, ihnen Chancengleichheit zu verschaffen, warum hat man mich dann nicht gebeten, für eine Verbesserung der Schulen [...] zu kämpfen [...]? Anstatt daß ich zu einem klar begrenzten Kampf für meine unbestreitbaren Rechte aufgerufen würde – mein Wahlrecht und dessen geschützte Ausübung [...] oder das Recht auf Chancengleichheit –, stünde ich mit dem Gefühl da, man habe mich in eine soziale Aufstiegsangelegenheit verwickelt [...].“

(1999, S. 115)

Arendt verlangt, sich nicht von der Gleichstellung in der Bildung täuschen zu lassen und die Minderjährigen zu schützen: Warum werden Minderjährigen mehr Rechte, mehr Gleichheit zugebilligt als Erwachsenen? Und wie wird von politischer Seite mit dem rechtlichen Empowerment für die Erwachsenen umgegangen?

An dieser Stelle zeigt sich auch die Unschlüssigkeit eines Landes gegenüber seinem eigenen Selbstverständnis: Bin ich ein Einwanderungsland oder bin ich keines? Wer soll reinkommen, wer draußen bleiben? Arendt schreibt über Einwanderungsländer, dass die Aufnahme in die Gesellschaft über die Schulen funktioniert, weil sie der Ort des Erlernens der Sprache ist und mit der Welt bekannt macht. (vgl. Arendt 2012) An der Entwicklung in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen konnte gut nachvollzogen werden, dass es ein neues Bewusstsein gegenüber eingewanderten minderjährigen Flüchtlingen und ihr Recht auf Gleichheit gibt. Dennoch bleibt die Unschlüssigkeit: Zwar will man gleiche Rechte im Bildungsbereich zubilligen, es aber auch nicht übertreiben. Das Asylgesetz steht immer noch dem Recht im Wege, seine Bildungslaufbahn abzuschließen – man kann diese Kinder und Jugendlichen jederzeit abschieben, wenn sie keine Aufenthaltserlaubnis besitzen. Nach oder ab dem 18. Lebensjahr herrschen meistens erst recht andere Regeln. Was will ich also eigentlich mit der Gleichheit im Bildungssystem? Wenn ich sie als Menschenrecht erachte, das ich durchsetzen muss, warum dann die anderen nicht? Arendt sieht hier einen klassischen Zug der Politik, ihre Visionen auf dem Rücken von Schülerinnen und Schülern wahr werden lassen zu wollen:

*„Was die Politik anlangt, so liegt hier natürlich ein schwerer Mißgriff vor: Anstatt sich mit seinesgleichen zu einigen, die Anstrengung des Überzeugens auf sich zu nehmen und das Risiko zu laufen, dies nicht leisten zu können, greift man diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht das Neue dadurch zustande zu bringen, daß man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da. Daher ist auch in Europa die Vorstellung, daß man mit den Kindern anfangen müsse, wenn man neue Verhältnisse schaffen wolle [...].“* (Arendt 2012, S. 257)

Hannah Arendt fragt an dieser Stelle zu Recht: „Sind wir heute an dem Punkt angelangt, wo man von Kindern verlangt, daß sie die Welt verändern oder verbessern sollten? Haben wir die Absicht, künftig unsere politischen Gefechte auf Schulhöfen austragen zu lassen?“ (Arendt 1999, S. 103) Von politischem Gefecht kann in diesem Kontext durchaus gesprochen werden, wenn die Politik darauf verzichtet, sich mit erwachsenen Flüchtlingen im politischen Raum auf Augenhöhe auseinanderzusetzen und damit auch die Zukunft der Kinder und Jugendlichen zu sichern. Dies wird darin deutlich, dass in zentralen Bereichen des Lebens dafür gesorgt wird, dass erwachsene Flüchtlinge ohne Aufenthaltstitel nicht mündig werden können. Es steht die Idee der Gleichheit im Raum, doch statt sie mutig an die Erwachsenen zu tragen, wird es halbherzig mit den Kindern und Jugendlichen versucht.

Das Schulgesetz scheint minderjährige Flüchtlinge zunächst vor generellen Diskriminierungen aufgrund ihres Status zu schützen. Die Kinder durch mehr Gleichheit vor dem Gesetz im Schulwesen als ihre Eltern im Allgemeinen auszustatten, oder anders gesagt, Kinder gesetzlich weniger zu diskriminieren als Eltern und andere Erwachsene, bringt sie nach Hannah Arendt jedoch in einen Konflikt. Dieser Konflikt „[...] beseitigt auf einen Streich sowohl die Autorität der Lehrer als auch die der Eltern und ersetzt sie durch die öffentliche Meinung, die dann unter Kindern herrscht, welche weder die Fähigkeit noch das Recht besitzen, selbst an der öffentlichen Meinungsbildung mitzuwirken“. (1999, S. 112)

Kinder und Jugendliche erleben ihre Bezugspersonen ohne Autorität, nicht als Erwachsene, die sie vor der Welt schützen und so Verantwortung für sie übernehmen könnten. Sie erfahren, dass die öffentliche Meinung stärker ist als ihre Bezugspersonen und dies wird von den Kindern und Jugendlichen internalisiert. Statt dass die Kinder und Jugendlichen also dazu befähigt werden, die öffentliche Meinung beurteilen zu können und auf sie einzuwirken, was eine wichtige Aufgabe der Schulen ist, werden sie in eine ganz andere Sache verwickelt. Wie sollen sie sich nämlich chancengleich bilden, wenn sie selbst, ihre Eltern und andere erwachsene Flüchtlinge mit so vielen Gewalt-ebenen zu kämpfen haben?

Die Familie soll eigentlich der Ort sein, in dem Minderjährige geschützt vor der Außenwelt heranwachsen. Hier gründet ihr Selbstbewusstsein. Dieser Ort ist unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen per se genommen und kann nur durch einen geschützten Betreuungsraum oder starke Ressourcen wieder hergestellt werden. Den anderen wird er, auch wenn Erwachsene mit starken Ressourcen sich davor schützen können, versucht wegzunehmen, indem u. a. der Spracherwerb, die Arbeitserlaubnis, die Bewegungsfreiheit und das Wahlrecht der Eltern beschnitten werden.

An und für sich haben die Eltern das Vorrecht in der Erziehung – dies wird durch die Schulpflicht vom Staat eingeschränkt, um die Kinder an ihre Rolle als mündige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu führen: „Der Staat hat das unbestreitbare Recht, Minimalanforderungen für die Staatsbürgermündigkeit

vorzuschreiben und darüber hinaus den Unterricht von Fächern und die Ausbildung von Berufen zu fördern und zu unterstützen, die für die Nation als Ganzes für wünschenswert und notwendig erachtet werden.“ (Arendt 1999, S. 111)

Bringt der Staat die Minderjährigen jedoch in den oben beschriebenen Konflikt, Diskriminierung und Gleichheit vor dem Gesetz gleichermaßen so elementar und widersprüchlich zu erfahren, wird fragwürdig, was das deutsche Staatssystem für sich als wünschenswert und notwendig hinsichtlich der Bildung und Entwicklung von Minderjährigen erachtet. Woran orientiert sich also die Politik bei der Bildung von minderjährigen Flüchtlingen? Welche Logiken bestehen hier in den Entscheidungsfindungen? Warum werden die Erwachsenen nicht ebenfalls rechtlich gleichgestellt? Es scheint hierfür keinen Kurs zu geben.

6.2. Du kommst hier nicht rein: Staatsbürgerschaft als Distinktion im Recht auf Rechte

Wenn ein Staat sowohl den Grundsatz „Vor dem Gesetz sind alle Menschen gleich“ als auch die Völkerrechtsabkommen derart auslegen und ausmanövrieren muss, dass Flüchtlinge diesen Rechtsanspruch eben nicht erfahren dürfen, wie es in dem vorangegangenen Abschnitt veranschaulicht wurde, dann ist tatsächlich die Frage zu stellen, woher diese Diskriminierungen und Rassismen stammen und welcher erfahrungsgemäßen Grundlage sie überhaupt entsprechen. Denn das Deutschland in der jüngsten Vergangenheit in Chaos versunken oder arm durch Zugewanderte geworden ist, ist nach wie vor eine absurde Behauptung. Eher ist davon auszugehen, dass tradierte gesellschaftliche²⁸ Diskriminierungen und Ressentiments in diesen Gesetzen Ausdruck finden. Welcher konkreten Art sie sind, wäre an einer anderen Stelle in einer weiteren historischen Auseinandersetzung mit der Entstehung der die Flüchtlinge betreffenden Gesetze nachzugehen. Hannah Arendt schreibt zu den Diskriminierungen per Gesetz:

„Gesellschaftliche Normen sind kein gesetzlicher Maßstab, und wenn die Gesetzgebung dem gesellschaftlichen Vorurteil folgt, dann ist die Gesellschaft tyrannisch geworden. [...] [Die Regierung hat] nicht nur das Recht, sondern die Pflicht zu gewährleisten, daß diese Praktiken nicht gesetzlich erzwungen werden[, denn g]esellschaftliche Diskriminierung wird in dem Augenblick, da sie per Gesetz erzwungen wird, zur Verfolgung [...].“ (Arendt 1999, S. 107)

Ein wichtiges Element der Diskriminierung innerhalb der Gesetze ist für Arendt die Differenzierung in Staatsbürger und Staatsbürgerin und Nicht-Staatsbürger und Nicht-Staatsbürgerin. Mit dieser Differenzierung

28 Der private, gesellschaftliche und politische Raum sind keine streng trennbaren Räume, sie stehen in Wechselwirkung miteinander. Daher auch Hannah Arendts Forderung strikter Regeln, sowohl für das Recht auf Unterscheidung (Diskriminierung) im gesellschaftlichen und privaten Raum als auch für die Wahrung und Durchsetzung der Gleichheit des Menschen vor dem Gesetz, damit keine bedrohlichen Dynamiken wie beispielsweise Verfolgung entstehen können.

scheint sich die Ungleichbehandlung legitim begründen zu lassen. Zwar werden manche Gesetze beiden Gruppen zugeschrieben – dann ist der oder die eine ein bisschen wie eine Staatsbürgerin oder ein Staatsbürger –, aber die Trennung wird nie vollständig aufgegeben; insbesondere nicht in den Bereichen, die für die menschliche Identität besonders wichtig sind, wie das vorige Kapitel gezeigt hat. Damit wird Menschen ihr Platz in der Welt entzogen und die Mär von der Last und Überflüssigkeit der Rechtlosen fortgeschrieben: Flüchtlinge sind es nicht wert, dass man ihnen die gleichen Rechte zuspricht. Arendt stellt fest: „Die Gesellschaft hat mit der Diskriminierung das soziale Mordinstrument entdeckt, mit dem man Menschen ohne Blutvergießen umbringen kann; Pässe oder Geburtsurkunden, und manchmal sogar Einkommensteuererklärungen, sind keine formellen Unterlagen mehr, sondern zu einer Angelegenheit der sozialen Unterscheidung geworden.“ (Heuer o. J.) Während es früher darum ging, genau zu kontrollieren, wer nach Deutschland einwanderte, heißt eine weitere Grenze nun EU. Diese Grenze ist nur zu überwinden, wenn sich der oder die Fremde als besonders schwerwiegender humanitärer Fall und damit als würdig erweist. Wirtschaftlich-existenzielle Fluchtgründe zählen häufig nicht dazu, weil diese Flüchtlinge nicht im Sinne des Gesetzgebers verfolgt werden.

Die Frage ist, warum gerade mit dieser Differenzierung in Staatsbürger und Staatsbürgerin und Nicht-Staatsbürger und Nicht-Staatsbürgerin ein Drinnen und ein Draußen hergestellt werden kann. Wir leben schließlich in einer globalisierten Welt, die immer durchlässiger wird. Daher sind auch Fluchtursachen nicht mehr lokal situiert: Waffenexporte anderer Länder, die die Bürgerkriege anheizen, Nahrungsmittelspekulationen, die Hungerkrisen verschärfen, starke Armutgefälle durch wirtschaftliche Ausbeutung u.v.m. sind global durch die gesamte Weltgemeinschaft bedingt. So änderte sich in der Vergangenheit auch die Form des Flüchtlingsprotests: Asyl steht einem nicht nur als Menschenrecht zu, sondern auch weil Staaten wie Deutschland eine Mitverantwortung für die Situation im Herkunftsland und damit auch für die Flucht tragen. (vgl. Jakob 2013) Die Staaten wollen in einer globalisierten Welt leben und wirtschaften, sind aber nicht bereit, die Folgen mitzutragen. So wie die Ursachen für Flucht vielfältig und komplex sind, so ist es auch der Grund für den Umgang der EU und Deutschlands mit Flüchtlingen: Es spielen wirtschaftliche, ökonomische, soziokulturelle und politische Dynamiken eine Rolle, die jedoch von einer wirtschaftlich-globalen Denkweise wieder in eine nationale Orientierung münden.

Die komplexe und aufwendige Bürokratie rund um Aufenthalts- und Asylgesetze soll zeigen: Seht her, natürlich übernehmen wir Verantwortung, wir haben eine ganze bürokratische Maschinerie nur hierfür errichtet. Und es ist wahr, in den letzten Jahren sind Veränderungen innerhalb dieser Maschinerie auch zugunsten der Rechte von Flüchtlingen vorgenommen worden. Nichtsdestotrotz zeigen Mechanismen wie jahrelange Kettenduldungen und rechtliche Restriktionen, dass diese Maschinerie weiterhin nicht bereit ist, die Türen des Nationalstaa-

tes tatsächlich zu öffnen, selbst wenn jemand schon seit 10, 15 oder 20 Jahren in Deutschland lebt. Diese Form der verweigerten Partizipation und Gleichstellung unabhängig von der Nationalität ist dann die indirekte Botschaft an die Flüchtlinge: „Wir wollen, dass du fremd bist, nicht sichtbar, nichts Vollwertiges, du wirst niemals zu unserer Nation gehören.“ Der „weltschaffende Gedanken der Föderation [geht] zugunsten eines weltausschließenden, nationalstaatlichen, administrativen Denkens verloren [...]“ und wir laufen Gefahr einer

„schleichenden Ersetzung von Politik durch Administration, für Arendt der Ausgangspunkt einer Bürokratisierung der Politik und damit der Etablierung der Herrschaft des Niemand sowie einer Politik der Verordnungen. [...] Ihr Irrtum besteht darin, Politik als eine Einheit von Planung, logischen Argumenten und administrativer Durchsetzung zu verstehen, als etwas, das von den einen gemacht und den anderen erlitten wird.“ (Heuer o. J.)

In Gesprächen mit Ausländerbehörden wurde deutlich, dass auch die, die am nächsten an der Bürokratie sind, den Dschungel aus Verordnungen, Erlassen, Einzelfallregelungen und Gesetzen zum Ausländerrecht in vielen Bereichen nicht mehr durchschauen und nur schwer erklären können.

In der Bürokratie findet sich ein Bedürfnis nach Kontrolle aus Angst, wie Flüchtlingsunterkünfte und Abschiebelager zeigen, jemand könnte es sich heimlich gemütlich einrichten. Allein meine Existenz als Mensch, der nicht Staatsbürger oder Staatsbürgerin ist, macht mich zunächst verdächtig und kriminell; ohne dass ich etwas anderes getan habe, als vor einer Situation zu flüchten, die für mich nicht mehr erträglich war. (vgl. Apitzsch 1995) Damit ist jeder Flüchtling schlechter gestellt als jeder deutsche Staatsbürger und jede deutsche Staatsbürgerin, die zunächst kriminell werden müssen, um strafrechtlich verfolgt zu werden. Arendt schreibt hierzu: „Denken des Anderen ist in der Moderne nicht das Denken einer anderen, fremden Kultur, sondern Denken des bloßen Menschseins im Gegensatz zum Staatsbürger-Sein in einem modernen Nationalstaat.“ (Apitzsch 1995, S. 34). Mein Menschsein an sich schützt mich nicht, die Menschenrechte sind nicht bedingungslos, sondern an meine Staatsbürgerschaft und die Rechtsprechung des Nationalstaates geknüpft. An der Stelle bin ich als Mensch ohne Recht auf Staatsbürgerschaft verlassen und verloren, sie wird zu einem kostbaren und umkämpften Gut. (vgl. Heuer, o. J.) Damit werden die Menschenrechte ad absurdum geführt und eine verankerte national orientierte soziale Hierarchie besonderer Ordnung wird durchgesetzt, auch gegenüber den anklopfenden Zuwanderern, etwa nach dem Motto: „Ingenieure welcome, Wirtschaftsflüchtlinge goodbye!“. Deshalb plädierte Hannah Arendt für ein internationales Recht auf Staatsbürgerschaft, wobei sie Staatsbürgerschaft von Nationalität trennt. Denn die Nation birgt immer die Gefahr, den Staat als politischen Raum zu übernehmen.

Der Staat als politischer Raum ist nichts anderes als der Ort, an dem alle Menschen, die sich einen gemeinsamen Raum – hier durch die Grenzen Deutschlands beziehungsweise Europas markiert – teilen und ihn allein deshalb gemeinsam gestalten sollen, anstatt dass einzelne Gruppen darin

nur beherrscht werden. In Deutschland ist es anders: Hier herrscht die Nationalität. (vgl. Apitzsch 1995, vgl. Meints, 1994) Arendt spricht sich vor dem Hintergrund einer Zeit für dieses internationale Recht auf Staatsbürgerschaft aus, als es eine Bewegung von Massenausbürgerungen in Europa gab. Heute erleben wir andere Fluchtursachen²⁹, die aber auf ein ähnliches Phänomen hinweisen: Die Verantwortung für die Menschen, die in ihnen leben, wird von den Herkunftsstaaten der Flüchtlinge zurückgewiesen, aufgegeben oder nicht mehr bewältigt. Die Menschen verlieren dadurch z. T. ihre Staatsbürgerschaft, andere haben zwar noch ihre Papiere, sind aber dennoch Staatenlose, weil ihr Staat sich ihrer nicht mehr annimmt und sie so heimatlos zurücklässt. Das Gleiche wiederholt sich in Deutschland.

Es geht also darum, den Raum, in dem wir leben, neu zu definieren als einen Raum, an dem alle politisch partizipieren können, die ihn beleben. Das ist das Besondere bei Arendt: Sie knüpft die Staatsbürgerschaft an keine Bedingungen mehr, sondern tritt für ein anderes Selbstverständnis von Politik und Zugehörigkeit ein:

„Wir neigen dazu, uns mit dem, was wir machen und tun, zu identifizieren. Dabei vergessen wir häufig, daß es das große Vorrecht jedes Menschen bleibt, daß er wesensmäßig und allzeit mehr ist als alles, was er herstellen oder erreichen kann; daß er nicht nur nach jeder Arbeit oder Leistung als der noch nicht erschöpfte, gänzlich unerschöpfliche Quell weiterer Leistungen weiterbesteht, sondern sich in seinem wirklichen Wesen jenseits aller Leistungen befindet, unberührbar und durch sie nicht eingegrenzt ist.“ (Heuer o.J.)

Deshalb darf Bildung auch nicht die Bedingung für, sondern muss das Versprechen einer Integration durch gleiche Rechte in unsere Gesellschaft sein.

6.3. Zusammenfassung

Als innerste Prinzipien legt Hannah Arendt die Gleichheit vor dem Gesetz und die Diskriminierung im privaten und gesellschaftlichen Raum fest. Die Politik darf sich nicht von den Diskriminierungen im privaten und gesellschaftlichen Raum lenken und beherrschen lassen, sondern muss das Gleichheitsprinzip erhalten, weil dies die Möglichkeit auf Beteiligung an der Politik bedingt. Letzteres ist die Basis für Macht und Politik an sich. Gesellschaftliche Themen können nur in den politischen Raum eindringen, wenn sie politisiert werden. Mit der Thematisierung der Durchsetzung der Gleichheit durch die Schulen politisiert Arendt die Frage nach der fehlenden Gleichstellung aller Menschen vor dem Gesetz. Sie stellt infrage, dass Kinder und Jugendliche die Verantwortung dafür übernehmen sollten, eine bessere Welt zu schaffen, während den Erwachsenen in ihrem nächsten Umfeld elementare Rechte nicht zugebilligt werden, und hinterfragt damit die Motive

29 S. Kapitel.3.

der Politiker und Politikerinnen. Es stellt sich die Frage, welche Vision die Politik überhaupt bei der Bildung für minderjährige Flüchtlinge verfolgt. Hierzu gibt es keinerlei Anhaltspunkte auf Bundes- und Länderebene. Wie stark die Einschränkungen der Erwachsenen sind, zeigte die Betrachtung der Rechte auf Sprache, Arbeit, Wählen und Wählbarkeit und Bewegungsfreiheit für Flüchtlinge in Deutschland. Das gleiche Recht auf Bildung ist demnach eine Farce, da es sich erst vollends entfalten kann, wenn auch die äußeren Bedingungen rechtlich gleich sind. Dass sich Kinder und Jugendliche entfalten und lernen können, wie sie am öffentlichen Raum partizipieren können, ist aber wichtig, weil nur durch die Kinder und Jugendlichen das Neue in die Welt kommen kann, mit dem sie zusammengehalten wird.

Mit der Analyse der Diskriminierung zwischen Staatsbürger und -bürgerin und Nichtstaatsbürger und -bürgerin deckt Hannah Arendt ein generelles Prinzip auf, mit dem diese Rechte verweigert werden. Sie zeigt auch auf, wie diese Diskriminierung durch Menschen selbst institutionalisiert und aufrechterhalten wird.

Dieses Prinzip kann aufgelöst werden, indem Rechte nicht von der Nationalität, sondern vom Menschsein an sich abhängig gemacht werden, Menschenrechte also tatsächlich Menschenrechte werden. Dies würde die Gleichstellung aller Flüchtlinge in allen Bereichen bedeuten. Wie damit strukturell und damit auch integrativ umgegangen werden muss, lässt Arendt weitgehend offen. So obliegt dieses Thema der aktiven Mitgestaltung aller, ganz im Sinne Arendts, die sich in einem gemeinsamen öffentlichen Raum bewegen. Denn nur so entsteht tatsächliche Politik und tatsächliche Macht, die bei Arendt positiv formuliert ist – bedeute sie doch, dass alle gemeinsam denken und handeln für den Raum, in dem sie leben. Das, was sich doch jeder von uns für sich selbst wünscht.

7 Handlungsoptionen und Forderungen

7.1 Von Exklusion und Gewalt zu Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland aus verschiedenen Perspektiven analysiert und kritisch reflektiert. Ausgangspunkt der Analyse waren Exklusions- und Diskriminierungsdynamiken, welche sich gegenüber minderjährigen Flüchtlingen auf drei Ebenen abspielen beziehungsweise nachzeichnen lassen: auf der individuell-personalen Ebene, der institutionell-strukturellen Ebene und der diskursiv-kulturellen Ebene. Die sich wechselseitig beeinflussenden Dynamiken auf jeder der drei Ebenen führen dazu, dass minderjährige Flüchtlinge in Deutschland von einer massiven Einschränkung ihrer grundlegenden

Menschenrechte betroffen sind, wodurch auch die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse deutlich beeinträchtigt wird. Dieser Zustand kann als strukturelle Gewalt bezeichnet werden, die durch kulturelle Gewalt in Form von gesellschaftlichen Narrativen und Normvorstellungen legitimiert und entkandalisiert wird.

Aufbauend auf dieser grundlegenden Analyse soll das abschließende Kapitel der Studie dazu dienen, Handlungsoptionen und Forderungen auf verschiedenen Ebenen zu skizzieren, um die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge humaner, grundbedürfnisorientierter, gewaltfreier und gerechter zu gestalten.

Dabei beziehen die Autorinnen und Autoren der Studie sich über die bereits eingeführten theoretischen Perspektiven hinaus explizit auf den Capability Approach (vgl. Sen/Nussbaum 1993, Nussbaum 1999, Sen 2009). Dieser wurde von dem indischen Ökonomen Amartya Sen und der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum entwickelt, um individuelles und gesellschaftliches Wohlergehen, und in diesem Kontext auch soziale Ungleichheit und damit verbundene ungleiche Lebenschancen, weit über die ungleiche Verteilung von ökonomischen Gütern oder den ungleichen Zugang zu materiellen Ressourcen hinaus zu analysieren. Der Capability Approach dient damit auch als theoretischer Referenzrahmen für internationale und nationale Verfahren der Armut- und Wohlstandsanalyse wie dem Human Development Index, dem Human Poverty Index oder dem Armut- und Reichtumsbericht der deutschen Bundesregierung.

Die Grundidee des Capability-Ansatzes liegt darin, individuelles Wohlergehen und gesellschaftlichen Wohlstand mit verschiedenen Indikatoren zu analysieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, was Menschen für ein gutes, zufriedenstellendes und gelingendes Leben benötigen. Materielle Güter und finanzielle Ressourcen, also was Menschen haben und besitzen oder wozu sie einen Zugang verfügen, werden dabei zwar als wichtige Aspekte berücksichtigt. Doch darüber hinaus geht es vor allem um die Frage, was Menschen tun oder sind und was Menschen tun oder sein können. Der Capability Approach unterscheidet hier erreichte Funktionen (achieved functionings) und Verwirklichungschancen (capabilities). Um gewisse Funktionen realisieren oder ausführen zu können, müssen Menschen oftmals nicht nur über materielle Güter oder Ressourcen verfügen, sondern sie müssen auch befähigt sein, diese Güter zu nutzen und sie müssen auf Rahmenbedingungen stoßen, die ihnen diese Nutzung ermöglichen.

In dieser Konsequenz liegt dem Capability Approach ein erweitertes Armutverständnis zugrunde, das sich nicht primär auf den materiellen Mangel fokussiert, sondern analysiert, was Menschen insgesamt in ihrer Lebensgestaltung einschränkt und wie die Verwirklichungschancen und Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen erhöht werden können. Dabei ist von zentraler Bedeutung, eingeschränkte Verwirklichungschancen und Entfaltungsmöglichkeiten nicht auf individuelle Eigenschaften, Schicksale oder Dispositio-

nen zu reduzieren, sondern das komplexe Zusammenwirken von sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Faktoren zu berücksichtigen und damit zu ergründen, welche gesellschaftlichen Prozesse, Strukturen und Praktiken die individuellen Befähigungen und Entwicklungsmöglichkeiten wie beeinflussen. Die individuellen Verwirklichungs- und Entfaltungsoptionen sind aus dieser Sicht maßgeblich davon beeinflusst, welche Bildungs- und Entwicklungsprozesse wem zugestanden und ermöglicht werden und wem nicht. Somit spielt auch die Frage, welche Form von Bildung, Persönlichkeitsentfaltung und Lebensplanung von Flüchtlingen gesellschaftlich erwünscht oder abgelehnt wird, eine zentrale Rolle. Dadurch wird ersichtlich, wie anschlussfähig der Capability Ansatz an das Verständnis von Galtungs Logik der Grundbedürfnisse und an sein Verständnis von struktureller und kultureller Gewalt sowie an die verschiedenen Kapitalarten und an die Bedeutung des kulturellen Kapitals nach Bourdieu ist.³⁰

Vor diesem Hintergrund sind die nachfolgend skizzierten Handlungsoptionen und Empfehlungen zu lesen, die sich in umfassender Weise auf die Entfaltungs- und Verwirklichungschancen von minderjährigen Flüchtlingen im Bildungskontext beziehen und eben nicht nur materielle Ausstattungen, formale Zugangsmöglichkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen berücksichtigen.

7.2 Konkrete Handlungsoptionen und Forderungen

Die zentrale Konsequenz und eine damit allgemeine, aber elementare Forderung, die sich aus der vorliegenden Studie ableiten lässt, bezieht sich auf ein radikales Umdenken aller Akteure und Beteiligten des deutschen Flucht- und Migrationsregimes. Diese zentrale Konsequenz richtet sich insofern nicht nur an Verantwortungsträger, Entscheidungsgremien, Institutionen und Organisationen, die aktiv durch ihr Handeln die Lebens- und Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen direkt steuern und beeinflussen. Sie bezieht sich auch auf alle jene, die durch ihre Alltagskultur, -praxis und -kommunikation indirekt auf kollektive Sichtweisen im Umgang mit minderjährigen Flüchtlingen einwirken. Die Forderung des Umdenkens beinhaltet demnach den Anspruch, alle Narrativen, Sichtweisen und Normvorstellungen in Bezug auf Migration und Flucht sowie die damit einhergehenden Klassifizierungs-, Stigmatisierungs- und Diskriminierungsdynamiken zu hinterfragen und zu überwinden. Ein solches Umdenken umfasst vor allem auch den Anspruch, gesellschaftlich tief verankerte Überzeugungen und Glaubenssätze sowie Sprachcodes und Chiffrierungen, die durch das Migrationsregime fortlaufend reproduziert werden, zu dekonstruieren und mit anderen, alternativen Perspektiven zu konfrontieren. So ist die Abwertung von Flüchtlingen – zum Beispiel als kulturell Andere, als Bittstellende, als Zuwendungsempfangende,

30 Vgl. hier die Ausführungen zu Galtung in Kapitel 2.2. und zu Bourdieu in Kapitel 5.2.

als Problemträger, als Opfer, als Täter, als nur vorübergehend Bleibende, als Geduldete, als Illegale oder als Statuslose – als engführend, problematisch und extrem diskriminierend zu bewerten.

Denn diese Sichtweisen und Zuweisungen legitimieren und normalisieren die personellen und vor allem auch die institutionellen Gewaltdynamiken und Diskriminierungen, denen minderjährige Flüchtlinge und ihre Familien kontinuierlich ausgesetzt sind. In dieser Konsequenz sollte das gesamte Flucht- und Migrationsregime im Hinblick auf seine diskriminierende Kategorisierungs- und Klassifizierungspraktiken und der damit einhergehenden Zuweisung von Aufenthaltstiteln und Rechtsansprüchen vereinfacht und humanisiert werden. Nur ein radikaler Schnitt mit tradierten und etablierten Sichtweisen und Praktiken wird es ermöglichen, die damit verbundenen massiven Stigmatisierungs- und Exklusionsprozesse zu durchbrechen und die Lebens- und Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge umfassend und nachhaltig zu verbessern.

An dieser Stelle wird erneut ersichtlich, wie eng personell-individuelle, strukturell-institutionelle und kulturell-diskursive Formen von Gewalt und Diskriminierung ineinandergreifen und aufeinander bezogen sind. Von daher werden nachfolgend mögliche Handlungsoptionen durch entsprechende handlungsleitende Orientierungsfragen für jede der drei Dimensionen oder Ebenen abgeleitet, ehe abschließend einige ausgewählte konkrete Forderungen an verschiedene Akteure zusammengetragen werden.

Handlungsoptionen auf drei Ebenen

1. Individuell-personelle Ebene

Bei der individuell-personellen Ebene geht es primär darum, Flüchtlinge besser vor direkten personellen Gewaltakten zu schützen sowie die individuellen Notlagen und Bedürfnisse von minderjährigen Flüchtlingen, aber auch ihre Ressourcen und Potentiale zu erkennen, zu bearbeiten und im Kontext von Bildung und sozialpädagogischer Begleitung zu integrieren. Von daher ergeben sich folgende Leitfragen:

- Wie können Schulen, (Aus-)Bildungseinrichtungen und sozialpädagogische Unterstützungsmaßnahmen die spezifischen Bedürfnisse von minderjährigen Flüchtlingen adressieren?
- Wie können sie die mit der Flucht verbundenen individuellen Gewalt- und Belastungserfahrungen zielgruppengerecht berücksichtigen und bearbeiten?
- Wie können Flüchtlinge vor direkten personalen psychischen Diskriminierungen und physischen Übergriffen, insbesondere vor ungewollten und gewollten Diskriminierungspraktiken innerhalb von Unterstützungs- und Bildungsprozessen, geschützt werden?
- Wie können neben den Notlagen und Problemen auch die vielfältigen positiven biographischen Erfahrungen, Stärken, Kompetenzen,

Ressourcen und Potentiale von minderjährigen Flüchtlingen für Bildungsprozesse und die Soziale Arbeit fruchtbar gemacht werden?

- Wie können dadurch auch ihre Verwirklichungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhöht werden?

2. Institutionell-strukturelle Ebene

Bei der institutionell-strukturellen Ebene geht es darum, die organisationsbezogenen, administrativen und juristischen Rahmenbedingungen, Strukturen und Regelungen zu verändern, um institutionelle Gewalt und Diskriminierung von minderjährigen Flüchtlingen einzudämmen sowie menschenrechtsbezogene Mindeststandards in Bezug auf Bildung und Persönlichkeitsentfaltung sicherzustellen. Demnach wäre zu fragen:

- Wie können die gesamten Kategorisierungs- und Klassifizierungsprozesse und die damit einhergehende Zuweisung oder Nichtzuweisung von Aufenthaltstiteln einfacher, transparenter und humaner gestaltet werden?
- Wie können grundlegende Menschenrechte und gleiche rechtliche Standards für minderjährige Flüchtlinge sichergestellt und umgesetzt werden?
- Wie kann insbesondere gewährleistet werden, dass das Kindeswohl in das Asylrecht integriert wird, dass minderjährige Flüchtlinge niemals in Abschiebehaft gelangen und dass ihnen alle sozialen Grundrechte zugestanden werden, die auch für deutsche Kinder gelten?
- Wie kann verhindert werden, dass minderjährige Flüchtlinge in menschenunwürdigen Verhältnissen leben, die erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse verhindern?
- Wie können Bildungsinstitutionen inhaltlich und strukturell an die migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Diversität und Pluralisierung angepasst werden?
- Wie kann die Sonderbehandlung von Migrierenden in gesonderten Schulklassen durch umfassende inklusive Klassen ersetzt werden?
- Wie kann die Inobhutnahme von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen standardisiert und verbessert werden?

3. Kulturell-diskursive Ebene

Bei der kulturell-diskursiven Ebene geht es darum abwertende, fremdenfeindliche und diskriminierende Tendenzen gegenüber Flüchtlingen in politischen, gesellschaftlichen, medialen und bildungsbezogenen Diskursen zu identifizieren, zu vermindern und zu verändern und eine inklusive potentiellorientierte Willkommenskultur zu fördern. Diesbezügliche Leitfragen sind:

- Wie können stigmatisierende und diskriminierende gesellschaftliche, wissenschaftliche, mediale Diskurse gegenüber Flüchtlingen identifiziert und eingedämmt werden?

- Wie können damit verbundene kulturell, kollektiv und gesellschaftlich tief verankerte Sichtweisen auf Flucht, Migration, Entwicklung und Kultur, die durch verschiedene Kanäle kommuniziert und tradiert werden, sichtbar gemacht und transformiert werden?
- Wie können konkret Lehrpläne, Geschichtsschreibung und Sprachcodes überdacht und unter Rückgriff auf postkoloniale und migrationskritische Theorien überarbeitet werden?
- Wie können das staatliche Bildungssystem sowie auch nichtstaatliche und außerschulische Bildungsakteure dazu beitragen, den problemorientierten Blick auf Flucht und Migration in einen potentialorientierten zu verwandeln?
- Wie können die Vorurteile, Stereotypen und die offenen oder versteckten Rassismen der sogenannten Mehrheits- und Normalgesellschaft, welche die Teilhabe und die Verwirklichungschancen von Flüchtlingen und Migrantinnen und Migranten verhindern, bearbeitet und verringert werden?
- Wie kann Bildungs- und Bewusstseinsarbeit also dazu beitragen, den Blick für kulturelle Vereinfachungen und kulturelle Engführungen zu schärfen, Vorurteile abzubauen und die Inklusionsbereitschaft und -fähigkeit unserer Gesellschaft für alle zu fördern, damit alle die gleichen Rechte und Entfaltungsoptionen erhalten?

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende ausgewählte konkrete Forderungen an verschiedene Akteure des Flucht- und Migrationsregimes:

Politische Akteure und Entscheidungsträger fordern wir auf,

- eine umfassende Reform und Vereinfachung des Asyl- und Clearingverfahrens und der damit verbundenen rechtlichen Rahmenbedingungen und verwaltungstechnischen Abläufe in Bezug auf Zuweisung von Aufenthaltstiteln und Rechtsansprüchen durchzuführen.
- eine umfassende inklusive und humane Bildungspolitik für Flüchtlinge zu entwickeln, welche den individuellen Problemen und Potentialen der Flüchtlinge ebenso gerecht wird, wie den gesellschaftlich langfristig notwendigen Öffnungs-, Diversitäts- und Inklusionsprozessen.
- eine umgehende und effektive Durchsetzung aller von Deutschland unterzeichneten und ratifizierten internationalen Abkommen, von denen minderjährige Flüchtlinge betroffen sind, in eine entsprechende Praxis umzusetzen sowie ein darauf bezogenes Kontroll- und Sanktionssystem bei Verstößen und Unterlassungen sicherzustellen.
- weitere wesentliche Aspekte, zum Beispiel die Familienzusammenführung, die humane Inobhutnahme von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die Beschulung und Ausbildungsmöglichkeiten von nicht mehr schulpflichtigen Flüchtlingen über 16 Jahren und ein

am Kindeswohl orientiertes Clearing- und Asylverfahren rechtlich abzusichern.

- sich dafür einzusetzen und sicherzustellen, dass das deutsche Asylrecht nicht über das Menschenrecht auf Bildung gestellt wird und dass minderjährigen Flüchtlingen immer das Recht zuteil wird, in Deutschland begonnene (Aus-)bildungsprozesse auch abschließen zu können.
- massiv einschränkende und gewaltsame Verfahren und Praktiken gegenüber minderjährigen Flüchtlingen, zum Beispiel Abschiebehaft, die Meldepflicht minderjähriger Flüchtlinge ohne Aufenthaltsstatus, die Unterkunft in Sammelunterkünften, die Residenzpflicht oder die Abschiebung ohne Kindeswohlprüfung abzuschaffen.
- die eigenen politischen Diskurspraktiken und Programmatiken im Hinblick auf offenen und versteckten Rassismus und Diskriminierungen gegenüber Flüchtlingen zu überprüfen und zu ändern.

Akteure in kommunal administrativen und öffentlichen Verwaltungsstrukturen fordern wir auf,

- das gesamte Asylverfahren in allen seinen administrativen Abläufen im Hinblick auf direkte und indirekte Gewalt- und Diskriminierungstendenzen zu überprüfen und diese durch humane, an Menschenrechten und am Kindeswohl orientierte Verfahren zu ersetzen.
- Sammelunterkünfte und Flüchtlingslager aufzulösen, insbesondere minderjährigen Flüchtlingen und ihren Familien alternativen Wohnraum zur Verfügung zu stellen und für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge eine reguläre Inobhutnahme im Rahmen der Jugendhilfe zu ermöglichen und bei Bedarf auch über das 18. Lebensjahr hinaus auszuschießen.
- flächendeckend alle professionellen Fachkräfte, die direkt oder indirekt mit Flüchtlingen arbeiten, im Hinblick auf einen kultur-, herkunfts- und diversitätssensiblen Umgang mit Flüchtlingen zu qualifizieren.
- aktiv engagierte Bürgerinnen und Bürger zur Unterstützung von Flüchtlingen zu motivieren und durch verschiedene Maßnahmen und Initiativen das inklusive Zusammenleben aller Einwohner und Einwohnerinnen unabhängig ihrer Herkunft und ihres Aufenthaltstitels zu fördern.
- nicht nur Minderjährigen, sondern allen Flüchtlingen, Wohnraum, Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, die ein selbstbestimmtes menschenwürdiges Leben, Zukunftsperspektiven und die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse ermöglichen.
- weitere Interessensvertretungen, Mitbestimmungsorgane und Selbstvertretungen für Flüchtlinge und ebenso für minderjährige Flüchtlinge auf lokaler Ebene einzurichten und zu unterstützen.

Bildungsbezogene Akteure und Schulen fordern wir auf,

- Bildungsprozesse im Kontext von Flucht nicht als Sonder- oder Förderpädagogik für Flüchtlinge, sondern als umfassende Inklusionspädagogik für alle Lernenden in gemeinsamen Klassen und Lerngruppen an allen Schulformen zu gestalten.
- Bildungsprozesse von minderjährigen Flüchtlingen stärker auf ihre spezifischen Probleme, Notlagen, Grundbedürfnisse und Lernbedarfe hin auszurichten.
- die vielfältigen Potentiale, Kompetenzen und Ressourcen von minderjährigen Flüchtlingen stärker aufzugreifen und zu berücksichtigen.
- sich auf verschiedenen Ebenen zu vernetzen und ihr Wissen über begünstigende und nicht begünstigende Faktoren in Bezug auf Bildungsprozesse von minderjährigen Flüchtlingen auszutauschen, um entsprechende Veränderungsbedarfe zugunsten der Minderjährigen initiieren zu können.
- Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmaterialien zu allen Fächern systematisch nach versteckten Kulturalismen, Rassismen, Dominanzkulturen und Entwertungen gegenüber Menschen anderer Herkunft und gegenüber dem globalen Süden zu überprüfen und entsprechend umzugestalten.
- flächendeckend pädagogisches Personal und Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive, diversitätssensible und rassismuskritische Gestaltung von Bildungsprozessen zu qualifizieren.

Wenn es gelingt, dass einige der oben formulierten Handlungsoptionen und Forderungen umgesetzt und in eine andere Praxis überführt werden, besteht die berechtigte Hoffnung, dass sich die Lebens- und Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland signifikant verbessert. Damit wäre nicht nur den minderjährigen Flüchtlingen, sondern unserer gesamten Gesellschaft gedient. Denn wenn minderjährige Flüchtlingen in Deutschland die gleichen Beteiligungs-, Bildungs- und Verwirklichungschancen erhalten wie alle anderen Kinder und Jugendliche, wäre dies nicht nur die Einlösung eines humanistischen Prinzips und normativen Anspruchs, wonach allen Menschen die gleichen Rechte zustehen und sie gleich zu behandeln sind. Es wäre darüber hinaus ein zentraler Baustein einer inklusiven Gesellschaft, in der ethno-natio-kulturelle Diversität nicht als Risiko und Problem, sondern als Chance und Bereicherung gesehen wird und in der Flüchtlinge und Migrierende im Hinblick auf ihre vielfältigen Potentiale und Ressourcen wahrgenommen werden. Dadurch würde unser gesellschaftliches Zusammenleben menschlicher, gerechter und zukunftsfähiger.

Das wäre ein großer Schritt für unser Leben von morgen.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2007). Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Margit Barth (Die Linke) vom 12. Juli 2007 und Antwort, „Minderjährige unbegleitete Asylsuchende“, Drucksache 16/11025, Berlin.
- AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2012). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Kontext von Jugendhilfe, Recht und Politik. Eine Positionierung des AFET- Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. zu Fachlichkeit und Standards. (http://www.afet-ev.de/veroeffentlichungen/Stellungnahmen/2012_02.pdf [aufgerufen am 28.06.2013]).
- Allmendinger, J (2006). Bildung und Herkunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 44-45. (<http://www.bpb.de/apuz/29445/bildung-und-herkunft?p=all> [aufgerufen am 02.08.2013]).
- Angenendt, S. (2000). Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Opladen.
- Anhorn, Roland / Bettinger, Frank (Hrsg.) (2008). Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden.
- Apitzsch, U. (1995). „Denken des Anderen“ – Über Traditionen des Interkulturellen. In: Müller, S. / Otto, H.-U. / Otto, U. (Hrsg.). Fremde und Andere in Deutschland. Hemsbach.
- Arendt, H. (2012). Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München.
- Arendt, H. (1999). Zur Zeit. Hamburg.
- Asbrand, Barbara (2007). Partnerschaft – Eine Lerngelegenheit? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H.3, 2007. S.8-14.
- Auernheimer, G. (2009). Bildung als Medium der Anerkennung – Migration und Bildungsgerechtigkeit. In: Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurze-Maasmeier, S. (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld. S. 99-110.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2009). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden.
- Aumüller, J., / Bretl, C. (2008). Lokale Gesellschaften und Flüchtlinge: Förderung von sozialer Integration. Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland. Berlin. (http://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/Kommunale_Integration_von_Fluechtlingen.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Ausländerzentralregister (2011). Ausländische Bevölkerung am 31.12.2011 nach Ländern, Alter und aufenthaltsrechtlichem Status. Unveröffentlicht.
- BAMF (2009). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.) Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland. Aufnahme, Rückkehr und Integration. Working Paper 26 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp26-unbegleitete-minderjaehrige-de.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 25.05.2013]).
- BAMF (2012a). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Statistische Daten zu unbegl. minderj. Kinder (16 und 17 Jahre alt). (http://www.proasyl.de/fileadmin/proasyl/UMF_2012_16_17.pdf [aufgerufen am 20.05.2013]).
- BAMF (2012b). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Statistische Daten zu unbegl. minderj. Kinder. (http://www.proasyl.de/fileadmin/proasyl/UMF_2012.pdf [aufgerufen am 20.05.2013]).
- BAMF (2012c). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Das deutsche Asylverfahren – ausführlich erklärt. Zuständigkeiten, Verfahren, Statistiken, Rechtsfolgen. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschueredas-deutsche-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 30.08.2013]).
- BAMF (2012d). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Ablauf des deutschen Asylverfahrens. Asylantragstellung – Entscheidung – Folgen der Entscheidung. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-ablauf-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 28.08.2013]).
- BAMF (2013a). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Das Bundesamt in Zahlen 2012. Asyl, Migration und Integration. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2012.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 29.08.2013]).
- BAMF (2013b). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (Hrsg.). Glossar. (http://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/glossary-node.html;jsessionid=51A79635EF3F46239BF94E85043FB1F2.1_cid286 [aufgerufen am 29.06.2013]).
- BAMF (2013c). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Nürnberg. Büro des Präsidenten. Erstanträge unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge nach Herkunft von 2009 bis 2013. Unveröffentlicht.
- BAMF (2013d). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Nürnberg. Büro des Präsidenten. Anzahl der aufhältigen Asylbewerber (jünger als 18 Jahre) 2011 und 2012. Unveröffentlicht.
- BAMF (2013e). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Nürnberg. Büro des Präsidenten. Anzahl der aufhältigen Asylberechtigten nach Art. 16a GG (jünger als 18 Jahre) 2011 und 2012. Unveröffentlicht.
- BAMF. (2013f). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Nürnberg. Büro des Präsidenten. Anzahl der aufhältigen anerkannten Flüchtlinge gem. §60 Abs. 1 AufenthG (jünger als 18 Jahre) 2011 und 2012. Unveröffentlicht.

- BAMF (2013g). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Nürnberg. Büro des Präsidenten. Anzahl der unbegleiteten minderjährigen Asylbewerber (jünger als 18 Jahre) 2011 und 2012. Unveröffentlicht.
- Barth, S. (2011). Chancen und Barrieren – Zur Bildungssituation junger Flüchtlinge in Deutschland aus der Sicht der jungen Flüchtlinge. In: Jugendhilfe Jahresverzeichnis 2011, S. 236-240.
- Barth, S. / Meneses G. V. (2012). Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen. Ergebnisse des Projekts: "Access of minor asylum seekers to the educational system in Europe – Meeting the challenges" finanziert durch den EFF. Frankfurt am Main. (<http://www.isis-sozialforschung.de/download/Bildungszug%3C%A4ngef%3C%BCrAsylsuchende.pdf> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Beck, Ulrich (2004). Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am Main.
- Behrens, Birgit / Westphal, Manuela (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurze-Maasmeier, S. (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld, S. 45-58.
- Berthold, T. / Espenhorst, N. (2011). Mehr als eine Anhörung – Perspektiven für das Asylverfahren von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. (http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/Beitraege_AM_2011/AM2011-1-2-3-Berthold_Espenhorst.pdf [aufgerufen am 28.06.2013]).
- Bhabha, Homi K. (2000). Die Verortung der Kultur, Tübingen Bilden, H. (1997). Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. (1. Auflage). In: Keupp, H. / Höfer, R. (Hrsg.). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. (S. 227-250). Frankfurt am Main.
- Bilden, H. (1997). Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. (1. Auflage). In: Keupp, H. / Höfer, R. (Hrsg.). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. (S. 227-250). Frankfurt am Main.
- BMI (2013). Bundesministerium des Innern. (Hrsg.). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 31.08.2013]).
- BMFSFJ (2010). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kinder- und Jugendhilfe. Aechtes Buch. Sozialgesetzbuch. 3. Auflage. Berlin. (http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kinder-_20und_20Jugendhilfegesetz_20-_20SGB_20VIII,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [aufgerufen am 28.06.2013]).
- BMFSFJ (2012). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 4. Auflage. (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf [aufgerufen am 23.09.2013]).
- BMFSFJ (2013). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bourdieu, Pierre (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2005). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. (unveränderte Auflage). In: Bourdieu, P. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg. S. 49-79
- Böhmer, Maria (2012). 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. (http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/2012-12-18-9-Lagebericht.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Brake, A. / Bremer, H. / Vester, A. (Hrsg.). (2013). Empirische Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim.
- Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Steffani E.; Beate K. (Hrsg.). Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozial-strukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. (S. 189-213). München.
- Britz, L. (2007). Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien: (<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56491/schule-und-integration?p=all> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Brodin, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2010). Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld .
- Brüggemeier (2011). Schutzbedarf und Schutzgewährung, Anspruch und Wirklichkeit. Kinderspezifische Fluchtgründe. Tagung der Diakonie Rheinland, Westfalen, Lippe. (http://www.diakonie-rwl.de/cms/media/pdf/arbeitsbereiche/teilhabe_und_integration/migration_und_flucht/aktuelles/brueggemeier_-_kinderspezifische_fluchtgruende.pdf [aufgerufen am 28.06.2013]).

- BUMF (2009). Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Hrsg.). Standards für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Handlungsleitlinien zur Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII. (http://www.b-umf.de/images/stories/dokumente/handlungsleitfaden-4_aufgabe-2009.pdf [aufgerufen am 30.08.2013]).
- BUMF (o.J.). Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. Ausbildungssituation in der BRD für junge Menschen mit Migrationshintergrund. (<http://www.b-umf.de/index.php?Themen/bildung.html> [aufgerufen am 29.09.2013]).
- BUMF (2013). Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. (Bayern übernimmt Verantwortung bei der Beschulung junger Flüchtlinge. (<http://www.b-umf.de/> [aufgerufen am 22.09.2013]).
- Bundesgesetzblatt (2004). Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern. (Zuwanderungsgesetz). (http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 29.06.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (o.J. a). Asylverfahrensgesetz. (http://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/index.html [aufgerufen am 29.08.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (o.J. b). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). (http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG000101310 [aufgerufen am 29.08.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (o.J. c). Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. (http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html [aufgerufen am 13.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz / juris GmbH (2011). Asylbewerberleistungsgesetz. (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/asylblg/gesamt.pdf> [aufgerufen am 22.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2012). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). (<http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/1cie/page/bsbauwueprod.psm/screen/JWPDFScreen/filename/jlr-SchulGBW1983rahmen.pdf> [aufgerufen am 31.07.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013a). § 60 Auflagen. (http://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/_60.html [aufgerufen am 13.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013b). § 32 Beschäftigung von Personen mit Duldung. (http://www.gesetze-im-internet.de/beschv_2013/_32.html [aufgerufen am 11.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013c). Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV) (<https://www.google.com/url?q=http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/intv/gesamt.pdf&sa=U&ei=grYOUS-GqH8mGswa804GdwD&ved=0CAcQFjAA&client=internal-uds-cse&usq=AFQjCNEbnHl-7VOieMqk2x7pSBP46sc1HA> [aufgerufen am 07.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013d). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) (http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/aufenthg_2004/gesamt.pdf [aufgerufen am 07.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013e). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [aufgerufen am 07.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013f). Bundeswahlrecht. (<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bwahlg/gesamt.pdf> [aufgerufen am 07.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013g). Asylverfahrensgesetz. (http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/asylvfg_1992/gesamt.pdf [aufgerufen am 08.09.2013]).
- Bundesministerium der Justiz (2013h) Bundeswahlrecht. (<http://www.google.de/cse?cx=partner-pub-5089391050563016%3Atjqj-3v73ft5&ie=UTF-8&q=vollendet&sa=Suche#gsc.tab=0&gsc.q=vollendet&gsc.page=1> [aufgerufen am 19.09.2013]).
- Bundesverfassungsgericht (2012). Pressemitteilung Nr. 56/2012 vom 18. Juli 2012. (<http://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/byg12-056.html> [aufgerufen am 22.09.2013]).
- Bundesverfassungsgericht (2013). 1 BvL 10/10 vom 18.7.2012, Absatz-Nr. (1 – 140), (http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120718_1bvl001010.html [aufgerufen am 12.07.2013]).
- Bush, Kenneth D. / Salterelli, Diana (2000). The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: To-wards a Peacebuilding Education for Children. (UNICEF) Florence.
- Cremer, H. (2009). Das Recht auf Bildung für Kinder ohne Papiere. Empfehlungen zur Umsetzung. Berlin (http://www.institut-fuer-menschenrech-te.de/uploads/tx_commerce/policy_paper_14_das_recht_auf_bildung_fuer_kinder_ohne_papiere.pdf [aufgerufen am 24.06.2013]).
- Cremer, H. (2011). Abschiebungshaft und Menschenrechte. Zur Dauer der Haft und zur Inhaftierung von unbegleiteten Minderjährigen in Deutschland. (Deutsches Institut für Menschenrechte. Policy Paper Nr. 17) (http://www.institut-fuer-menschenrech-te.de/uploads/tx_commerce/Policy_Paper_17_Abschiebungshaft_und_Menschenrechte_01.pdf [aufgerufen am 23.10.2013]).

- Cremer, H. (2012). Deutsches Institut für Menschenrechte. (Hrsg.). Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. 2., überarbeitete Auflage. (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/die_un_kinderrechtskonvention_2_auflage.pdf [aufgerufen am 20.09.2013]).
- Danesh, Hossain B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. In: Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 1 / 2006, S. 55-78.
- Das Nationale Thematische Netzwerk im ESF-Bundesprogramm für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt (Hrsg.) (2010). Zwischenbilanz. Meilensteine und Stolpersteine. Grundlagenpapier des Nationalen Thematischen Netzwerks im ES F-Bundesprogramm für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt. München.
- Datta, Asit (Hrsg.) (2005). Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main.
- Davies, Lynn (2004). Education and Conflict: Complexity and Chaos. London.
- Davies, Lynn (2005). Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden. In: Entwicklungspolitik Eins, Heft 1/2/ Januar 2005.
- Der Rat der Europäischen Union (2004). RICHTLINIE 2004/83/EG DES RATES vom 29. April 2004 über Mindestnormen für die Anerkennung und den Status von Drittstaatsangehörigen oder Staatenlosen als Flüchtlinge oder als Personen, die anderweitig internationalen Schutz benötigen, und über den Inhalt des zu gewährenden Schutzes. (http://www.aufenthaltstitel.de/rl_2004_83_eg.html [aufgerufen am 25.05.2013]).
- Deutscher Bundestag (2012). Rechtliche Grundlagen. Die Grundrechte. (<http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/index.html> [aufgerufen am 29.08.2013]).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011). Das Fakultativprotokoll zum UN-Sozialpakt – Warum die Ratifikation durch Deutschland notwendig ist. (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/aktuell/aktuell_2_2011.pdf [aufgerufen am 24.06.2013]).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2013). Glossar. ([http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged\[index\]=R&cHash=9f37014f2](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/service/glossar.html?tx_contagged[index]=R&cHash=9f37014f2) [aufgerufen am 26.06.2013]).
- Diakonisches Werk Württemberg (o. J.). Migrantengruppen. (<http://www.mittendrinundausseenvor.de/fileadmin/bilder/PolitischVerfolgte.pdf> [aufgerufen am 01.09.2013]).
- Die Bundesausländerbeauftragte (2009). Lexikon/ Wissen zum Thema Aufenthaltsberechtigung. (<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/aufenthaltsberechtigung.html> [aufgerufen am 29.06.2013]).
- Diefenbach, Heike (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Diekhoff, Petra (2010). Kinderflüchtlinge – Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden.
- Dietrich, I (2001). Migrantenkinder – eine diskriminierende Minderheit in Schulen?. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. (S. 59-71). Op-laden.
- DRK (2012). Deutsches Rotes Kreuz. (Hrsg.). Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten. Berlin.
- Dunkake, I. (2010). Schulpflicht, Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. Wiesbaden.
- Eckert, T. / Lohmar, B. (2013). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Bonn. (www.kmk.org/fileadmin/doc/.../Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf [aufgerufen am 01.07.2013]).
- Edathy, S. (2011). „Was alle betrifft muss von allen beschlossen werden“ – Warum die Einführung des allgemeinen kommunalen Ausländerwahlrechts verfassungsrechtlich machbar und integrationspolitisch notwendig ist. In: Oppong, M. (Hrsg.). Migranten in der deutschen Politik. (S.25-31). Wiesbaden
- Ehmke, T. / Jude, N. (2009). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klime, E. / Artelt, C. / Hartig, J. / Jude, N. / Köller, O. / Prenzel, M. / Schneider, W. / Stanat, P. (Hrsg.). Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. (S. 231-254). Münster. (http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [aufgerufen am 02.08.2013]).
- Eichler, K. (2010). Schulbesuch für alle? Das Menschenrecht auf Bildung und seine praktische Umsetzung für Kinder ohne Papiere. In: Flüchtlingsrat. Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen. Ausgabe 02/10. Heft 131, 2010. (S. 15). (http://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2010/08/10_08_BHP_TDFL_Nieder.pdf [aufgerufen am 22.10.2013]).
- Erdheim, Mario (1988). Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main.
- Erdheim, Mario (1994). Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt am Main.
- Espenhorst, N. (Hrsg.) (2013). Kinder zweiter Klasse. Bericht zur Lebenssituation junger Flüchtlinge in Deutschland an die Vereinten Nationen zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Berlin. (<http://www.b-umf.de/images/parallelbericht-bumf-2013-web.pdf> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (1996). Die Europäische Sozialcharta. (<http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/163.htm> [aufgerufen am 24.06.2013]).

- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (2002). Die Europäische Menschenrechtskonvention. (http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf [aufgerufen am 24.06.2013]).
- Evangelische Landeskirche in Baden (o.J.). 24_07_2013 Entwurf Neues Flüchtlingsaufnahmegesetz Anhörungsfassung (<http://www.ekiba.de/html/media/dl.html?i=18140> [aufgerufen am 26.09.2013]).
- Georgi, Fabian / Wagner, Fabian (2012). Macht Wissen Kontrolle. Bedingungen kritischer Migrationsforschung. In: Netzwerk MIRA (2012) Kritische Migrationsforschung?. Da kann ja jedeR kommen. (online im Internet:<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> [aufgerufen am 8.7.2013]) S. 305 -310).
- Fereidooni, Karim (2011). Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden.
- Firer, Ruth (2002). The gordian knot between peace education and war education. In: Salomon, Gavriel/ Baruch, Nevo (Hrsg.). Peace Education. The Concept, Principles and Practices around the World. London, S. 56–62.
- Freire, Paulo (2007). Unterdrückung und Befreiung. Münster.
- Freire, Paulo (2009). Pädagogik der Autonomie. Münster.
- Frieters-Reermann, Norbert (2013). Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke. In: Frieters-Reermann, Norbert / Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld. S. 145-162.
- Galtung, Johan (1975). Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg.
- Galtung, Johan (1995a). Conflict Resolution as Conflict Transformation: The First Law of Thermodynamics Revisited. In Rupesinghe, Kumar: Conflict Transformation London.
- Galtung, Johan (1995b). Nonviolence and Deep Culture – Some hidden obstacles. In: Peace Research, Vol. 27, No. 3/1995, S.21-38.
- Galtung, Johan (1998). Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen.
- Georgi, Fabian/Wagner, Fabian (2012). Macht Wissen Kontrolle. Bedingungen kritischer Migrationsforschung. In: Netzwerk MIRA (2012) Kritische Migrationsforschung?. Da kann ja jedeR kommen. (online im Internet:<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> [aufgerufen am 8.7.2013]) S. 305 -310).
- GFK (1951). Migrationsrecht.Net. (Hrsg.) Genfer Flüchtlingskonvention. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. (http://www.migrationsrecht.net/doc_details/932-genfer-fluechtlingskonvention-gk.html [aufgerufen am 17.03.2013]).
- Giroux, Henry A. (1992). Border Crossings. Cultural workers and the politics of education. New York.
- Giroux, Henry A. (1997). The politics of hope. Theory Culture and Hope. Colorado.
- Goebel, Dorothea / Pries, Ludger (2003). Transnationale Migranten und die Inkorporation von Migranten. In: Swiaczny, Frank / Haug, Sonja (Hrsg.). Migration – Integration – Minderheiten. Wiesbaden, S. 35-48.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Gomolla, M. (2009). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. (3. Auflage). In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden. S. 87-102.
- Ha, Kien Nghi (2005). Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld.
- Hall, Stuart (2000). Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Hamburg.
- Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Harmening, B. (2005). Wir bleiben draußen – Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. Osnabrück. (<http://www.proasyl.de/texte/mappe/2005/98/25.pdf> [aufgerufen am 30.06.2013]).
- Heckmann Friedrich (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. (Studie im Auftrag des Europäischen Kommission und NESSE). Brüssel. 2008.
- Heinold, H. (2010). Nach Rücknahme der Vorbehalte: was muss im Bereich des Asyl- und Ausländerrechts verändert werden?. In: Kauffmann, H. / Riedelsheimer, A. (Hrsg.). Kindeswohl oder Ausgrenzung? Flüchtlingskinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. Karlsruhe. S. 60-74.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2010). Deutsche Zustände. Folge 9, Frankfurt am Main.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2011). Deutsche Zustände. Folge 10, Frankfurt am Main.
- Hess, Sabine / Karakayali, Serhat (2007). New Governance oder Die imperiale Kunst des Regierens. Asyldiskurs und Menschenrechtsdispositiv im neuen EU-Migrationsmanagement. In: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hrsg.). Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld. S. 39–55.
- Heuer, W. (o.J.). Europa und seine Flüchtlinge Hannah Arendt über die notwendige Politisierung von

- Minderheiten. (<http://www.ha-bib.de/debatte/heuer.htm> [aufgerufen am 05.09.2013]).
- Hildebrand, F. / Sygula, M. / Kulke, A. (2010). Integration. Migration. Lohnende Integrationsarbeit mit Flüchtlingen. Arbeitshilfe für die Verwaltungspraxis. (1. Auflage). Bad Hersfeld. (http://www.esf.de/portal/generator/16950/property=data/2011_09_09_e_book_dw.pdf [aufgerufen am 06.08.2013]).
- Hofmeister, H. (2012). 2.5. Das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) für Leistungsbezieher gemäß §§2 und 3 Asylbewerberleistungsgesetz. In: Flüchtlingsrat – Zeitschrift für Flüchtlingspolitik in Niedersachsen. Heft 136. Junge Flüchtlinge auf der Suche nach Lebensentwürfen. (S. 34-15). Hildesheim/Seesen. (http://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2012/03/FlueRat_Korr2_Heft136.pdf [aufgerufen am 12.07.2013]).
- Hollmann, E. (2003). Wohnung in Asylbewerberunterkünften. In *Asylmagazin* 1-2/2003. (S. 6-10). Berlin. (http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/AM2003-01-06-Hollmann.pdf [aufgerufen am 10.09.2013]).
- Hormel, U. / Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.
- Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. (8. Auflage). Wiesbaden.
- Jaeggi R. (2007). Die im Dunkeln sieht man nicht: Hannah Arendts Theorie der Politisierung. In: Heinrich Böll Stiftung, Hannah Arendt Zentrum der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrum für Philosophie der Justus Liebig Universität Gießen (Hrsg.). *Verborgene Tradition – Unzeitgemäße Aktualität?* Berlin.
- Jakob, C. (2013). Nicht das schwächste Glied. (<http://jungle-world.com/artikel/2013/30/48140.html> [aufgerufen am 29.09.2013]).
- Jetzt erst Rechte(e) (2011). Förderverein Pro Asyl (Hrsg.). *Flüchtlingskinder in Deutschland. Politischer und gesellschaftlicher Handlungsbedarf nach Rücknahme der Vorbehalte zur UN-Kinderrechtskonvention.* (http://www.jetzterstrechte.de/cms/upload/PDF/Fluechtlingskinder_in_Deutschland_gemPosPapier_Mai_11.pdf [aufgerufen am 13.09.2013]).
- Juris GmbH (2000a). *Verfassung des Landes Baden-Württemberg.* Stuttgart
- Juris GmbH (2005b). *Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport.*
- Juris GmbH (2008c). *Antrag der Fraktion Die Grünen und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport.*
- Juris GmbH (2012c). *Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983. Baden-Württemberg.*
- Juristischer Informationsdienst dejure.org (2013). *Achtes Buch Sozialgesetzbuch. Kinder- und Jugendhilfegesetz. Erstes Kapitel. Allgemeine Vorschriften (§§ 1 – 10). § 6 Geltungsbereich.* Mannheim. (http://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/6.html [aufgerufen am 13.09.2013]).
- JuSchG.(2009). *Jugendschutzgesetz.* (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/jugendschutzgesetz-fliesstext-stand-1-1-2009,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [aufgerufen am 28.06.2013]).
- Karakayali, Serhat (2008). *Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland.* Bielefeld.
- Karakayali, Serhat/Vassilis Tsianos (2005). "Mapping the Order of New Migration. Undokumentierte. Arbeit und die Autonomie der Migration", in: *PERIPHERIE. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt.* Nr. 97/98. Münster. S. 35–64.
- Kauffmann, Heiko (2012). *Ein Jahr nach der Rücknahme der Vorbehalte: Jetzt erst Recht(e)! Für Flüchtlingskinder!* In: *DRK (Deutsches Rotes Kreuz) (Hrsg.) (2012). Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten.* Berlin, S. 30-38.
- Kaufmann, Heiko / Riedelheimer, Albert / Däubler-Gmelin, Herta (2010). *Flüchtlingskinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. Kindeswohl oder Ausgrenzung?* Karlsruhe.
- Keupp, H. (1997). *Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung.* (1. Auflage). In: Keupp, H. / Höfer, R. (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung.* Frankfurt am Main. S. 11-39.
- Keupp, H. (Hrsg.) (2006). *Der Herstellungsprozeß von Identität.* (3. Auflage). In: Keupp, H. (Hrsg.). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Hamburg. S. 189-271.
- Klingelhöfer, S. / Rieker, P. (2003). *Junge Flüchtlinge in Deutschland. Expertise zu vorliegenden Informationen, zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf.* Halle. (http://www.dji.de/bibs/188_2138.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Kothen, A. (2011). *Die Unterbringungspolitik der Bundesländer.* In: Albrecht, D. / Kothen, A. / Von Loeper, A. / Rueben, I. / Selders, B. / Weber, K. *AusgeLAGERt. Zur Unterbringung von Flüchtlingen in Deutschland. Sonderheft der Flüchtlingsräte.* Hildesheim. S. 16-21. (http://www.proasyl.de/fileadmin/proasyl/fm_redakteure/Broschueren_pdf/AusgeLAGERt.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Kößler, M. / Mohr T. / Habbe, H. (2013). *Aufenthaltsrechtliche Illegalität. Beratungshandbuch 2013.* (3. aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage). Berlin/Freiburg. (http://www.forum-illegalitaet.de/mediapool/99/993476/data/DRK_Caritas_Beratungshandbuch_Illegalitaet_2013.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).

- Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.). (2009) Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Forum Bildungsethik, Bd.7, Bielefeld.
- Krogull, Susanne / Landes-Brenner, Sigrun (2009). Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32. Jg., H.2, S. 14-19.
- Kuhlmann, C. (2008). Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E. / Boeckh, J. / Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.). Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden. S. 301–319.
- Kultusministerkonferenz (2013). Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht. (<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html> [aufgerufen am 21.07.2013]).
- Landtag NRW (1950). Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. (http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp [aufgerufen am 07.07.2013]).
- Langer, P. / Poscher, R. / Rux, J. (2008). Gutachten zum völkerrechtlichen Recht auf Bildung und seiner innerstaatlichen Umsetzung. (www.gew.de/Binaries/.../Recht%20auf%20Bildung%20MTS_011208.pdf [aufgerufen am 07.07.2013]).
- Langhansky, M. (2000). 5. Aufnahmebedingungen. Bewältigungsstrategien. (2. bearbeitete und ergänzte Auflage). In: WOGÉ e.V., Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.). Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster. S. 400-404.
- Langthaler, M. (2013). Argumentationsrahmen: Die entwicklungspolitischen Wirkungen von Bildung. Literaturstudie im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Eschborn.
- Leiprecht, Rudolf/ Scharathow, Wiebke (Hrsg.) (2009). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.
- Liebscher, D.T. / Fritsche, H. (2010). Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden.
- Mandl, Sabine / Ammer, Margit / Sax, Helmut / Boltzmann, Ludwig (2011). Institute of Human Rights Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States: Evaluation and Promotion of Current Best Practices. Report on identification of best practices in Germany. [URL: <http://bim.lbg.ac.at/files/sites/bim/Germany%20Country%20Report.pdf> (Zugriff 8.7.2013)].
- Martens, D. (2013). Flüchtlinge kämpfen gegen Residenzpflicht. Der Protest rollt weiter. Berlin. (on-line im Internet <http://www.tagesspiegel.de/berlin/fluechtlinge-kaempfen-gegen-residenzpflicht-der-protest-rollt-weiter/7844062.html> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Maslow, Abraham (1971). Farther Reaches of Human Nature. New York.
- Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2009). Differenz und Pädagogik. In: Casale, R. / Larcher, S. / Oelkers, J. / Andresen, S. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart. Weinheim.
- Mehring, Volker (2013). Integration in die Grundschule bei Kindern mit Migrationshintergrund. Münster 2013.
- Meints, W. (1994). Wie Menschen überflüssig gemacht werden. Zu einem Leitmotiv in Arendts Hauptwerk. In: Meints, W., Klinger, K. (Hrsg.) Politik und Verantwortung. Zur Aktualität von Hannah Arendt. Hannover. S. 105-119.
- Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.
- MFJKS (2013). Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen/Landesjugendamt Rheinland/Landesjugendamt Westfalen (Hrsg.). Jugend. Handreichung zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Nordrhein-Westfalen. (http://www.mfjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=27919&fileid=91637&sprachid=1 [aufgerufen am 04.08.2013]).
- Mihok, B. / Widmann, P. (2007). Die Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland. Fall-beispiele aus fünf Städten, In: Reinhard Schlagintweit und Marlene Rupprecht (Hrsg.). Zwischen Integration und Isolation. Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland und Südosteuropa. (S.15-103). Berlin: S. 15-103.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2013). Interkulturelle Schulentwicklung und durchgängige Sprachbildung. (http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Integration/Interkulturelle_Schulentwicklung_und_durchgaengige_Sprachbildung/ [aufgerufen am 23.10.2013]).
- Motakef, M. (2006). Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Berlin (http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf [aufgerufen am 24.06.2013]).
- Müller, Doreen (2010). Flucht und Asyl in europäischen Migrationsregimen. Metamorphosen einer umkämpften Kategorie am Beispiel der EU, Deutschlands und Polens. Göttingen.
- Müller, K. (2006). Aus der Beratungspraxis. Gemeinschaftsunterkunft oder Privatwohnung. In: Asylmagazin 12/2006. S. 6-8. Berlin. (http://www.asylmagazin.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/AM2006-12-06-Mueller.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für

- Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 81–112.
- Netzwerk MIRA (2012). Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jedeR kommen. (<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanien/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Neumann, Ursula (2004). Flüchtlingsjugendliche ohne Zukunft in Deutschland. In: Büttner, Christian / Mehl, Regine / Schläffer, Peter / Nauck, Mechthild (Hrsg.). Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Frankfurt a.M.: Campus, S. 29-46.
- Neumann, U. / Niedrig, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). (2003). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster.
- Nguyen, Quoc Toan (2013a). Entrinnbarkeiten. Rassismuserfahrung und Empowerment von Schüler_innen of Color. Im Druck.
- Nguyen, Quoc Toan (2013b). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36. Jg., Heft 2. 2013, S.20-24.
- Niedrig, Heike / Louis Henri Seukwa (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2010. Jahrgang 5 – Heft 2. S. 181-194.
- Niedrig, H. (2003). Der non-formale Sektor und seine Angebotsstruktur. Außerschulische Bildung, Beratung und Betreuung für afrikanische Flüchtlingsjugendliche in Hamburg. In: Neumann, U. / Niedrig, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungs-institutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 93-136.
- Niedrig, H. / Schröder, J. (2003). Beschreibung des Forschungsprojekts: Fragestellungen, theoretische Einbettung und methodische Ansätze. In: Neumann, U. / Niedrig, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 23-40.
- Niedrig, Heike (2005). Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In: Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle (Hrsg.). Migration und Bildung. S. 257-275.
- Noske, Barbara (2012). Zum „unbegleiteten minderjährigen Flüchtling“ werden – Über die Untrennbarkeit des Begriffs vom deutschen Kontext. In: DRK (Deutsches Rotes Kreuz). (Hrsg.). Kindeswohl und Kinderrechte für minderjährige Flüchtlinge und Migranten. Berlin, S. 30-38.
- Nussbaum, M. (1999). Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a. M.
- Parusel, B. (2009). Working Paper 26 – Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland. Aufnahme, Rückkehr und Integration. Studie II/2008 im Rahmen des Europäischen Migrations-netzwerks (EMN). Nürnberg. (<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp26-unbegleitete-minderjaehrige-de.html> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Peter, E. (2009). Das Recht des statuslosen Kindes auf Bildung. In: Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurze-Maasmeier, S. (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld. S. 169-175.
- Podlech, K. (2003). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge mit traumatischen Erfahrungen. Eine Herausforderung für die soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (IZA) des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 3-4, 2003. Weinheim. S. 93-97.
- Pohl, F. / Schröder, J. (2003). „Nach diesen sechs Jahren zurück, man hat gar nichts“. Bildungskarrieren von 76 afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. In: Neumann, U. / Niedrig, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 189-219.
- Pries, L. (1997). Neue Migration im transnationalen sozialen Raum. In: Pries, L. (Hrsg.). Transnationale Migration. (Soziale Welt, Sonderband 12). Baden-Baden, S. 15-44.
- Pries, Ludger (2008). Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a.M.
- Pro Asyl (2013a). Neues Beschäftigungsrecht für Asylsuchende und Geduldete. (http://www.proasyl.de/de/news/detail/news/neues_beschaeftigungsrecht_fuer_asylsuchende_und_geduldete/ [aufgerufen am 11.09.2013]).
- Pro Asyl (2013b). Residenzpflicht. Bundesweite Übersicht. (<http://www.proasyl.de/de/themen/basics/basiswissen/rechte-der-fluechtlinge/bewegungsfreiheit/residenzpflicht/> [aufgerufen am 02.08.2013]).
- RAA (2011). Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – Angebote in Köln. Köln. (http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/bildung_fuer_junge_fluechtlinge-neu.pdf?idx=a3254275106ab7bb064bd9368e2f2688 [aufgerufen am 26.06.2013]).
- Rehbein, B. (2006). Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.
- Reich, K. (2013). Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Gesellschaftliche und individuelle Chancen in Zeiten zunehmender Kapitalisierung. Wiesbaden.
- Reimann, Cordula (2002). "All You Need Is Love" ... and What About Gender? Engendering Burton's Human Needs Theory. Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies Working Paper 10. (<http://www.brad.ac.uk/acad/confres/assets/ccr10.pdf> [aufgerufen am 16.09.2009]).

- Reiter, S. (2012). Erfahrungen aus der Praxis – Integration junger Asylsuchender und jugendlicher Flüchtlinge in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: Scharer, K; Schneider, S.; Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Bad Heilbrunn. S. 176-182.
- Riedelsheimer, A. / Wiesinger, I. (Hrsg.). (2004). Der erste Augenblick entscheidet. Clearingverfahren für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Karlsruhe.
- Rieker, P. (2000). 8. Schule und Ausbildung. Schule/ Schulbesuch (2. bearbeitete und ergänzte Auflage). In: WOGÉ e.V., Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.). Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. (S. 420-427). Münster.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2010). Humanität und Staatsräson auf Kollisionskurs: Der Schulzugang von Kindern irregulärer Zuwanderer. Ergebnisse einer Studie für die Stiftung Mercator. Berlin. (http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/04/svr_info_schulzugang_von_kindern_irregulaerer_zuwanderer_neu1.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Salmi, Jamil (2000). Violence, Democracy and Education. An Analytic Framework. Human Development Department. LCSHD Paper Series No. 56. (Worldbank Latin American and Caribbean Regional Office). (http://www.wds.worldbank.org/serlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/11/10/000094946_0011010533154/Rendered/PDF/multi_page.pdf [aufgerufen am 30.9.2013]).
- Saunders, Doug (2011). Arrival city. London.
- Scherr, Albrecht (2006). Annäherungen an Kritikbegriffe einer kritischen Sozialen Arbeit. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Heft 100. 26 Jg 2.2006. S. 169-178.
- Schröder, J. (2003a). Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Neumann, U. / Niedrih H. / Schröder J. / Seukwa L.H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 411-426.
- Schröder, J. (2003b). Viele Barrieren, wenig Wahl. Eine Problemskizze zur schulischen und berufsbildenden Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. In: Neumann, U. / Niedrih, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 77-91.
- Schröder, J. (2003c). „Man kann nicht lernen mit so einem Problem“. Auswirkungen der Lebenslagen auf die Bildungskarrieren. In: Neumann, U. / Niedrih, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 237-262.
- Schröder, J. (2003d). Pädagogische Freiheit! Umriss einer Bildungspolitik für junge Flüchtlinge. In: Neumann, U. / Niedrih, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. (S. 427-438).
- Schröder, J. (2009). Transnationale Perspektiven auf Migration, Arbeit und Bildung. (<http://epb.uni-hamburg.de/files/Publikationsliste.pdf> [aufgerufen am 29.4.2013]).
- Schröder, Joachim / Seukwa, Louis Henri (2007). Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.
- Schröder, Joachim / Louis Henri Seukwa (2005). Was bleibt? – Qualifizierungsoffensive für Asylbewerberinnen und Flüchtlinge in Hamburg. Evaluationsbericht. Hamburg.
- Seitz, Klaus (2004). Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) Eschborn.
- Sen, Amartya (Hrsg.) (1982). Choice, Welfare and Measurement. Oxford.
- Sen, Amartya (2009). The Idea of Justice. Harvard.
- Sen, Amartya / Nussbaum, Martha (Hrsg.) (1993). The Quality of Life. Oxford.
- Seukwa, L. H. (2003). Kompetenz und Bildungsin- tegration unter Migrationsbedingungen. Zum ‚mitgebrachten‘ kulturellen Kapital der jungen Flüchtlinge. In: Neumann, U. / Niedrih, H. / Schröder, J. / Seukwa, L. H. (Hrsg.). Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 263-302.
- Seukwa, L. H. (2006). Der Habitus der Überlebens- kunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.
- Seukwa, L. H. (2007). „Zum Flüchtling wird man gemacht.“ Blick auf Flüchtlings- und Asylpolitik Europas im Zeitalter der Globalisierung. Vortrag im Rahmen des Entwicklungspolitischen Forums des Afro-Asiatischen Instituts Graz am 12. 06. 2007 (http://www.afrikanet.info/archiv1/index.php?option=com_content&task=view&id=677&Itemid=92 [aufgerufen am 8.7.2013]).
- Siegert, M. (2008). Working Paper 13 der Forschungs- gruppe des Bundesamtes – Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Nürnberg. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Smith, Alan / Vaux, Tony (2003). Education, Conflict and International Development. (Department for International Development) London.

- Sommers, Marc (2003). Children, education and war. Reaching Education for All objectives in countries affected by conflict. Working Papers No.1, June 2003. (World Bank) Washington.
- Spiegler, T. (2008). Home Education in Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/VorlBevoelkerungsfortschreibung5124103129004.pdf?__blob=publicationFile [aufgerufen am 14.09.2013]).
- Statistisches Bundesamt (2013a). Ausländische Bevölkerung am 31.12.2008 nach Ländern, Alter und aufenthaltsrechtlichem Status. Unveröffentlicht.
- Statistisches Bundesamt. (2013b). Ausländische Bevölkerung am 31.12.2011 nach aufenthaltsrechtlichem Status, Alter und Aufenthaltsdauer. Unveröffentlicht.
- Stauf, Eva (2012). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. Mainz.
- Steenkamp, D. (2012). Menschenrechte auf (Aus) Bildung und Arbeit – zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Zur aktuellen Situation in der „Bildungsrepublik“ Deutschland. In: Scharrer, K / Schneider, S. / Stein, M. (Hrsg.). Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Bad Heilbrunn. S. 17-25.
- Stiegeler, K. (2003). Bildung und Ausbildung für Flüchtlinge: einige ausgewählte rechtliche Probleme. In: Asylmagazin 9/2013. (S. 10-14). Freiburg. (http://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/AM2003-09-10-Stiegeler.pdf [aufgerufen am 10.09.2013]).
- Storost, Ulrike (2009). Access to Quality Education for Asylum-seeking and Refugee Children in Europa. Germany Country Report. (UNHCR). Geneva.
- Studnitz, S. (2011). Ausgrenzung statt Ausbildung – die Situation junger Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem. In: Migration und Soziale Arbeit 2/ 2011. Weinheim / Frankfurt am Main. (<http://www.b-umf.de/images/artikel%20ausgrenzung%20statt%20ausbildung%20%20migrati-on%20u%20sozarbeit%20st.pdf> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Stürzer, M / Täubig, V. / Uchrowski, M. / Bruhns, K. (2012). Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München. (online im Internet: http://www.dji.de/bibs/DJI_Jugend-Migrationsreport.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Sulimma, Stephen / Muy, Sebastian (2012). Strukturelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit im Handlungsfeld Flucht und Migration. In: Netzwerk MIRA (2012) Kritische Migrationsforschung?. Da kann ja jedeR kommen. (<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkmira-38541/all/PDF/mira.pdf> [aufgerufen am 08.07.2013]). S. 41-72.
- Terkessidis, Mark (2004). Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.
- Terre des hommes, Kindermothilfe, missio, UNICEF Deutschland (2011). Schattenbericht Kindersoldaten 2011 (mit einem Kapitel zu Flüchtlingskindern in Deutschland), Osnabrück.
- Terres des hommes (o. J.). Basisinformationen Flüchtlingskinder. (http://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/10_Material/Basisinfos/11-05_Basisinfo_Fluechtlingkinder.pdf [aufgerufen am 28.06.2013]).
- Theilmann, S. (2005). Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen. Oldenburg. (<http://oops.uni-oldenburg.de/519/> [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Treber, M. (2009). Die Ressource Bildung in der Sozialen Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In: Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurze-Maasmeier, S. (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld. S. 71-81.
- Treibel, A. (2003). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Bielefeld.
- United Nations (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. (<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger> [aufgerufen am 14.08.2013]).
- United Nations. (1965). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. (<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx> [aufgerufen am 10.06.2013]).
- United Nations (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. (<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> [aufgerufen am 24.06.2013]).
- United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. (<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> [aufgerufen am 24.06.2013]).
- UNESCO (1960). Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen. (online im Inter-net: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm [aufgerufen am 07.07.2013]).
- UNESCO (2010). EFA Global Monitoring Report 2011. Reaching the marginalized. Paris.
- UNESCO (2011). EFA Global Monitoring Report 2012 The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris.
- UNHCR (o. J.). Flüchtlingskinder. Richtlinien zu ihrem Schutz und ihrer Betreuung. (http://www.unhcr.de/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_4_rechteenonfluechtlingen/FR_int_rechte-Flkinder.pdf [aufgerufen am 13.09.2013]).

- UNCHR (1951). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. ([http://www.unhcr.de/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_1_voelkerrecht/1_1_1/FR_int_vr_GFK-GFKundProt_GFR.pdf](http://www.unhcr.de/fileadmin/rechtsinfos/fluechtlingsrecht/1_international/1_1_voelkerrecht/1_1_1_FR_int_vr_GFK-GFKundProt_GFR.pdf) [aufgerufen am 24.06.2013]).
- UNHCR (2013). Global Trends 2012. Geneva.
- UNHCR (2001-2013). Resettlement. (<http://www.unhcr.de/mandat/dauerhafte-loesungen/resettlement.html> [aufgerufen am 26.09.2013]).
- Vester, M. (2004). Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/2004. Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung. S. 15 – 37. (<http://www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf> [aufgerufen am 02.08.2013]).
- Vogel, D. / Aßner, M. / Mitrovic, E. / Kühne, A. (2009). Leben ohne Papiere. Eine empirische Studie zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg. Hamburg. (www.epb.uni-hamburg.de/files/u14/Diakonie-endfassung.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Vogel, D. / Aßner, M. (2010). Kinder ohne Aufenthaltsstatus. Illegal im Land, legal in der Schule. Hamburg. (http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/04/svr_schulzugang_irregulaere_vogel_asner.pdf [aufgerufen am 22.10.2013]).
- Voigt, C. (2010). Finanzielle Leistungen auf der Grundlage Gesetzlicher Vorgaben. (1. Auflage). In: Dieckhoff, P. (Hrsg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden. S. 49-58.
- Voigt, C. (2012). Arbeitshilfe zum Bildungspaket nach SGB II/XII und AsylbLG. Münster. (www.ggua.de [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Walgenbach, Katharina (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In: Bilstein, Johannes / Earius, Jutta / Keiner, Edwin (Hg.). Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden, S. 113-132.
- Weinbach, C. (2004). ... und gemeinsam zeugen sie geistige Kinder: Erotische Phantasien um Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu. (S. 57-84). In: Nassehi, A. / Nollmann, G. (Hrsg.). Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich. Frankfurt am Main.
- Weiser, B. (2012). Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktzugangs von Flüchtlingskindern. Wer darf unter welchen Voraussetzungen arbeiten und welche Möglichkeiten der Förderung gibt es? Beilage zum ASYLMAGAZIN 10/2012. Berlin/Bonn. (http://www.landinsicht-sh.de/fileadmin/pdf/Arbeitsmarktzugang_Foerderung_Fluechtlinge_Weiser_Sep2012.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Weiss, K. (2009). Lebenslagen von jungen Flüchtlingen in Deutschland. In: Krappmann, L. / Lob-Hüdepohl, A. / Bohmeyer, A. / Kurze-Maasmeier, S. (Hrsg.). Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld. S. 59-70.
- Wendel, K. (2013). Die neuen Formen der 'Residenzpflicht'. Synopse der Anwendungshinweise zur räumlichen Aufenthaltsbeschränkung von Flüchtlingen nach den 'Lockerungen'. Brandenburg. (http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/q_PUBLIKATIONEN/2013/Residenzpflicht_-_Bundesweite_Synopse_-_Stand_Januar_2013.pdf [aufgerufen am 08.07.2013]).
- Wilber, K. (1995). Sex, Ecology, Spirituality. Boston.
- Wimmer, A. / Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nationstate building, migration and the social sciences. In: Global Networks 2 (4), S. 301-334.
- Winker, Gabriele / Degele, Nina (2007). Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. (http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf [aufgerufen am 05.07.2013]).
- Winker, Gabriele / Degele, Nina (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Witte, F. (2006). Ärztliche Versorgung von Flüchtlingen. Medizin im Schatten. (https://www.thieme.de/viamedici/medizin/aerztliches_handeln/illegale.html [aufgerufen am 08.07.2013]).

Zusammenfassung

Hintergrund

Die vorliegende Studie ist eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen, -potentialen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. Minderjährige Flüchtlinge sind von verschiedenen Gewalt-, Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen betroffen. Diese reichen zurück bis zu ihren Erlebnissen in den Herkunfts- und Transitländern ihrer Flucht und setzen sich in Deutschland auf vielfältige Weise fort. Dies zeigt sich insbesondere im Kontext ihrer Bildungs-, Entwicklungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten, die extrem eingeschränkt sind. Von Deutschland unterzeichnete und ratifizierte internationale Abkommen in Bezug auf das Recht auf Bildung für minderjährige Flüchtlinge sind nach wie vor nicht umfassend in innerstaatliches Recht und eine entsprechende Praxis umgesetzt. Der strukturell erschwerte oder verhinderte Zugang zu Bildung ist als eine schwere Verletzung von Menschen- und Kinderrechten zu bewerten.

Ziel

Das Ziel der Studie ist es, verschiedene Tiefenstrukturen und Aspekte dieser Gewalt-, Exklusions- und Diskriminierungstendenzen im Kontext von Bildungsprozessen für minderjährige Flüchtlinge aus ausgewählten theoretischen Perspektiven eingehender zu analysieren und auf dieser Basis konkrete Handlungsoptionen und Empfehlungen für Akteure auf verschiedenen Ebenen abzuleiten.

Theoretischer Reflexions-Rahmen

Der theoretische Rahmen der Studie bezieht sich auf ein Gewalt- und Diskriminierungsverständnis, welches sich in der konflikt- und diskriminierungsbezogenen Forschung etabliert hat und drei Perspektiven berücksichtigt. Aus einer *individuell-personalen Perspektive* werden die direkten personenbezogenen diskriminierenden und verletzenden Handlungen gegenüber Flüchtlingen fokussiert. Aus der *institutionell-strukturellen Perspektive* werden die indirekten Exklusionstendenzen und Diskriminierungen gegenüber Flüchtlingen berücksichtigt, die durch formale Rahmenbedingungen, Strukturen, Regelungen und Verwaltungsabläufe festgeschrieben werden. Eine *diskursiv-kulturelle Perspektive* richtet ihren Blick auf kollektive gesellschaftliche Wertvorstellungen, Normen, Narrative und Sichtweisen, welche die Exklusion und Diskriminierung von Flüchtlingen legitimieren, entskandalisieren und normalisieren.

Für minderjährige Flüchtlinge in Deutschland werden im Bildungskontext diese drei Gewaltformen fortlaufend erfahrbar und erschweren ihnen in vielfältiger Weise Zugangs-, Partizipations- und Identitätsmöglichkeiten in Bezug auf formelle und informelle Bildungsprozesse. Diese allgemeine und

bildungsbezogene Diskriminierung ist eingebettet in ein Flucht- und Migrationsregime, dessen Paradigmen und Prozesse die Exklusion von minderjährigen Flüchtlingen kontinuierlich diskursiv und faktisch fortschreiben.

Komplexität als zentrales Merkmal des Flucht- und Migrationsregimes

Zwar ist Flucht eine Form von Migration und Fluchtmigration lässt sich nicht eindeutig von anderen Formen der Migration unterscheiden. Doch genau diese Unterscheidung von verschiedenen Migrationsformen, -ursachen und -hintergründen ist für den politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Umgang mit Flüchtlingen im deutschen Flucht- und Migrationsregime von zentraler Bedeutung. Das Flucht- und Migrationsregime ist als ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen, staatlichen und administrativen Praktiken, Strukturen und Prozessen zu verstehen, welche die Behandlung von Migrierenden und Flüchtlingen verhandeln und gestalten. Erst die damit einhergehende komplexe und detaillierte Kategorisierung von Migrierenden und Flüchtlingen sowie die differenzierte Klassifizierung und Anerkennung von Fluchtursachen, ermöglichen die Zuweisung oder Verweigerung von Rechtsansprüchen, Aufenthaltstiteln, Statusabsicherungen und Zuwendungen. Angesichts der Vielzahl von Statuszuschreibungen und Aufenthaltsformen von Flüchtlingen wird ersichtlich, wie komplex und irritierend sich das gesamte Feld gestaltet. Diese Komplexität erschwert in entscheidender Weise die Arbeit von Akteuren, welche minderjährige Flüchtlinge beraten, begleiten und unterstützen. Hinzu kommt, dass die bildungsbezogenen Rahmenbedingungen in jedem Bundesland anders gestaltet werden und der allgemeine administrative Umgang mit (minderjährigen) Flüchtlingen sich von Kommune zu Kommune sehr unterscheiden kann.

Zugangsbarrieren und institutionelle Diskriminierung

Minderjährige Flüchtlinge sind in Deutschland durch zahlreiche rechtliche, administrative und institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen in ihrem Zugang zu formeller und informeller Bildung benachteiligt. Insbesondere unsichere und unklare Aufenthaltsrechte und -titel und die institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem schränken ihre Bildungs- und Handlungsfähigkeit extrem ein. Hinzu kommt, dass die prekären Lebenslagen und spezifischen fluchtbedingten Notlagen der minderjährigen Flüchtlinge im Bildungssystem nahezu keine Berücksichtigung finden.

Problemorientierung und Ignoranz gegenüber dem Bildungskapital von Flüchtlingen

Auch wenn Flucht oftmals mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergeht, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der minderjährigen Flüchtlinge führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Erfahrungen Flüchtende vorweis-

en können. Gerade junge Flüchtlinge verfügen oftmals über umfangreiche kulturelle Kapitalformen, Potentiale, Ressourcen und Bildungsambitionen. Wenn diese aber nicht als Ressource wahrgenommen werden, sondern verstärkt Sprach- und Integrationsprobleme fokussiert werden, werden wichtige Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Flüchtlinge sowie entscheidende Bereicherungspotentiale für die deutsche Aufnahmegesellschaft blockiert.

Handlungsoptionen und Forderungen

Vor diesem Hintergrund ergeben sich konkrete Handlungsempfehlungen und Forderungen an politische, verwaltungs- und bildungsbezogene Akteure auf verschiedenen Ebenen.

Eine zentrale allgemeine Forderung, bezieht sich auf ein radikales Umdenken aller Akteure und Beteiligten des deutschen Flucht- und Migrationsregimes. Diese Forderung richtet sich sowohl an Entscheidungs- und Verantwortungsträger, die aktiv und direkt die Lebens- und Bildungssituation von minderjährigen Flüchtlingen beeinflussen als auch auf alle jene, die durch ihre Alltagspraxis und -kommunikation indirekt auf kollektive Sichtweisen und den Umgang im Hinblick auf minderjährige Flüchtlinge einwirken. Die Forderung des radikalen Umdenkens beinhaltet somit den Anspruch, alle Narrative und Normvorstellungen in Bezug auf Migration und Flucht sowie die damit einhergehenden strukturell-institutionellen Klassifizierungs-, Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse von Flüchtlingen zu hinterfragen und zu überwinden. Mit Blick auf die drei grundlegenden Gewalt- und Diskriminierungsperspektiven bedeutet das folgendes:

In Bezug auf die *individuell-personellen Ebene* geht es primär darum, Flüchtlinge besser vor direkten personellen Gewaltakten zu schützen sowie die individuellen Notlagen und Bedürfnisse von minderjährigen Flüchtlingen aber auch ihre Ressourcen und Potentiale zu erkennen, zu bearbeiten und im Bildungskontext stärker zu berücksichtigen.

Bei der *institutionell-strukturellen Ebene* geht es darum, die organisationsbezogenen, administrativen und juristischen Rahmenbedingungen, Strukturen und Regelungen zu verändern, um institutionelle Gewalt und Diskriminierung von minderjährigen Flüchtlingen einzudämmen sowie die Einhaltung grundlegender Kinder- und Menschenrechte sicherzustellen. Akuter Handlungsbedarf besteht insbesondere in Bezug auf die Inobhutnahme von unbegleiteten minderjährige Flüchtlingen sowie der Abschaffung von Sammelunterkünften und Abschiebehaft von minderjährigen Flüchtlingen. Entscheidend ist darüber hinaus, dass nicht nur die minderjährigen Flüchtlinge, sondern alle Flüchtlinge rechtlich gleich gestellt und behandelt werde, um institutionell-strukturelle-juristische Formen der Diskriminierung zu überwinden.

Bei der *kulturell-diskursiven Ebene* geht es darum, abwertende, fremdenfeindliche und diskriminierende Tendenzen gegenüber Flüchtlingen in poli-

tischen, gesellschaftlichen, medialen und bildungsbezogenen Diskursen zu identifizierten, zu vermindern und zu verändern und eine inklusive potentialorientierte Diversitäts- und Öffnungskultur zu fördern.

Wenn einige der zentralen Forderungen der vorliegenden Studie umgesetzt und in eine andere Praxis überführt werden, wäre dies ein wichtiger Beitrag, um die Lebens- und Bildungschancen von minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland signifikant zu verbessern.

Summary

Background

The present study analyses critically education hindrances and potentials of minor refugees in Germany. Minor refugees experience various forms of violence, discrimination and exclusion. These experiences go back to their contexts of origin and transit and continue in Germany in multiple ways. For instance, their possibilities of education, development and qualification are extremely restricted. Germany has signed and ratified international conventions which concern the right of minor refugees to education. However these keep waiting for comprehensive implementation into national law and a subsequent practice. The fact that access to education is structurally hampered or denied is to be seen as a heavy violation of human and children's rights.

Objective

The aim of the study is to analyse roots and aspects of violence, exclusion and discrimination tendencies in the educational context of minor refugees against the background of selected theoretical perspectives, and to thus address to protagonists on various levels concrete recommendations and options for action.

Theoretical frame

The theoretical frame of the study is an understanding of violence and discrimination that has been adopted by scientific conflict research and that reckons with a threefold perspective. A personal, that is individual, perspective focuses on direct and harmful actions of individuals against refugees. An institutional, that is structural, perspective takes into account the indirect tendencies of exclusion and discrimination which are established through formal conditions, structures, rules and administrative proceedings. Thirdly, a cultural perspective looks at societal collective values, norms, narratives and viewpoints which are bound to legitimate exclusion and discrimination, thus turning them from scandal to normality.

In the educational context, minor refugees in Germany keep experiencing these three forms of violence and are thus denied manifold possibilities of access, of participation and of identification through formal and informal education. This general educational discrimination is embedded in a regime of flight and migration which with its paradigms and functioning permanently reproduces exclusion both theoretically and practically.

Complexity as part and parcel of the flight and migration regime

Flight is a form of migration and cannot be clearly demarcated against other forms of migration. Yet, to differentiate migration forms in terms of background and reasons is a key element for the political, juridical and societal dealings with refugees according to the German flight and migration regime.

This regime is a complex net of societal, juridical, political, legal and administrative practices, structures and processes that shape and regulate the ways migrants and refugees are treated. Only the complex and detailed differentiation of migrants and refugees as well as the classification of acknowledged reasons for fleeing make it possible to grant or to deny legal claims, titles of stay, status and entitlements. The multitude of titles and different status makes the whole regime very complex and intriguing. This complexity is a hindrance to the work of those who advise, accompany and help minor refugees. A further hindrance is the fact that the educational framework varies from one federal state to another and that the concrete manner minor refugees are treated differs from one district administration to the next.

Barriers of access and institutional discrimination

Concerning their access to education, minor refugees in Germany are discriminated against by way of many juridical, administrative, institutional and structural restrictions. Their capacity of learning and of acting is severely restricted through the lack of clearness and security in rights and titles of stay and through institutional discrimination within the educational system. A further restriction is the fact that their difficult life situations and their specific needs as minor refugees are not sufficiently taken into account.

Problem fixation and ignorance concerning the potential of refugees

Massive experiences of exclusion and violence during their flight may cause trauma, damage and problems to the minor refugee. It should however not be overlooked that the manifold experiences can also be a potential. Especially young refugees bear an enormous cultural capital, capacities, resources and ambitions in terms of education. If the general perception does not focus on this potential but only on problems of language and integration, important possibilities of education and development are continuously blocked. Also the German society is thus missing an important potential of enrichment.

Options for action and requirements

Against this background, concrete recommendations and options for action are addressed to political, administrative and educational protagonists on various levels.

The central general requirement is that of a radical new orientation of all protagonists and people involved in the German flight and migration regime. This requirement concerns the responsible agents and decision makers who in an active and direct way take influence on the educational situation of minor refugees, as well as all those who through their communication and day to day life take influence on the common perception of minor refugees and on the way they are treated. This radical new orientation means to question and to overcome the claims of narratives and norms concerning migration and flight, and more specifically the structural and institutional mechanisms

of refugee classification, stigmatisation and discrimination. According to the three basic perspectives on violence and discrimination, this can be specified as follows:

Concerning the personal perspective, it means to protect refugees more efficiently against direct personal acts of violence and to recognize their individual needs and constraints, as well as their resources and their potential and to better take these into account in the educational work.

On the structural level, it is about changing the framework of organisation, administration and jurisprudence and to create structures and regulations that do away with institutional violence and discrimination against minor refugees and that guarantee for fundamental human and children's rights.

Urgent action is required so that unaccompanied minor refugees be taken care of and that remand pending deportation as well as collective accommodations be abolished. Furthermore not only the minor refugee but every refugee should enjoy equal rights and treatment so that institutional, structural and juridical forms of discrimination may be overcome.

On the cultural level, devaluating, xenophobic and discriminatory tendencies against refugees in the media and in political, societal and educational contexts are to be identified and to be transformed so that an inclusive culture of diversity, based on openness and potentials, may be worked out.

If some of the central recommendations of this study were implemented and put into a practical change, it would be an important contribution towards improved chances for education and for life of minor refugees in Germany.

The nature and extent of problems faced by refugee children in Malawi

Integral Challenges and
Perspectives of Education

Tobias Jere, Mathias Burton Kafunda

Glossary of Terms

AU	African Union
CHAM	Christian Health Association of Malawi
CSEC	Civil Society Education Coalition
CFSC	Centre for Social Concern
CRC	Convention on the Rights of a Child
ECC	Early Childhood Centre
ECD	Early Child Development
EHP	Essential Health Package
EFDAW	Elimination of all Forms of Discrimination against Women
FGDs	Focus group discussions
GBV	Gender based violence
GDP	Gross Domestic Product
HEM	Higher Education at the Margins
ICCPR	International Covenant on Civil and Political Rights
ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights
IMF	International Monetary Fund
JRS	Jesuit Refugee Service
KIIs	Key Informants Interviews
MDGs	Millennium Development Goals
MGDS	Malawi Growth and Development Strategy
MHRC	Malawi Human Rights Commission
MRCs	Malawi Red Cross Society
NESP	National Education Sector Plan (2008-2017)
OAU	Organisation of African Union (for runner of the African Union [AU])
OC	Officer in Command
SADC	Southern African Development Community
TFT	Training For Transformation
TPR	Teacher Pupil Ratio
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commission for Refugees
UPE	Universal Primary Education
VSU	Victim Support Unit
WB	World Bank
WUSC	World University Service of Canada

Acknowledgements

The Centre for Social concern acknowledges the contributions of the many refugees, both inside and outside the Camp Dzaleka. Further, tribute goes to the following institutions and government departments for their valuable guidance: Ministry of Home Affairs and Internal Security, Dzaleka Camp Administrator, Civil Society Education Coalition, Jesuit Refugee Services, Malawi Human Rights Commission, Malawi Red Cross, World University Service of Canada-Malawi, Pastors Fraternity, Tikondane Street Children Project, Ministry of Justice and Constitutional Affairs, Headmasters Dzaleka Primary and Secondary Schools.

This research was made possible with the financial assistance of Kindermissionswerk (*Missionary Childhood*) and Missio Aachen.

Research

Tobias Jere

Mathias Burton Kafunda

Rose Phodogoma (Data collection)

Selso Bukani (Data collection)

Editorial

Fr. Jos Kuppens MA, Director

Fr. William Joseph Turnbull MA

1 Introduction

Refugees have specific rights and needs. Refugees are a distinct category of people by virtue of their need for international protection. It must, however, be noted that within the broader refugee population there are children and adolescents. Refugee children are children first and foremost, and as children, the assumption is that they need special attention and as children they face far greater dangers to their safety and well being than would the average persons. On set, this research project had the assumption that the sudden and violent disruption of families and community structures as well as the acute shortage of resources with which most refugees are confronted, must to some extent deeply affect the physical and psychological well being of refugee children. The infants and young children are often the earliest and most frequent victims of violence, disease and malnutrition which accompany population displacement and refugee outflows. Refugee children, the research assumed, suffer a form of double jeopardy: the denial of their human rights made them refugees in the first place and as child refugees they are also frequently abused, as the most vulnerable category of an already vulnerable population. When they cross a border to flee persecution or conflict, refugee children often lose whatever social or familial protection they enjoyed at home. Established support systems, such as schools, break down and traditional family structures often collapse with flight. Tragically, the risk of human rights violations against refugee children therefore does not end at the crossing of international borders, where they may have left behind them a series of traumatic experiences. It continues in the places that receive them.

In attempt to ascertain the extent of the reality with regard to the aforementioned assumptions, Kindermissionswerk- (*Missionary Childhood*) and Missio Aachen in collaboration with Centre for Social Concern (CFSC) embarked on this research work focusing on the challenges faced by fleeing children and the provision of social services that create an enabling environment for integral development. The pivotal questions are: what quality of educational interventions is made available to refugee children and what is their scope in enabling favourable atmosphere for refugee children development? The answers to these questions are expected to inform an advocacy campaign carried out by children in German whose intention is to make a difference to or contribute towards the quality of lives that other children live around the globe. The research coverage in Malawi has been deliberately made specific to refugee children in and outside Dzaleka camp with the view of assessing the specific needs to this group of children. The specific objectives of the study are stipulated in the next paragraphs.

1.1 Study outline

1.1.1 Research Aim and Objectives

The purpose of this study was to generate baseline assessment and a critical analysis of the issues and practices pertaining to the protection and integral formation/development of the refugee children in Malawi. Specific attention was paid to elements such as quality health care, parenthood and education services. These were further focused through the following objectives:

- a) Identify the challenges facing refugee children and how current legislation relates to the protection and life chances of those children
- b) Determine routes for improving protection and integration, such as through education, health care and guardianship
- c) Examine the duties and roles of statutory bodies and other agencies, and how these roles relate to the rights of refugee children
- d) Demonstrate practical initiatives to develop more comprehensive and consistent support
- e) Explore how agencies can work together across a range of sectors in a proactive and flexible way.

1.1.2 Methodology and Data Analysis

A mixture of research tools was used to collect and analyse the data. Research tools employed include review of literature on refugee protection with particular attention to legal instruments; questionnaires were administered in focus groups and individually, observations structured and key informants interviewed. Interviews were conducted with officials from government, regulatory institutions, and refugees within and outside the camp. It is against this background that this research work proceeds to consider the essence of refugee child protection and how, if not provided, it impacts on the refugee children's integral human development.

1.1.3 Constraints to the Study

Key respondents from the government side had concerns over the outcome of the study considering that there had been prior studies from which the government official didn't have feedback thereafter; in addition there had been an isolated case where an individual used a similar activity to solicit funds. These factors did produce some scepticism over the research work and in certain cases reluctance to be involved. The language barrier surfaced at certain times during the various interviews especially with the refugees who mostly spoke Kiswahili and Lingala; even those who had French as their second language needed some translation into English. Many children, especially those who lived outside Dzaleka Camp, were afraid of what might happen to them after the interviews exercise. This was exaggerated by older refugees who thought that this was one way of rounding-up their dependants in an effort to take them back into the camp or deport them. To get the best out of the interviews

the study had to use people who are already familiar and known to the interviewees to organize these meetings. The parents and guardians in isolated cases did influence some responses from the children.

1.2 Malawi Country Profile

Malawi is located in Southern Africa and borders Tanzania, Mozambique and Zambia. Administratively, the country is divided into three regions, which in turn are subdivided into 28 districts. In 2011 national population was estimated at 14.4 million¹, with a growth rate of 5.7% annually². A large percentage of Malawi's population, 46 percent, is below age 15.³ While a youthful population represents the potential for a large labour force in the future, it places a heavy burden on the working-age population (ages 15 to 64) to provide for the basic needs and social services required by children and youth, such as health care and education. Malawi is qualified as a 'least developed and low income country'. Nearly two-thirds of the population still subsists on less than US\$1.25 per day.⁴

1.2.1 Economic Aspects

Although the country recorded significant GDP growth between 2005 and 2008, with a peak of 9.7 percent, poverty is deeply entrenched in Malawi.⁵ Approximately 60% of the national budget is supported by international development partners, such as the World Bank, IMF and bilateral donors.⁶ Despite having attained debt cancellation towards the end of 2006, the country continues to face challenges in the areas of governance as evidenced by persistent cases of corruption. Transparency and accountability at the various levels of society remain inadequate. Low literacy levels, coupled with unregulated population growth, ill health, and HIV and AIDS, gender disparities and climate change continue to exert pressure on the meagre resources of the country.

1.2.2 Health Services

Most Malawians do not have access to a high level of health care. Malawi has about 617 health units and of which 64% are operated by the Ministry of Health while 36% are provided by Christian Health Association of Malawi (CHAM). About half of the 165 doctors working in Malawi are in central hospitals in urban areas, leaving shortages in rural areas.⁷ Less than 10% of existing health facilities satisfies the requirements for delivering the full Essential

1 <http://data.worldbank.org/country/malawi>

2 Malawi Population Data Sheet 2012: Available at <http://www.prb.org/pdf12/malawi-datasheet-2012.pdf>

3 Ibid

4 UNDP, Human Development Report 2011: Available at http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Tables.pdf

5 World Bank. 2010. World Development Indicators. Washington DC.

6 Of the 60%, 33% is grants by bilateral donors, The rest is loans by IMF and WB, etc (ref. statement by minister of finance delivered on 8 June 2012 in parliament)

7 Medicin Sans Frontieres, (MSF) "Despite new types of Health Workers, demand still Outstrips Supply" available at http://www.doctorswithoutborders.org/publications/reports/2007/healthcare_worker_report_05-2007.pdf

Health Package (EHP⁸) based on the availability of services, equipment and staffing levels as outlined by the Ministry of Health. These factors have led to poor quality health services especially in the rural areas where 80% of the people live.

Table 1: Number of health care providers per 100,000 inhabitants

Country	Number of doctors per 100,000 inhabitants	Number of Nurses per 100,000 inhabitants	Number of Health providers per 100,000 inhabitants
Malawi	2	56.4	58
WHO Minimum Standard	20	100	228

Data source: Médecins Sans Frontières

Shortage of drugs and equipment in the hospitals and lack of adequate and quality trained health personnel are the most apparent consequences of this. As much as the Government of Malawi recognizes that access to basic health is a human right for all people, it is at the same time emphasized that people are responsible for their own health and development.

1.2.3 Basic Education

Malawi's education sector faces an uphill struggle. Net enrolment rates are high in grades one and two for both boys and girls, but over half of the children do not reach grade 5, so they leave school before they are literate and numerate. Despite the abolition of school fees in 1994, over 10 percent of school-aged children do not enrol in school. Vulnerable children are at an even greater disadvantage because the hardships they experience, such as the loss of parents or extreme poverty, deny them the right to education. Only 44 percent of orphans and three in five children from the poorest segment of the population attend school.⁹ Children with special learning needs are even more unlikely to be in school as opportunities for this type of education are extremely limited and it is very expensive. The school environment is not always child friendly. There is a shortage of over 30,000 classrooms; an average class is 107 pupils to one teacher, even though the national policy on education recommends a teacher pupil ratio of 1:60¹⁰ in attempt to progress towards the global bench-

8 Essential Health Package (EHP) (MoH 2003) refers to a prioritized but limited package of services that should be available to every individual in Malawi at all times, especially women and children. The EHP addresses the major causes of morbidity and mortality and, by targeting the poor; it constitutes a major part of MOH.s and CHAM.s contribution to the implementation of the Malawi's Growth and Development Strategy.

9 UNICEF, "A Year of Progress", http://www.unmalawi.org/agencies/reports/UNICEF_MLW_annualreport_2009.pdf

10 Government of Malawi, "national Education Sector Plan 2008-2017" available at <http://www.sdn.org.mw/Education2010/FinalNesp.pdf>

mark teacher pupil ratio of 1:40¹¹; furthermore teaching and learning materials are in short supply. Malawi has the lowest attainment in the Southern Africa region.¹²

2 Malawi's history as host to refugees and asylum seekers

Malawi has a history of involvement with refugee issues and a close familiarity with UNHCR. Malawi started to receive refugees from Mozambique during the struggle against Portuguese colonial rule, and hosted a large number of Mozambicans in the 1980s, when the Frelimo government and Renamo opposition movement were engaged in a highly destructive civil war. Those refugees returned to Mozambique very quickly when peace returned to the country in the early 1990s, in the context of one of UNHCR's largest and most successful repatriation and reintegration programmes. As at January 2012, according to UNHCR, Malawi hosted a total of 16,853 refugees and asylum-seekers, mainly from Burundi, the DRC and Rwanda. However, as at March 2013, when data was being collected for this research, the Under-Secretary in the *Ministry of Internal Affairs and Public Security* had an increased record number of 17,863 refugees and asylum seekers, representing 6% increase in a period of 14 months as shown in tables 2 and 3.

Table 2: Statistical Snapshot of Refugees and Asylum Seekers

* As at January 2012

Residing in Malawi	
Refugees	6,308
Asylum Seekers	10,545
Returned Refugees	0
Internally Displaced Persons (IDPS)	0
Returned IDPs	0
Stateless Persons	0
Various	0
Total Population of Concern	16,853

Source UNHCR: <http://www.unhcr.org/pages/49e4856b6.html>

NOTE: As at March 2013 Total Population as 17863: Ministry of Internal Affairs & Public Security

11 World Bank, "Education for All – Fast Track Initiative" 2004.

Available at <http://www.globalpartnership.org/media/library/frameworkNOV04.pdf>

12 UNICEF, "A Year of Progress", http://www.unmalawi.org/agencies/reports/UNICEF_MLW_annualreport_2009.pdf

In addition to refugees and asylum seekers mostly from the Great Lakes Region, there is a recent influx from the Horn of Africa – Somalia and Ethiopia. Malawi is essentially (although not exclusively) a country of transit for people who are travelling south from the Horn of Africa, while South Africa is the intended destination for the majority of people who are on the move in the region. For the most part, these refugees have little interest in remaining in camps and becoming recipients of international assistance in a country close to their place of origin. Instead, their primary objective, and their own way of finding protection, is to reach South Africa, to join family and clan members who have already made that journey, to find work or establish a small business there. While accurate statistics on these irregular movements are by definition impossible to compile, there is a broad consensus in Malawi that the number of people involved is increasing, raising new concerns amongst officials, politicians and the public. Responding to these concerns, the state has resorted to largely ad hoc responses, including encampment policies, increased security and policing in refugee camp; interception, detention and deportation; as well as the introduction of roadblocks and border closures.

2.1 Refugee Children

According to the *Ministry of Internal Affairs and Public Security* statistics, 56% of the refugee population are children below the age of 18 years (*see table 3 besides*). Refugee children are children first and foremost, and as children, the assumption is that they need special attention and as children they face far greater dangers to their safety and well being than would adults. This research project has the assumption that the sudden and violent disruption of families and community structures as well as the acute shortage of resources with which most refugees are confronted, deeply affect the physical and psychological well being of refugee children; the infants and young children are often the earliest and most frequent victims of violence, disease and malnutrition, which accompany population displacement and refugee outflows.

Refugee children, it could be said, suffer a form of double jeopardy: a denial of their human rights made them refugees in the first place and as child refugees they are also frequently abused, as the most vulnerable category of an already vulnerable population. When they cross a border to flee persecution or conflict, refugee children often lose whatever social or familial protection they enjoyed at home. Established support systems, such as schools break down and traditional family structures often collapse with flight. Tragically, the risk of human rights violations against refugee children therefore does not end at the crossing of international borders, even where they may have left behind them a series of traumatic experiences.

Table 3: Shows the latest population of Dzaleka Refugee Camp

Dzaleka refugee camp population as of 28/02/2013

Nationality		Somalia	Congolese	Burundian	Rwandese	Sudanese	Ethiopian	Zimbabwean	Kenyan	Zambian	Ugandan	Sri-Lankan	Sierra Leonean	Angolan	Totals	
	Population	Families	57	3204	890	950	6	23	2	2	7	3	1	3	2	5150
	Indiv	71	8845	3850	5046	6	23	2	3	7	3	1	4	2	17863	
With Status	Fms	12	476	279	285	0	0	0	0		0	0	0	0	1052	
	Indiv	29	1156	554	442	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2181	
New Arrivals	Fms	0	95	47	14	0	2	0	0		0	0	0	0	158	
	Indiv	0	231	124	24	0	2	0	0		0	0	0	0	381	
Departures	Fms	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
	Indiv	0	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	
New Born Babies	Indiv	1	22	9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36	
Deaths	Indiv	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
Age Groups	0-4	M	4	949	359	379	1	0		0	0	0	1	0	1693	
		F	9	1003	358	375	0	0	0	0	0	0	0	0	1745	
	5-11	M	2	908	435	583	1	0	0	0	1	1	0	0	1931	
		F	9	930	400	565	0	0	0	0	1	0	0	0	1905	
	12-17	M	7	620	258	414	0	2	1	1	1	0	0	0	1304	
		F	5	681	348	387	0	0	0	0	1	0	0	0	1422	
	18-59	M	13	1879	731	1075	3	21	1	2	2	2	1	1	2	3733
		F	20	1829	914	1174	1	0	0	0	1	0	0	2	0	3941
	60 +	M	2	21	31	43		0	0	0	0	0	0	0	0	97
		F	0	25	16	51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	92
Totals			71	8845	3850	5046	6	23	2	3	7	3	1	4	2	17863

Note: spontaneous - DRC -36, BDI -113, RWA -20 and ETH -2, and we received 1 Somali in transit from Karonga. Prepared by John D. Phiri-Ministry of Internal Affairs & Public Security

Case: refers to household, members of a family as identified on arrival.
Individual: refers to a single entity of each case

2.2 Procedures for seeking asylum in Malawi

Asylum seekers declare themselves at any entry point where they are required to register with the police or immigration before proceeding to Dzaleka refugee camp¹³. Each refugee application is lodged with the Office of the Commissioner for Refugees in the Department of Poverty and Disaster Management Affaires, interviewed individually and the decision is taken on the merits of each application. A competent refugee status determination unit has been established in the Office of the Commissioner for Refugees to interview the applicants and make recommendations to the Refugee Committee. The Refugee Committee takes the final decision, with the possibility of an appeal to the Minister in case the applicant is not satisfied with the decision of the Refugee Committee. All refugees and asylum seekers are being registered with the Government of Malawi and persons of concern of 18 years and above are issued with identity cards.

2.3 Urban Residence Sub-Committee

The Government of Malawi maintains an encampment policy for refugees and asylum seekers. However, understanding the concerns and needs of some refugees to reside in an urban area, the Office of the Commissioner for Refugee created an Urban Residence Sub-Committee that assesses and recommends for urban residence. The criteria for applying to reside in urban areas include medical needs, attending Secondary and University education, holders of Temporary Employment, Business Resident or other permits and vulnerable cases.

In the camp most social services are provided by several service providers mandated to collaborate and manage the welfare of refugees and asylum seekers in the camp: *The Ministry of Internal Affairs and Public Security, UNHCR, the Scottish International Relief Fund, World University Service of Canada, Jesuit Refugee Services, UNICEF and Malawi Red Cross Society*. The different departments and organisations operate under the auspices of the Malawi Government. The table 4 below shows the organisations involved and their respective functions.

¹³ Dzaleka camp is a former notorious prison centre where political prisoners of dissenting opinions were sent for punishment during the one party era. It is situated in the Central Region of Malawi, at 45 Km north of Lilongwe, in Dowa District.

Table 4: The Number of Organisations and Their Responsibilities

Organisation/ Department	Mandated by	Type of Service
Ministry of Internal Affairs and Public Security	Malawi Government	Custodian of refugees and asylums seekers; Provides day-to-day supervision of building projects (allocating land to new arrivals) via a Camp administrator; Registers arrivals, births, and deaths; Provides security (police); Determines status of refugees and asylums seekers; Runs the clinic and the maternity ward.
UNHCR	Malawi Government (<i>Ministry of Internal Affairs and Public Security</i>)	Provides technical, financial, logistic support to government to manage the welfare of refugees and allyssum seekers. Protects the rights of refugees, runs resettlement and repatriation programmes with government; Takes care of travel documents, child protection, basic necessities (monthly rations) and health concerns beyond the scope of the camp's health facility.
The Scottish International Relief Fund (Mary's Meals)	UNHCR	Provides Likuni Pala (porridge) for the pre- and primary school. Also pays for firewood.
World University Service of Canada (WUSC)	UNHCR	Have collaborated on Student Resettlement Programme, where students between 18 and 24 who qualify follow a pre-academic course in English or French after which successful ones are resettled in Canada. WUSC and JRS jointly run carpentry and tailoring course funded by the American Embassy.
Jesuit Refugee Services (JRS)	UNHCR	Plays critical part in running the camp's education sector for children and youth. Also trains adults in vocational and community development studies and life skills. Through its HEM programme, it opens the possibility for university study for those who cannot otherwise access it. Established, runs and builds capacities of the psychosocial programme, which builds up children's capacities/strengths and skills. Runs the Women's Centre, which counsels various groups.
Malawi Red Cross	Ministry of Home Affairs and Public Security and UNHCR	In-charge of community services; distribution of food and other items; runs prevention programmes of various forms of abuse; HIV/ AIDS care programmes; provision of shelter to new arrivals; provision of recreational services; Registers new born babies; Provides farm in-puts to selected families/orphans that cannot afford them. Takes care of funeral details; Helps the disabled and aged; Looks after refugees in prisons and those admitted.
Centre for Social Concern	JRS	Assists, studies and adjudicate cases of abuse between staff and pupils in the primary school

3 Literature Review

3.1 The rights of refugees and refugee children

The current study builds upon similar earlier studies done by various organisations. The earlier studies did reveal that while schools in the camp remain among the best performing schools in Dowa District, it is important to consider that Malawi is offering a generally poor quality education in primary schools. In Malawi, the universal primary school completion still is low due to the high number of dropouts. The poor retention rate comes from the socioeconomic difficulties within the families but is also due to problems with access and quality of the educational services.¹⁴

There is a lack of proper enshrinement of common principles of refugee protection in the national legislation. The main challenge in the protection of refugees' rights and asylum seekers constitutes the lack of a favourable legal framework for the implementation of the rights of refugees in the country. The legal gaps are filled through inconsistent practices.¹⁵ While the aforementioned studies identified shortfalls on accessibility, equity, quality and efficiency of the service delivery and poor protection of refugees, they did not target a specific group of refugees, which this research is doing, zeroing in on the integral human development of refugee children.

3.1.1 Seminal Legal Instruments on Protection of Refugees' Rights

The 1951 'Convention relating to the Status of Refugees' and the 1967 'Protocol relating to the Status of Refugees' remain the archetypical international instruments that regulate the conduct of states on matters relating to the treatment of refugees. The underlying objectives of the Convention are meant to promote and safeguard the rights of refugees in imperative domains such as employment, education, health, residence, freedom of movement and security against return to a country where they may be in danger of persecution. Both instruments reflect a fundamental human value on which global consensus exists.¹⁶ Nonetheless, it should be noted that on acceding to the 1951 UN convention, Malawi entered reservations¹⁷ on the following provisions: art.7 (*exemption from reciprocity*); art.13 (*acquisition of property by refugees*); art.15 (*right of association*); art.17 (*wage-earning employment*); art.19 (*practice*

14 Jesuit Refugees Services, "Evaluation of the project Support to refugees education at the Dzaleka Refugee Camp," Lilongwe: May 2011; see also "Education for all - Fast Track Initiative" Malawi Local Education Donor Group

15 Studies In Poverty and Inequality Institute (SPII), "Access to Socio-Economic Rights for Non-Nationals in the Southern African Development Community" 6 May 2012

16 Erika Feller, "International Refugee Protection 50 years on: The protection challenges of the Past, Present and Future," IRR 83/843(2001), 582 (581-606)

17 A reservation is defined as a unilateral statement, however phrased or named, made by a state, when signing, ratifying, accepting approving or acceding to a treaty, whereby it purports to exclude or modify the legal effect of certain provisions of the treaty in their application to that state. The rationale for permitting reservations in a treaty is to encourage the participation of states which may otherwise reject it because they find aspects of it unacceptable. See S. Blay & B. Tsamenyi, Reservations & Declarations Under the 1951 Convention and the 1967 Protocol Relating to the Status of Refugees' in International Journal of Refugee Law, 2/4(1990)

by refugees of liberal professions); art.20 (access to public education); art.22 (labour legislation and social security); art.26 (freedom of movement) and art.34 (on naturalisation and assimilation of refugees).

As for the OAU Convention, while it incorporates the existing 1951 Convention's refugee definition, however, it broadens the definition to include, "every person who, owing to external aggression, occupation, foreign domination or events seriously disturbing public order in either part or the whole of his country of origin or nationality."¹⁸ Another advancement that the OAU Convention has on the 1951 Convention is to recognise "the security implications of refugee flows, in its more specific focus on solutions — particularly on voluntary repatriation¹⁹ — and through its promotion of a burden-sharing²⁰ approach to refugee assistance and protection."²¹ The apprehension over the OAU Convention is that it does not, in contrast to the 1951 UN convention include any specific provisions relating to social protection of refugees and asylum seekers. While the Convention prohibits discrimination against all refugees on grounds of religion, race, nationality or political opinion²², it does not go further to provide an index of specific rights of refugees. Per se, the "Convention was more sensitive to the maintenance of harmonious relationships between African states, than it was to the rights of refugees as such."²³

The SADC Protocol on the Facilitated Movement of Persons (2005) astoundingly makes a peripheral reference to the enjoyments of "rights" and "privileges" of citizens of member states.²⁴ The Protocol does not even recommend a catalogue of rights of the member citizens that are to be safeguarded "as determined by the laws of the host state." Accordingly, it is not surprising that it pays no particular attention to refugees. With regard to the protection of refugees, State Parties simply "reaffirm their commitment to their obligations under international agreements to which they are parties, and which relate to refugees."²⁵ The point is that the discrepancies among these instruments grant party countries, such as Malawi, latitude to curtail the socio-economic rights of refugees and asylum seekers. While the aforementioned instruments on refugees are not specifically zeroing in on the protection of children they have essential aspects that non-discriminatorily set standards that apply to children in the same way as to adults with regard to refugee protection such as in the 1951 Refugee Convention and the 1967 Protocol (Relating to the Status of Refugees):

- a) A child who has a "well-founded fear of being persecuted" for one of the stated reasons is a "refugee",
- b) A child who holds refugee status cannot be forced to return to the country of origin (the principle of non-refoulement),

18 The 1969 OAU Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa, Art 1(2)

19 OAU Convention, Art.5

20 OAU Convention, Art 2(4)

21 See Erika Feller, "International Refugee Protection 50years on." Supra note 16

22 OAU Convention, Art 4

23 J.Oloka-Onyango, "Beyond the Rhetoric: Reinvigorating the Struggle for Economic and Social Rights in Africa" in California Western International Journal, 26/1(1995):1-31

24 SADC Protocol on the Facilitated Movements of Persons (2005) Supra note 12 Art. 20

25 SADC Protocol Art. 28(1)

- c) No distinction is made between children and adults in social welfare and legal rights.

Article 22 of the Convention particularly sets refugee protection standards, which are of special importance to children: refugees must receive the “same treatment” as nationals in primary education, and treatment at least as favourable as that given to non refugee aliens in secondary education.

As the above instruments are not specifically providing for refugee child protection, there are however additional international standards pertaining to the protection of children that are essential to construe.

3.1.2 International and Regional Standards on Protection of Children

The treaty, which sets most standards concerning children, is the 1989 ‘Convention on the Rights of the Child’ (CRC). The Convention on the Rights of Children was the first comprehensive treaty, containing forty-two detailed provisions enshrining the rights of all persons under the age of eighteen in all areas of their lives including economic, social and cultural rights, and civil and political rights. The CRC puts emphasis on the “*best interests of the child*” as the key guiding principle in all actions taken with respect to protection of children. Similar protections are enshrined in the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (African Charter).

Article 22 of the Convention on the Rights of the Child states:

- 1) State Parties shall take appropriate measures to ensure that a child who is seeking refugee status or who is considered a refugee in accordance with applicable international or domestic law and procedures shall, whether unaccompanied or accompanied by his or her parents or by any other person, receive appropriate protection and humanitarian assistance in the enjoyment of applicable rights set forth in the present Convention and in other international human rights or humanitarian instruments to which the said States are Parties.
- 2) For this purpose, State Parties shall provide, as they consider appropriate, co-operation in any efforts by the United Nations and other competent intergovernmental organizations or non-governmental organizations co-operating with the United Nations to protect and assist such a child and to trace the parents or other members of the family of any refugee child in order to obtain information necessary for reunification with his or her family. In cases where no parents or other members of the family can be found, the child shall be accorded the same protection as any other child permanently or temporarily deprived of his or her family environment for any reason, as set forth in the present Convention.

Article 23 of the African Charter contains similar provisions.²⁶ Articles 38(4) and 39 of the Convention on the Rights of the Child and Article 22(3) of the

²⁶ Article 23 of the African Charter declares:

1. States Parties to the present Charter shall take all appropriate measures to ensure that a child who is seeking refugee status or who is considered a refugee in accordance with applicable international or domestic law shall, whether

African Charter likewise guarantee assistance and protection to children, particularly, who have been affected by armed conflict.

It should be noted that while the CRC is not a refugee treaty, refugee children are covered because all CRC rights are to be granted to all persons under 18 years of age (art. 1) without discrimination of any kind (art. 2). The Convention on the Rights of the Child is important to refugee children because it sets comprehensive standards. Virtually every aspect of a child's life is covered, from health and education to social and political rights. Some of the standards are specific, for example the articles on juvenile justice (arts. 37 and 40), adoption (art. 21) and family rights (arts. 5, 9 and 14.2). Some social welfare rights are expressly qualified by the State's financial capability. Rights to health (art. 24), education (art. 28), and to an adequate standard of living (art. 27) are called "progressive rights" because they increase along with the State's economic development. However, these social welfare rights are not just principles or abstract goals. Because they are "rights," the prohibition against discrimination (art. 2) means that whatever benefits a State gives to the children who are its citizens it must give to all children, including those who are refugees on its territory.

The Convention on the Rights of the Child has "gained importance to refugee children because of the near-universal ratification of the treaty (155 State parties by March 1994)."²⁷ The CRC standards have been agreed to by countries in every region of the world, countries of every population and geographical size and stage of economic development, and representing every type of political system and religious tradition. Because the standards are universal, the CRC can be used as a powerful tool for advocacy: a country cannot claim its uniqueness as an excuse for not living up to universal standards. The widespread ratification of the CRC is important for other reasons as well. When a State is a party to the CRC but not to any refugee treaty, then the CRC may be used as the primary basis for protecting refugee children.

3.1.3 Promotion, Protection and Participation in CRC

Four general principles are identified as fundamental for the realization of all the other rights in the CRC. These general principles translate into three frameworks: promotion, protection and participation.

unaccompanied or accompanied by parents, legal guardians or close relatives, receive appropriate protection and humanitarian assistance in the enjoyment of the rights set out in this Charter and other international human rights and humanitarian instruments to which the States are Parties.

2. States Parties shall undertake to cooperate with existing international organizations which protect and assist refugees in their efforts to protect and assist such a child and to trace the parents or other close relatives or an unaccompanied refugee child in order to obtain information necessary for reunification with the family.

3. Where no parents, legal guardians or close relatives can be found, the child shall be accorded the same protection as any other child permanently or temporarily deprived of his family environment for any reason.

4. The provisions of this Article apply *mutatis mutandis* to internally displaced children whether through natural disaster, internal armed conflicts, civil strife, break-down of economic and social order or howsoever caused.

27 UNHCR Policy on Refugee Children presented to UNHCR Executive Committee, October 1993, as Document EC/SCP/82, Para. 17.

- 1) Non-discrimination (Article 2) (*Promotion*): States parties must ensure that no child within their jurisdiction suffers from discrimination so that every child enjoys her or his rights.
- 2) Best interests of the child (Article 3) (*Promotion*): In decisions that affect children, the best interests of the child must be the primary consideration.
- 3) Right to life, survival and development (Article 6) (*Protection*): Including mental, emotional, cognitive, social and cultural development and adding a qualitative dimension.
- 4) Respect for the views of the child (Article 12) (*Participation*): Children have the right to be heard and to have their views taken seriously, in all settings, including judicial or administrative proceedings that affect them. Due weight must be given to the views of children, in accordance to age and maturity.

Article 12 of the UNCRC grants a child who is capable of forming a view the right to express that view freely in all matters affecting him or her and these views should be given due weight in accordance with the age and maturity of the child. Although the term participation does not appear in the text of article 12 the term has evolved and is now widely used to describe ongoing processes, which include information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and in which children can learn how their views and those of adults are taken into account and shape the outcome of such processes.

Whilst ‘participation’ is the most common term used for the process of listening to and engaging with children, the exact definition remains contested.²⁸ There is no one fixed meaning or definition, which has universal agreement. For the purpose of this research work, Treseder’s definition of participation shall be adopted: *“Participation is a process where someone influences decisions about their lives and this leads to change.”*²⁹

What is of interest in Treseder’s definition is that participation is not just whether children can freely express themselves, but also if this has influence on a decision and brings about change. The exact change, which is brought about will vary with the context but may relate to both process (how children are treated) and outcome (the end result of a decision). It may be a change in law or policy, how a service is delivered or in the values, attitudes and behaviours of adults or children.

Articles such as 2 and 3 within the *Promotion framework*, urge state parties to pursue a holistic approach with the rights of Children; thus reaffirming the indivisibility, interdependence and inter-relationship of children’s rights while giving specific attention to priority areas of concern. With regard to

28 Lansdown, G. (2009) ‘The realisations of children’s participation rights – critical reflections’ in Percy Smith, B. and Thomas, N. (eds) *A handbook of children and young people’s participation – perspectives from theory and practice* London: Routledge

29 Treseder, P. (1997) *Empowering children and young people* London: Save the Children.

protection of the rights of the children such as in Article 6, state parties are meant to be in full conformity with relevant international instruments and standards, in particular the Convention on the Rights of the Child, by adopting all necessary legislative, administrative and other measures, in particular the cross-cutting measures identified as “*general measures of implementation*” by the Committee on the Rights of the Child.³⁰

3.2 Domestication of international law

Malawi acceded to the *1951 Convention relating to the Status of Refugees* as well as its 1967 Protocol (hereafter, 1951 Convention), following accession on 10 December 1987. On 4 November 1987, the country ratified the *1969 OAU Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa*. The country has yet to sign the *SADC Protocol on the Facilitated Movement of Persons* (2005). Malawi is party to most international and regional treaties and conventions on human rights and on child rights specifically, as the table below illustrates. Among other international instruments, Malawi is a State Party to the Convention on the Rights of the Child; Malawi has signed and ratified the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography and has signed the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict.

Table 5: Examples of International Instruments that Malawi is committed to

Instrument	Status	Date
Convention on the Rights of the Child (CRC, 1989)	Acceded	2-Jan-91
Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW, 1979)	Acceded	12-Mar-87
Optional CRC Protocol on Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography	Ratified	7-Oct-09
OAU Convention Governing the Specific Aspects of Refugee Problems in Africa.	Ratified	4-Nov-87
Optional CRC Protocol on Involvement of Children in Armed Conflict	Acceded	21-Sep-99
Convention Relating to the Status of Refugees (1951)	Acceded	10-Dec-87
Protocol to the Convention Relating to the Status of Refugees (1967)	Acceded	10-Dec-87
African Charter on Human and People’s Rights (1981)	Ratified	17-Nov-89
(Palermo) Protocol to Prevent, Suppress and Punish Trafficking in Persons, Especially Women and Children (2000)	Acceded	17-Mar-05

³⁰ UN Committee on the Rights of the Child, “General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child” General Comment 5 (2003)

3.2.1 Immigration Act of 1964 (1988)

The Malawi *Immigration Act* of 1964 (1988)³¹ regulates non-citizen's entry into and residence in Malawi. Until 1989, the immigration legislation was the sole tool at government's disposal to determine who they would allow to become new members of the nation and on what terms. The Act distinguishes between permanent³² and temporary³³ residents. Permanent residents are not regarded as foreigners and are in supposition granted rights at par with the indigenou. Then there is the category of temporary residents; the crucial provision in this regard is that a temporary residence permit is issued on condition that the non-citizen is not or does not become a "prohibited or undesirable person."³⁴ Undesirable person includes anyone who is likely to become a public charge; entailing that lack of financial resources and need of social assistance are good enough reasons for one to be denied entry.³⁵

The ineptness of the Act is that it hasn't made special provision for refugees or asylum seekers. It does not recognise that these categories of non-citizens are entitled to social protection. Currently, the ineffectiveness of the Act is being exposed in the country's failure to handle economic refugees who use Malawi as a transit country. The authorities do not know how to manage this category of refugees and they are more than often being detained and at times re-fouled.³⁶ However, the ineffectiveness of the act could be attributed to the fact that by the time the Act entered into force Malawi had not yet experienced a noticeable influx of refugees. The other reason could be as Louise Olivier observes, "most policies (in Southern Africa) were devised in the immediate post-colonial period. The imperatives of nation building and Africanisation did not encourage the idea of immigration as a tool of social and economic development. Legal stays were time-limited and goal directed."³⁷ Malawi is no exception to this observation; but the fact remains the immigration act is in many ways not in accord with other legal frame works such as the refugee act reviewed in the next paragraph.

3.2.2 Refugee Act of 1989

Malawi enacted the refugee specific legislation, *Refugee Act of 1989*, on 3 April 1989.³⁸ Notably, the 1989 *Refugee Act* incorporates refugee definitions of the 1951 Convention on Refugees and the OAU Convention Governing the Specific Aspects of Refugees.³⁹ The Act was promulgated, when more than 1 million

31 The Act entered into force 1964 and includes amendments up to and including 1988

32 Malawi Immigration Act 1964, Art 22

33 Malawi Immigration Act 1964, Art 24

34 Malawi Immigration Act 1964, Art 17(1)

35 Malawi Immigration Act 1964, Art 4(1a)(1h)

36 "Ethiopians Detained in Rumphu" The Daily Times, 10 November 2010

37 Louise Olivier, "Immigration and Refugee Legislation in Southern Africa", in Open Space, 3/3(2010), 9

38 The Act entered into force on 8th May 1989

39 Section 2 of the 1989 Act defines a Refugee as someone (a) owing to a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or unwilling to avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events is unable or, owing

Mozambicans sought asylum in the country. The Act established various institutions for the administration of the Act and outlined their functions, and procedures for refugee determination, appeals and cessation of refugee status. Likewise the Act made provisions for non-refoulement thus providing protection against the expulsion or return of refugees to countries where “their lives or freedom would be threatened on account of their race, religion, nationality, membership in a particular group, or political opinion.”⁴⁰

While the Act approximated to the standards found under the main international instruments on refugee law, however, it does not proceed to highlight basic refugee rights as is the case with the 1951 UN Convention. It has been argued that the country was at the time (1989) under a one party state and its Constitution did not have a bill of rights. As such, ‘it was not possible for a State which denied its citizens enforceable rights to guarantee the same to refugees.’⁴¹ Besides, the fact that Malawi entered several reservations to the 1951 UN Convention made it unlikely that Malawi would guarantee the same in its own Act.⁴² Certain of these reservations have equally translated into strict implementation, for instance, the actual practice retains restrictive aspects of the reservation measure, (freedom of movement) as there is the requirement for refugees to reside in designated areas (camp Dzaleka), a clear consequence of the reservations 26 (*freedom of movement*) and Article 34 (*on naturalization and assimilation of refugees*).

In addition, practice has revealed that the immigration and the refugees Acts lack clear interconnection each other. They do not reflect a coordinated approach to providing a protective legal framework for refugees and migrants. For instance, there have been reported cases of migrants/refugees, particularly from the Horn of Africa, being detained even re-fouled as illegal migrants;⁴³ or the case of 36 Congolese convicted for illegal entry; in delivering the verdict the magistrate said “they all pleaded guilty to the charge of illegal entry contrary to Section 5 of Immigration Act.”⁴⁴ Such practices are very indicative of the inconsistencies and lack of harmonization of legal instruments as well as direct implications of the nine reservations made at the time that Malawi ratified the 1951 UN Convention on refugees.

It is, therefore, notable that the 1989 Refugee Act is not comprehensive refugee legislation. It addresses selected aspects of the refugee problem; what is more,

to such fear, is unwilling to return to that country; or (b) owing to external aggression, occupation, foreign domination or events seriously disturbing public order in either part or the whole of his country of origin or nationality, is compelled to leave his place of habitual residence in order to seek refuge in another place outside his country of origin or nationality.

40 1989 Refugees Act, Art 10(1) see also 1951 UN Convention Art. 33

41 See Tiyanjana Maluwa, “The Domestic Implementation of International Refugee Law: A Brief Note on Malawi’s Refugee Act of 1989” in *International Journal of Refugee Law*, 3/3

42 According to the UNHCR, the practice varies from a liberal translation of the reservations to the strict implementation in the process impacting on some basic rights of refugees. See UNHCR submission to the universal periodic review.

Available at http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documentations/sesession9/MW/UNHCR_UPR_MWI_S09_2010_United%20nations%20high%20commissioner%20for%20refugees_revised.pdf. Accessed 10 February 2011

43 “Ethiopians Detained in Rumphi” *The Daily Times*, 10 November 2010

44 “Congolese Convicted of Illegal entry.” *The Nation*, Wednesday 30th March 2011

the selected aspects do not so much relate to protection of refugees. It is mainly aimed at controlling refugees: “to prohibit the entry of undesirables”, and “to provide procedures for refugee status.”⁴⁵ Subsequently, there is reiterating disapproval of the nation’s legal framework as being outdated, out of touch and “insufficient to cater for the refugee population in the country.”⁴⁶

3.2.3 The Child Care, Protection and Justice Act of 2010

The Government of Malawi has undertaken a number of general measures of implementation in order to promote and protect the rights of children in the country. These measures are taken both on the legal and institutional framework. Until recently, Malawi’s children’s rights framework was characterized by a list of archaic laws. However, in 2010, Parliament passed the ‘Child Care, Protection and Justice Act 2010’, which overhauled the child rights law framework in the country. The Constitution clearly provides an outline of the status of international law within the domestic legal system. Therefore, while international agreements that were ratified by Malawi are considered to be part of the domestic law of Malawi, those agreements that are ratified after 1994 are required to be domesticated by an Act of Parliament for it to be part of Malawi’s law. Customary International Law too is considered to form part of the law of Malawi (section 211/3)

While it is difficult to mention that there is an overarching definition of a child in the Malawi Constitution, it is notable that Section 23 defines the word “children” for its purposes as persons below the age of 16 years. The Child Care, Protection and Justice Act (2010) gives a similar definition under article 2. Despite the recommendation of the Malawi Law Commission that the age limit be extended to 18 years, it is unfortunate that the Child Care, Protection and Justice Act defines a child as a person below the age of 16 years.⁴⁷

3.2.4 The Malawi Constitution 1994

The 1994 constitution contains a comprehensive Bill of Rights that is enforceable by the courts of law incongruent with its antecedent: the 1964 draft. While the Constitution provides for an extensive catalogue of civil and political rights, not as much consideration has been given to socio-economic rights. A small number of socio-economic rights provided take account of the right to family protection and marriage, education, property, economic activity, right to development, labour.⁴⁸ The Constitution does not contain any specific provisions that accord health care the status it deserves as an enforceable human right, such that the State would be bound to accord health care

45 Louise Olivier, “Immigration and Refugee Legislation in Southern Africa”, in *Open Space*, 3/3(2010), 11

46 See, UNHCR, “Compilation prepared by the Office of the High Commissioner for Human Rights in accordance with paragraph 15 (b) of the annex to Human Rights Council resolution 5/1”: see also Centre for Human Rights & Rehabilitation annual Report, 2007, available at www.chrrmw.org.

47 Malawi Law Commission Report of the Law Commission on the review of the Constitution (Lilongwe: Government Printer, 2007) 30–32.

48 Malawi Constitution, Sections, 22, 25, 28, 29, 30 and 31 respectively.

sufficient priority and urgency in the allocation of resources. As for education the Constitution recognises that the completion of primary education makes a significant difference for human development and provides that “all persons are entitled to education.”⁴⁹ That the Constitution does not actually make primary education compulsory contributes to weak legal protection for the right to education.

Notwithstanding the deficits, the Malawian Constitution provides for other channels that warrant the protection of human rights for all: without discrimination. The Constitution allows for the principle of interpretation.⁵⁰ This principle permits the use of international law and persuasive comparable foreign case law in interpretation of the constitution. The essence of this principle is that it enables the constitutional protection of rights of everyone (nationals and non-nationals) with regard to international conventional norms.

3.3 Domesticating General Principles on Child Protection

3.3.1 The best interests of the child

The Constitution of Malawi has been amended recently to entrench the best interests of the child principle expressly. The Child Care, Protection and Justice Act also incorporates the principle explicitly. In fact, the best interest of the child principle is mentioned in different parts of the Act 20 times. For instance, in Section 8(3), the Act stipulates “the child justice court shall consider the best interests of the child and the importance of the child, on account of age, being with his mother when making an order for custody or access”

3.3.2 Non-discrimination

The Constitution explicitly incorporates the rule against discrimination of children. It states, “All children, regardless of the circumstances of their birth, are entitled to equal treatment before the law.”⁵¹ The Constitution also provides for a general non-discrimination provision in Section 20(1). The Child Care, Protection and Justice Act does not have a general non-discrimination provision for children similar to Article 2 of the CRC. However the Child Care, Protection and Justice Act provides that parents or guardians have the “responsibilities whether imposed by law or otherwise towards the child which include the responsibility to protect the child from discrimination.”⁵²

49 Malawi Constitution, Section 25(1)

50 1994 Malawi Constitution, Section 11(2)(c)

51 Section 23(1) of the Constitution

52 Section 3(1)(b)(i) of the Act

3.3.3 The right to life, survival and development

The Malawian Constitution does recognise the right to life and prohibits arbitrary deprivation of life.⁵³ In addition, it expressly recognises the right to development.⁵⁴ Unfortunately, the Child Care, Protection and Justice Act does not recognise the right to life explicitly. However, the concepts of survival and development are incorporated in the Act. For instance, parents and guardians have the duty to “provide proper guidance, care, assistance and maintenance for the child to ensure his or her survival and development, including in particular adequate diet, clothing, shelter and medical attention.”⁵⁵ As a general rule, in the application of the provisions of this Act, due regard shall be had to duties and responsibilities of the child to “contribute towards the child’s own development into being a useful member of the society...”⁵⁶

3.3.4 Respect for the views of the Child

The Constitution does not expressly recognise the child’s right to participate. It does, however, provide that “every person shall have the right to freedom of opinion, including the right to hold and receive opinions without interference and to impart opinions”.⁵⁷ It also enshrines the right to freedom of expression.⁵⁸ The Child Care, Protection and Justice Act, in a cavalier manner, entrenches the principle of child participation in different contexts. In instances of preliminary inquiries, one of the objectives of the exercise is to “encourage participation of the child and his or her parent, guardian, or appropriate adult in decisions concerning the child”.⁵⁹ Furthermore, it is instructed that one of the factors that a child justice court has to consider before deciding on a matter involving children is the view of the child.⁶⁰ Lastly, before making an adoption order, due consideration should be given to the wishes of the infant, having regard to the age and understanding of the infant.⁶¹

3.3.5 Developments with Potential for Refugee Children’s rights Protection

The government in collaboration with other stakeholders has initiated a complete review of the refugee policies; there is a draft in place referred to as *Refugee Policy: Draft Zero November 2010*. The policy draft recognises the protection gaps existing in the current legal and administrative framework and the inconsistencies between law and practice. The draft has four policy priority areas:

⁵³ Section 16

⁵⁴ Section 30 of the Act

⁵⁵ Section 3(1)(b)(ii) of the Act.

⁵⁶ Section 4(e) of the Act

⁵⁷ Section 34 of the Constitution

⁵⁸ Section 35

⁵⁹ Section 99(3)(g) of the Act.

⁶⁰ Section 8(4) of the Act

⁶¹ Section 4(b) of the Adoption Act

- 1) Protection
 - Public perception and understanding of refugees/asylum seekers
 - Entry procedures, treatment and respect of non-refoulement principle
 - Expedient and fair procedures for determination of refugees status
- 2) Assistance
 - Residence and freedom of movement
 - Self-reliance and economic livelihood
 - Basic needs and services and respect for dignified living
- 3) Termination of refugee Status
 - Revocation
 - Withdraw of status and cancellation
- 4) Durable solutions
 - Repatriation
 - Resettlement
 - Naturalisation

The draft is a relatively benign initiative and a display of the willingness by the Government to improve the human rights situation for persons seeking protection in the country. The draft provides guidelines to establish human rights norms and procedures that approximate international standards on the protection of refugees/asylum seekers. It, however, falls short of an elaborate and exacting index of rights to be set to protect. Freedom of movement and employment are the rights that are scarcely provided for in the policy draft. The draft assumes the guaranteeing of rights. Instances, such as naturalization, contained in the draft, presuppose that once naturalized, it would go without saying that the refugees have the right of access to public education, health, and wage-earning employment at par with the nationals. Indisputably, the situation demands a more nuanced and critical reconsideration of both national policy and practice that simultaneously transcends the rhetorical smoke-screen configured by the current practices and legal framework.

4 Key research findings

The chapter underscores the key findings that came out of the interviews in relation to the objectives of the study. The findings will point at a number of pertinent challenges faced by refugee children in Malawi with particular focus on the limited access to socio-economic rights such as education and health, which are crucial to the integral development of all children and more so to the vulnerable ones like refugee children. Other findings of interest will include forms of violence that could be inhibiting human development of these refugee children: for instance physical, psychological, emotional abuses.

4.1 Education

Education should promote the full development of the child's personality, mental and physical potential and should develop respect for human rights, tolerance, international understanding and the natural environment. The child has the right to play, to recreate and to cultural activities. However education of the refugee child in Malawi presents hurdles. Generally speaking, teachers in both primary and secondary schools are constrained by a lack of resources, both in terms of supplies and manpower. The number of textbooks is said to be inadequate for the school size and the limited space available discourages students that would otherwise study. Pupil-teacher ratios are high even by Malawi policy recommendations. The agreed global benchmark for pupil-teacher ratio is 40:1⁶² and Malawi Policy recommends the pupil-teacher ratio of 60:1.⁶³ The high numbers of pupil-teacher ratio make marking exams and providing individual attention to students challenging. These factors are perceived as follows:

4.1.1 Inadequate infrastructure

All groups and individuals mentioned the inadequate infrastructure as a critical issue that is compromising the standards of education being offered. *"We are very many in class and at times one has to stand in order to see clearly on the blackboard"*, said a 12 years old primary school pupil. Others echoed the reports from children where it was mentioned, *"Classrooms are not enough to meet the growing needs of refugee children (Red Cross)"*. As it was noticed during visits, there was much overcrowding in the present facilities, which has compelled management to have children attend school in shifts, thereby resulting in reduced time for learning; the teachers at the primary school normally have two shifts of 3.5 hours each. At the time data was being collected for this research, service providers (UNHCR) were planning the construction of a couple more of school blocks.

4.1.2 Insufficient Learning Materials

The school going children talked of insufficient learning materials. *"There is lack of access to free exercise books and pencils or pens"*, said an unaccompanied child aged 16 years. In addition to the insufficiency of the materials is the fact that due to lack of income they cannot afford to purchase these school materials on the market. Remarkable efforts are being made by service providers such as *Jesuit Refugee Services* to ensure that every child gets access to quality basic education through provision of learning materials, but the research noted that it has not been adequate to accommodate rapid refugee population growth due to new arrivals, thereby giving an impression of being insufficient relative to ever increasing population size.

62 World Bank, "Education for All – Fast Track Initiative" 2004. Available at <http://www.globalpartnership.org/media/library/frameworkNOV04.pdf>

63 Government of Malawi, "national Education Sector Plan 2008-2017" available at <http://www.sdn.org.mw/Education2010/FinalNesp.pdf>

4.1.3 Lack of Parental Care

Most of the unaccompanied children bemoaned lack of parental care in their lives as a major concern. *“There was no one to tell me about my potential and how I can best explore them through schooling”*, said a 13 years unaccompanied child. On the other hand some foster parents mentioned that the unaccompanied children aged between 12-14 years have *“unruly behaviour and are disobedient.”* The claim was sort of said to have been a reaction to the treatment they get from their foster parents as the responsible at Women’s Centre puts: *“those children with foster parents are very often physically abused, they are not allowed to go school instead they are obliged to do house chores.”* Hence, the unruly behaviour is very likely to be a symptom of the frustrations they go through due to the treatment they get from their foster parents. It is also due to the trauma most of them experienced while fleeing their home countries. The crucial part is that from the interviews conducted indications of concern were those that a child who is without parental care is more likely to live in poverty, with inadequate housing and food, and to be out of school and excluded from health services. Besides the peer group support these youths get, the Women’s Centre has several experienced counsellors who help them work through trauma.

4.1.4 Discrimination in School

Children from the camp as well as those outside the camp made reference to discrimination as some form of violence. Accounts of these instances have been at school where in certain circumstances *“refugees children are accused of weak brains because of war”* as mentioned by an Orphan. It was equally mentioned that discriminatory tendencies are also seen among children of different nationalities where certain categories of children from one region are preferred by the teaching staff over and above others.

4.1.5 Problem of Insufficient Qualified teaching personnel

The secondary school respondents highlighted a serious shortage of qualified staff to manage the syllabus. *“There is lack of qualified teachers and some are just lazy”*, said one 18 years old in the focus group of the secondary school pupils. The claims were further echoed by JRS whose main concern was that at times teachers are chosen among the refugees who have had some training in the field but are not acquainted with the Malawian teaching curriculum; thereby compromising service delivery.

4.1.6 Difficult Language of Instruction

The refugee children at the Camp come from different countries, having different language backgrounds. The local language, *“Chichewa is often times used by sir, and I miss a lot when he gets to explain things in Chichewa”*, says a 14 years old boy. Furthermore, *“since most of them are from French-speaking war-torn countries, the language of instruction at school becomes a hindrance to effective learning”*, according to the responsible from WUSC.

Furthermore, the teaching staff, a mixture of locals and non-locals, has some difficulties to understand the children fully and vice-versa.

4.1.7 Limited or Denied Access to Tertiary Education

While the refugee children and youth have access to primary and secondary school within camp and to public schools for some living outside the camp, access to tertiary education is limited or outright denied. There are impeding measures attached to tertiary education. For instance, refugees are not prohibited to attend university education but they are required to pay as foreign students at universities while nationals are heavily subsidised by the government. The problem is not the requirements to pay but that the means to source the fees are equally denied them by other policy exigencies such as no access to wage earning opportunities. This practice does a lot of disservice to the motivation of most primary and secondary school refugee children just as one 18 year old puts, *“the fact that I cannot proceed to university makes me wonder whether I should even bother about school right now. Like everyone I want a higher education that can secure me a better job in life but if I cannot pursue high education, what is the use of being in school now?”*

However, in its quest to contribute to higher learning, JRS offers a limited intake to tertiary education called *“Higher Education at the Margins – HEM”*. It is an e-learning centre, which offers diplomas in various disciplines that include: business administration, language courses etc. Participants highlighted the fact that HEM needs to make more publicity on its existence so that more people become aware of its unique contribution to the refugee children’s education. Besides this initiative, WUSC, in partnership with JRS, offers a unique opportunity to a maximum of twenty refugee students to study in Canada every year. This is a *Student Refugee Programme* resettlement. Its demands are very high for one to qualify. Some of the conditions are (a) one must be single, (b) must have been a refugee for at least three years, (c) must be less than 25 years of age, and (d) must pass internationally recognized language tests besides the other academic achievements.

The following bar graph represents key challenges in access to quality education as expressed by children themselves on their situation.

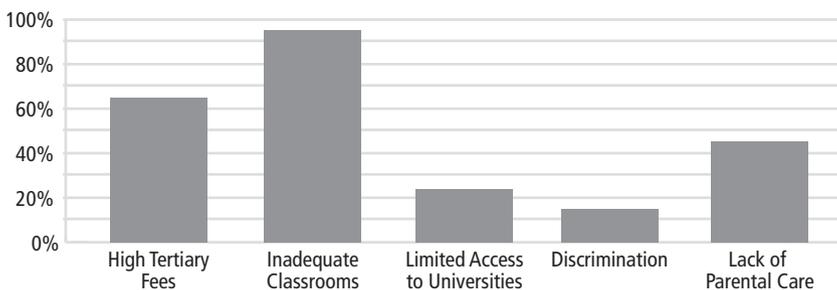


Figure 1: Key Challenges in Access to Quality Education

4.2 Health Issues and Services Provision

All refugees have access to treatment at the camp Health Centre, free of charge. In cases where the patient cannot be treated at the Health Centre, they are referred most commonly to the District Hospital in Dowa. The clinicians at Dzaleka camp reported malaria, pneumonia, diarrhoea, acute eye infection and skin infections as the most prevalent diseases in the camp, especially amongst children. The same diseases except skin infections also affect adults. While these maladies can be the result of multiple factors, the clinicians had no doubt that the high prevalence of malaria is the result of a lack of mosquito nets and of stagnant water at various locations within the camp, especially around washing slabs that are found at boreholes. While there have been significant advances in mitigating the impact of health related problems on refugee children, major challenges remain. The majority of refugee children are still not being reached by health services and those with the highest needs are unlikely to be service recipients. The following aspects are those which were considered a big hindrance to access to health services.

4.2.1 Clinics and Health Services

There is a serious lack of qualified personnel at the Health Centre, with 2 clinical officers, 4 nurses and 1 medical assistant. Currently problems exist at the level of diagnosis and in the distribution of drugs. The children all talked about the inadequate health services in the camp. A particular problem mentioned by children was the acute shortages of medicine.

“There is inadequate medicine...and the types of medicine being provided are no more than three types, no matter how serious a disease one has, the same medicine is administered, but we do not know why. We can complain about the problem in the health sector but there is no change. The common medicines are panadol [pain killer], aspirins and ORS [Oral Rehydration Salts]. Apart from these medicine there are no others being provided at our clinic (boys & girls 15-19)”.

Malpractices related to shortages of medicine was also mentioned

“That is at the hospital and you might be very sick and you need medicine but when you come then they don't have medicine, but surprisingly another will come and they will give them medicine. This is at the clinic in the camp. If I have money to corrupt a nurse or a doctor I will get the medicine I am looking for. But if I have no money then I will not get medicine (boys & girls 15-19)”.

Another common complaint was poor referral systems when one needs further attention and the reluctance to make the ambulance available to refugees. These add up to poor medical attention and consultations.

4.2.2 Poor Sanitation

Sanitation and drainage at the camp are poor. The number of boreholes is below standard and the existing ones have not been properly maintained. Water

stagnates around boreholes and the need for proper drainage is evident across the camp. Communal toilets are provided but they are few in numbers and in many cases built too close to either housing or water sources, increasing the problems of sanitation. There are no areas for washing and maintaining personal hygiene that would also allow for privacy during these activities. Waste disposal is a significant cause for concern at the camp. There are no waste pits; hence rubbish is collected in numerous different locations, often in very close proximity to houses. While many refugees burn their trash, this practice is not sufficient to ensure efficient and safe disposal of waste, and can have impacts on refugees' respiratory health.

4.2.3 Insufficient Nutritional Food Supply

Across all focus groups and informant interviews, refugees described the size of rations as inadequate. A standard monthly ration, calculated to provide the refugee with 2,100 kcal per day, consists of 14 kg cereal, beans, and vegetable cooking oil per person. Estimates of how long the rations last vary widely from one to three weeks, and rice is said to last longer than maize. This large range likely reflects a high amount of variance in refugee coping strategies and household utilization. Some refugees reported larger households borrowing from smaller households. This may indicate wide variation in levels of indebtedness (being caught in a debt trap) amongst households, food management and household budgeting skills. Children and youth focus groups were even more revealing, saying that in case of insufficiency *“orphans living alone have tougher life having to fend for themselves-to find food, cook and clothing (boys & girls 9-19)”*. Furthermore, an unaccompanied girl aged 16 years revealed that *“insufficient food supply led to lack of concentration in school and hampered my attendance as when there is lack of food I need to go do casual labour in order to procure some.”* Reducing meals and ration size is a common practice across the camp, with most refugees subsisting on one meal per day in the afternoon, or various small meals of porridge with lower nutritional value.

4.3 Social Issues and Social Protection

Generally, the government provides camp security in terms human resource. The UNHCR heads the inter-partners committee that manages or handles issues of security in the camp. The government via the Ministry of Internal Affairs and Public Security provide both uniformed police officers and non-uniformed security personnel. The police have an office at the camp and rotate every month. The non-uniformed security personnel are responsible to the Camp Commander (Camp Administrator). During focus group discussions, both refugee women and men decried the corruption amongst the police. They pointed out that some cases are never concluded, especially in incidents where police show favouritism to refugees with greater wealth. The inter-

party committee on security issues meets once a month; it is at this meeting that reported cases of security are discussed. It is apparent that there is a problem in terms of communication or procedures followed in reporting and identifying cases of security as captured in the sections below whereby either certain cases never get discussed or reach the attention of the committee on security.

4.3.1 Gender Based Violence

According to the refugees the groups that are most vulnerable are single women and widows, elderly people (especially elderly women), and unaccompanied children. During the focus group discussions women acknowledged the existence of gender-based violence (GBV) at Dzaleka and cited the following as examples of common GBV cases in the camp:

- *Men selling food meant for the family or women's clothing to purchase alcohol*
- *Spousal abuse*
- *Single women in the camp being harassed by men after they refuse sexual advances*
- *Widows/single women living in fear at night due to the risk of breaking-and-entering and sexual assault*

4.3.2 Early Forced Marriages

The issue of young girls being forced to marry by parents was another issue that all groups raised. Even the younger boys talked about this as if they had first-hand knowledge in their families.

“Some girls are not at peace because of their parents who force them to get married in order to provide the parents with some money. So when they come to school, they are not at peace (boys 14-17)”.

Older girls talked about forced marriages too and how it was essentially seen as part of their identity as girls, even from birth: *“and also there are some parents who like money. If they see their daughter is growing up they tell her to stop going to school so that she may decorate herself and she may be married and they may get money”* (girls 14-18). Neighbours in the camp also push young girls to get married so as to receive gifts from the suitors.

4.3.3 Human Trafficking⁶⁴

All groups mentioned some sort of trafficking where their parents have sold girls to men. The younger girls' group talked about men coming into the camp

⁶⁴ While focus groups could not give concrete evidence of human trafficking, there were however indications and characteristics of certain activities that could be deemed so. At the time of data collection for this research Jesuit Refugee Services (JRS) indicated that they will be doing an assessment on human trafficking issues in the Camp towards the end of the year 2013.

to buy wives. For example in the camp *“there are people from other countries with lots of money. They give the money to the parents and the girl doesn’t know anything about that”*, and the parents tell that girl to go with those people, they lie and *“they tell the girl to go with those people to buy something in Lilongwe and they go never to come back (girls 15-18)”*.

4.3.4 Sexual Exploitation of Girls

The older boys group talked about how girls are sexually exploited in the context of poverty. They described how girls have relationships with men for economic reasons, and how these relationships lead to pregnancy and forced marriages.

“In school, there is a high drop-out of students mostly girls due to no other reason but poverty because maybe a girl may need to be looking very nice and looks for a man who can provide. That’s why she is willing to have sexual intercourse. If that occurs [sex] you may find that the girl gets pregnant” (girls & boys 14-18)

Boys perceive peer pressure on girls as greater, particularly with regard to the need to have money for nice clothes and hair products, and they give this as one reason for sexual exploitation of girls. *“Girls are abused mostly because they are the ones who can easily be abused, they even need more care but for me I can even do with one piece of clothes (boy 17)”*.

Furthermore, girls and boys describe how parents encourage girls to have sex for money. The older girls also lamented of how many men trapped girls into sex for money. In addition, the girls described their fear of rape in the forests. They described often sleeping without food because they are too afraid to go and collect wood. The girls raised this issue saying *“we are scared because if the people looking after the forest catch you, they will beat you up and sometime have forced sex with you” (girls 15-18)*.

4.3.5 Unaccompanied/Separated children in foster care⁶⁵

All groups talked about the problems faced by unaccompanied and separated children. The younger boys’ group described how some of these children were often left by foster parents to find their own food. The younger girls talked about how foster children often do not go to school. *“When they live with foster parents the ‘family-children’ are well treated, but you, there was no shoes, no clothes, so it is a problem” (girl 14)*. Older girls described how unaccompanied children turned to prostitution; *“they go astray because they sometimes live without food and some girls get exploited by men who give them money and they end up having sex with them” (girls 16-18)*. Foster care in Malawi is largely informal; because of this, case planning, monitoring and follow up is extremely

⁶⁵ According to Red Cross Malawi (Key Informant and Service Provider in the Camp) Foster care in this regard should not be understood as something that is structured and has checks and balances, rather older people charitably accept or take the initiative of taking into their care unaccompanied/separated children. Understandably, service providers haven’t institutionalised nor regulated this.

difficult. Data on family fostering are not available, since most of it happens informally and state actors, mainly Social Welfare Officers, are not involved in decision-making or in follow up and evidently this culture has extended into the refugee camp.

4.3.6 Alcohol Abuse by the Children

In principle, refugee camps are supposed to provide shelter from conflict and persecution, but for Refugee children in Dzaleka camp, life in the camp introduces a whole new set of dangers. The Dzaleka camp has become a fertile breeding ground for soft drugs. Alcohol is the most commonly abused drug in the camp. It is cheap and to make things worse, it is readily available in the form of homebrewed types. The situation does indicate that alcohol is used not only for recreation, but also as a self-medication for pain and to cope with the boredom of life in the camp, the depression and anxiety associated with the loss of traditional social structure and the stress of adapting to unfamiliar and austere living conditions. The non-regulation of alcohol use (*time when drink places open and close, verification of age, irresponsibility to sell to minors*) pose a great danger and challenge to children and youth; particularly in a confined place like Dzaleka Camp with limited opportunities for productive or meaningful living. Initiatives are slowly being started in the attempts to help the situation particularly by service providers such as Jesuit Refugee Services and the churches with their youth clubs. However, much more needs to be done in this regard.

The figure below shows circumstances that contribute to issues of rape, child exploitation, child trafficking, alcohol abuse and many more social problems for children in the camp.

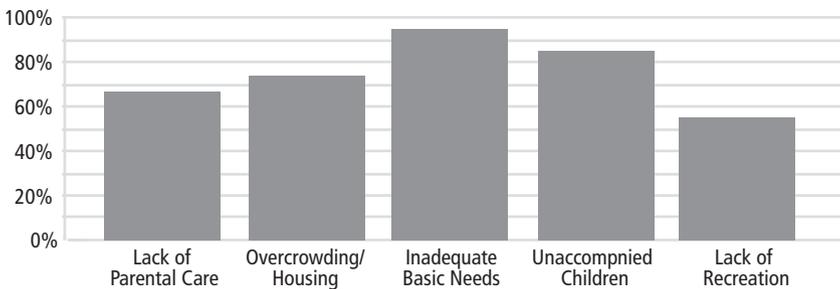


Figure 2: Key Circumstances that Contribute to Social Problems

5 Discussion of Findings

The study has revealed different elements that affect the life of refugee children, especially their needs for integral human development. It analyses various variables around the legal framework for social protection as they apply to the procedures followed when administering the welfare of refugees in general and children in particular.

5.1 On Legal Protection

Malawi is signatory to the 1951 Refugee Convention and its protocol of 1967 as well as the OAU Refugee Convention of 1969. Despite this, the Government of Malawi holds several reservations to the Refugee Convention, including the exemption from reciprocity, movable and immovable property, rights of association, wage earning employment, liberal professionals, public education, labour legislation and social security, freedom of movement and naturalisation.

Whereas as Malawi declared that its reservations presented mere recommendations, the practice has varied from a liberal translation to strict implementation of some of the basic rights of the refugees. For instance, practice retains restrictive aspects of the reservations made to article 17 (*wage-earning opportunity*). By policy, the refugees are not allowed to work while employment is an important resource needed to cope with the serious shortages of basic needs in their life. As it is in the findings, all refugees reported serious food shortages on a regular basis that must be made up through own-production and market purchases; employment would thus have been an important resource to cope until the next food distribution. However, due the reservation that Malawi made to disallow refugees from easy access to wage-earning opportunities, employment opportunities are very scarce, both for skilled and unskilled labour. Many refugees reported not having enough food because of a lack of employment opportunities, and as it was documented, have run the risk of resorting to non-constructive coping mechanisms in the absence of jobs, such as asset-depletion, theft, prostitution, etc.

What is precarious here is that in spite of the comprehensive framework of instruments, standards and commitments at the international level, the daily realities of refugees and particularly thousands of refugee children in Malawi are still in sharp contrast to these commitments and objectives: Children still face major threats to survival, inadequate opportunities for quality education, inefficient health and social care; they are victims of child labour, sexual exploitation and abuse, diseases, various forms of violence; they are forced into early marriages and have to endure harmful traditional practices. The key challenges are that current legislative arrangements are not harmonised for refugees and particularly for refugee child protection.

On the legal framework, it is highly evident that to a large extent, Malawi's reservations undermine the objective and purpose of the treaty, as they significantly reduce the possibility of local integration and self-reliance and increase the dependence of refugees on aid. It is time then that the operations of international instruments are reconsidered, just as the former British Prime Minister Tony Blair put it, "the treaty's values are timeless" but it is now time to "stand back and consider its application in today's world;" as, "there is an obvious need to set proper rules and procedures... not of the Convention's values, but of how it operates."⁶⁶

5.2 On Education

For refugee children, a school is not just a place to learn; it provides a safe haven; education is an especially useful tool to protect them from dangers such as sexual exploitation, abuse, violence, and trafficking. Education, essentially, provides refugee children with a viable alternative to harmful options that may present themselves and above all education enables intellectual development and psycho-social recovery. However, the set-up in Dzaleka falls short of this optimal purpose of education for refugee children.

While both the primary and secondary schools performances point to a commendable use of limited resources, additional teachers would be useful in lowering student-teacher ratios, while additional textbooks can fill existing gaps. The key challenges remain on curtailing absenteeism and dropouts caused by engagement in the household chores, pregnancy⁶⁷, early marriages, lack of basic needs and migration expectations.

Healthy, cognitive and integral development of children and adolescents is promoted by a secure environment and opportunities for learning. Yet, there are many children living in Dzaleka camp whose security has been shattered, often violently through rape, sexual exploitation, early forced marriages, trafficking and who have lost or have been separated from friends and family members. Education which could have been providing a vehicle for rebuilding refugee children's lives, through social interaction and gaining knowledge and skills for their future lives, is in spite of the great efforts of JRS and other providers compromised by inadequate infrastructure, overcrowding of pupils, lack of learning materials and language barriers. As a result, for some children in the Camp, the alternative is depression and idleness, and for others, a range of anti-social activities and the thought of revenge through a renewal of armed conflict.

66 Cited, "50th Anniversary, The Wall Behind which Refugees can Shelter: The 1951 Geneva Convention," in *Refugees*, 2/123(2001), 7

67 In cases of pregnancy, The Ministry of Education has a re-admission policy that allows girls to rejoining education after 1 year, when their education par court gets interrupted by unwanted pregnancy

In addition to the aforementioned obstacles, the primary and secondary school curriculums have minimal structured activities such as simple education programmes, singing, dancing, games and sport which are needed after a crisis situation, to restore a sense of routine and normality, and to provide support through peer interaction and through the interaction with teachers and youth leaders. Consequently, refugee children in the camp lack the quality of education, which is needed to promote the full development of their personality, mental and physical potential and the development of respect for human rights and tolerance; in short an integral human development.

Furthermore refugee children who have gone beyond secondary level have been put in a circumstance where they cannot look forward to a more productive and prosperous future as access to tertiary education is limited and very expensive when available. These refugees who are unable to attend school or a vocational training course, are more and more becoming frustrated and involved in illegitimate activities. The denial of access to tertiary education is putting them at a serious disadvantage in defending their human rights. Tertiary education, which should have been accessible to all on the basis of capacity by every appropriate means is once again compromised because of Malawi's reservation to article 20 (*access to public education*) of the 1951 UN Convention. In circumstances where the refugees have been allowed to follow tertiary education in public schools, there is an indirect denial of access through requirements such as too high tuition fees (*payment on international students standards*) while the nationals are heavily subsidised by the government.

5.3 On Health

The camp Health Centre is not well enough equipped to respond to the demand and hence refugees are not currently provided with services of acceptable standards. Insufficient supply of medication has led to people being given incomplete and inappropriate treatments. The situation has been aggravated by the lack of proper sanitation at the camp. Boreholes are not adequate in number and have been poorly maintained, with water stagnating around them and drainage being hampered by rubbish. Poor drainage, together with a too small number of toilets and complete lack of a waste disposal system further contribute to poor sanitation and the spread of disease. Shortage of drugs and equipment in the hospitals and lack of adequate and quality trained health personnel are the most apparent consequences of poor service delivery in health sector in Malawi. As much as the Government of Malawi recognizes that access to basic health is a human right for all people, it is at the same time emphasized that people are responsible for their own health and development; an attitude that is irresponsible particularly with regard to the protection of the refugee children.

5.4 On Social Protection

Social protection or lack thereof is an issue at the camp deserving special consideration. Gender-based violence remains commonplace and only a few effective measures have been put in place to curb its occurrence. There is a need for more GBV sensitisation campaigns, but more importantly, security personnel within the camp must be reminded of their responsibilities to ensure impartial treatment of all victims of any form of violence or mistreatment. Furthermore, there is a need to develop new structures of accountability which would be best designed and implemented in collaboration with all stakeholders and refugees.

The findings are markedly indicative of the fact that for children in the camp, economic and social vulnerability comes with a risk of losing family care, either through stress on the family structure or, more directly, due to untended separation during their journeys in search for security. As a result, children in the camp face specific security risks such as forced marriages by parents who would want to receive money from the dowry paid, rape, sexual abuse and forced prostitution (by parents who want their children to bring money in the home), child trafficking, jeopardised education, and child labour in the homes at the expense of education (orphans are particularly at risk).

Economic and social vulnerability noticeably increase a refugee child's risk of experiencing violence, abuse and exploitation. At the same time, protection issues often leave children more vulnerable to other social and economic hardships. For example, a child who is without parental care and living in the camp is more likely to live in poverty, with inadequate housing and food, and to be out of school and excluded from health services. Unquestionably refugee children's vulnerabilities and risks of abuse, violence, exploitation and neglect are multiple and overlapping; e.g. a child without parental care is more vulnerable to sexual exploitation. Of course, children's abuse, exploitation and trafficking are not simply a by-product of poverty: it happens globally across all socio-economic profiles. However, in the case of refugees in Dzaleka camp poverty exacerbates some risks for children and, conversely, poverty reduction strategies can provide some protection from violence, abuse, exploitation and neglect. This suggests that social protection has a beneficial, albeit indirect, impact on children's security, and integral development.

6 Conclusion

Malawi has a comparable refugee protection statute, which incorporates the basic definitions of comprehensive refugee legislation - the 1951 UN Convention and the OAU Convention. However, there is lack of proper enshrinement of common principles of refugee protection in national legislation. The main challenge in protection of refugees' rights and asylum seekers constitutes the

lack of a favourable framework, where legal gaps are filled through inconsistent practices. This lack is influenced by the negative aspects of the nine reservations the country made at the time of ratification of the 1951 Convention relating to the Status of Refugees. Whereas Malawi had declared that its reservations presented mere recommendations, the practice has varied from a liberal translation to strict implementation of some of the basic rights of refugees.

In spite of the comprehensive domestic child protection framework, standards and commitments on the rights of the child, the daily reality for millions of children in Malawi including and even more so of refugee children, is still in sharp contrast to these commitments and objectives. The refugee children in the Dzaleka camp are worse off because they face major threats to survival, insufficient opportunities for quality education, inefficient health and social care; they are victims of worst forms of child labour, sexual exploitation and abuse, diseases, various forms of violence; they are forced into early marriages and have to endure harmful and illegitimate practices due to lack of social security. Malawi as a host nation of refugees for some years now is in need of protection systems that can deliver vital preventative and responsive child protection services that complement social efforts to enhance integral development of these refugee children. The situation calls for critical and synchronized review of the law, policy and practice with regard to the protection of refugee children in order to promote a rights-based approach that would enable a cadre of integral human development programmes.

7 Key recommendations

- a) Continuous efforts should be made in lobbying for Malawi to revisit the reservations entered into at ratification of the 1951 UN Convention and its protocol, especially those limiting employment opportunities and inhibiting refugees from achieving self-reliance.
- b) Promote quality of education as a high priority commitment through teacher training and the development of quality teaching and learning materials in Dzaleka Refugee Camp.
- c) Support innovative enrichment programmes in life skills and values education that improves the quality of education for Children in the camp.
- d) Co-ordinate local, national, regional and global inter-agency networking and partnerships regarding refugee and returnee education issues including educational materials, certification of studies, teacher training and support for education.
- e) Monitor and evaluate refugee children education programmes in line with the established standards and indicators, ensuring that these programmes receive the necessary human resources and appropriate policy and resources at all levels and phases of UNHCR's operations.

- f) Lobby for development of special or parallel extra-curriculum for refugee children's education, taking into account their cultural and social background with emphasis on participatory teaching approaches.
- g) Following the poorer retention rate in school by the girl child, there is need to set up a campaign to create more awareness programmes on their deficit in order to promote their education and gender equity.
- h) With regard to health services, service providers such as government, UNHCR and Red Cross should set up a monitoring system for medical drug distribution and anti-corruption measures.

References

- Asher, J.
2004, "The Right to Health: A Resource Manual for NGOs." Available at <http://srhrl.aas.org/manuals/health/RTH.pdf>
- Blay, S. & B. Tsamenyi
1990, "Reservations & Declarations under the 1951 Convention and the 1967 Protocol Relating to the Status of Refugees"
International Journal of Refugee Law, 2/4
- Centre for Human Rights & Rehabilitation,
2007, "Annual Report",
Available at www.chrrmw.org
- Democracy Consolidation Programme
2003, "Building an Informed Nation, A handbook for Civic Education on Governance and Human Rights."
Available at: www.undp.org
- Education for All Global Monitoring Report
2011, "Sub-Saharan Africa Regional Review."
Available at www.unesco.org
- EFA Global Monitoring Report
2009, "Global Review Report."
Available at www.unesco.org
- Feller Erika
2001, "International Refugee Protection 50 years on: The protection challenges of the Past, Present and Future" IRRC 83/843
- Government of Malawi
2009, "Education Sector Implementation Plan (ESIP) 2009-2013." Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2003, "Early Childhood Care and Development Policy." Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2006, "Malawi Growth and Development Strategy, From Poverty to Prosperity 2006-2011"
Lilongwe: Malawi MDP&C. (2006-2011)
- Government of Malawi
2011, "Malawi Growth and Development Strategy (MGDS) II 2011-2016" Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2008, "Capacity Gap Analysis: For effective Implementation of the National Education Sector Plan"
Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2009, "Malawi Education Status Report, Draft"
Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2010, "Refugee Policy: Draft Zero"
Lilongwe: Malawi
- Government of Malawi
2008, "The National Education Sector Plan
Lilongwe Malawi
- Government of Malawi
2009, "Towards Quality Education: Implementing the National Education Sector Plan 2009 - 2013"
Lilongwe: Malawi
- Lansdown, G.
2009, 'The realisations of children's participation rights – critical reflections' in Percy Smith, B. and Thomas, N. (eds) *A Handbook of Children and Young People's Participation – Perspectives from theory and practice*, London: Routledge
- Malawi Law Commission
2006, "Human rights Under the Constitution of the Republic of Malawi" Discussion Paper No.1/June
Maluwa, T.
1987, "The Domestic Implementation of International Refugee Law: A Brief Note on Malawi's Refugee Act of 1989"
International Journal of Refugee Law, 3/3
- Médecins Sans Frontières
2007, "Despite new types of Health Workers, demand still Outstrips Supply"
Available at www.msf.org
- Olivier, L.
2010, "Immigration and Refugee Legislation in Southern Africa", *Open Space*, 3/3
- Oloka-Onyango, J.,
1995, "Beyond the Rhetoric: Reinvigorating the Struggle for Economic and Social Rights in Africa"
California Western International Journal, 26/1
- Pacgem, A.
1994, "Selected Elements of a Proposed Draft Constitution for Malawi, Malawi Political Education for Democracy"
Available at www.getcited.org/pub/103271059
- Treseder, P.
1997, *Empowering Children and Young People. Save the Children: London*
- The SACMEQ II Project in Malawi
2005, "A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education, Malawi Working Report"
Available at <http://www.sacmeq.org/education-malawi.htm>
- UN Committee on the Rights of the Child
2003, "General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child" General Comment 5
- UNDP
2010, "Gender and Human Development in Malawi" Country Report, Lilongwe: Malawi

UNHCR

2003, "Policy on Refugee Children presented to UNHCR Executive Committee", October 1993 as Document EC/SCP/82

UNHCR

2010, "Submission by the United Nations High Commissioner for Refugees for the Office of High Commissioner for Human Rights-Universal Periodic Report 2010"

Available at http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documentations/sesession9/MW/UNHCR_UPR_MWI_S09_2010_United%20nations%20high%20commissioner%20for%20refugees_revised.pdf

UNHCR

2001, "50th Anniversary, The Wall Behind which Refugees can Shelter: The 1951 Geneva Convention" Refugees, 2/123. Available at http://www.unhcr.ch/fileadmin/user_upload/unhcr_ch/Mandat/Refugees_Issue_123_50_yaers_geneva_convention.pdf

UNHCR

2010, "Compilation prepared by the Office of the High Commissioner for Human Rights in accordance with paragraph 15 (b) of the annex to Human Rights Council resolution 5/1"

Available at http://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documentations/sesession9/MW/UNHCR_UPR_MWI_S09_2010_United%20nations%20high%20commissioner%20for%20refugees_revised.pdf

UNICEF

2009, "A Year of Progress"
Annual Report, Lilongwe: Malawi

World Bank

2009, "Education performance rating: How do African countries score?"
Available at <http://issuu.com/world.bank.publications/docs/9780821381984>

World Bank

2011, "Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms"
Available at <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>

World Bank

"Education for All – Fast Track Initiative",
2004 Available at <http://www.globalpartnership.org/media/library/frameworkNOV04.pdf>

Articles in Newspapers

"Acute Shortage of Drugs in Public hospitals and health centres"

Malawi News, Jan 9/2013

"Ethiopians Detained in Rumphii"

The Daily Times, 10 November 2010

"Congoese Convicted of Illegal entry"

The Nation, Wednesday 30th March 2011

**Appendix 1(a):
Questionnaire Administered to Refugees**

RESEARCH PROJECT: PROMOTING INTEGRAL FORMATION OF REFUGEE CHILDREN:

Guidelines for Interviews on the challenges faced by refugee children in Malawi.

DEMOGRAPHIC INFORMATION

Name: _____ Age: _____

Sex: _____ Female or Male: (please tick)

Occupation: _____

Location: _____

Country: _____

PRELIMINARY QUESTIONS

Q1. For how long have you been a refugee in this country?

Q2. Do you have relations who are also refugees in Malawi? Yes No
If yes, how many are they?

Q3. What type of dwelling do you live in and how many occupants?

Q4. Does this dwelling differ from the one that you were living in before you came to Malawi? Please explain.

ACTUAL SITUATION OF REFUGEES IN MALAWI

Q5. Do you have any problems created by your fellow refugees? Yes No
If Yes, explain below

Q6. How do you cope with relationship problems, if any?

Q7. How can this relationship be improved?

Q8. Name the respective countries whose refugees Malawi is currently hosting

Q9. Since your arrival in Malawi, how do you earn your living?
a. b. c. d.

Q10. Do you know anyone working in Malawian companies/government?
 Yes No
If yes, explain

ACCESS TO SOCIO-ECONOMIC RIGHTS AND OTHER ENTITLEMENTS

A. Education

1. Do you know the challenges facing the Ministry of Education Sector in Malawi in general? What are the current constraints that need redress?

2. What are your specific problems towards education?

2. How does government respond to your education needs today?

3. What are the cultural and structural disadvantages to your learning?

4. What are your concrete challenges that you face on a daily basis?

5. Name other agents that complement government's efforts in addressing your education problems.

6. What are your limitations as far as resources were concerned?

7. Propose concrete solutions to your education problems

B. Health

1. What are general health problems facing the country?

2. To what degree do non-nationals access health delivery services?

3. Are they allowed to go to public hospitals? Yes No
If Yes, how are they treated?

4. If No, where do they go for treatment?

5. Are there under-5 Clinics in your locality (+Camp)? Yes No
If Yes, what is the situation of drug availability, staffing and general care?

6. If No, where do they go for treatment?

7. Are client satisfied with the services? Yes No
If No, explain.

8. How can the situation be improved?

C. Other problems faced by refugee children

1. What are other problems faced by refugee children apart from education and health?

2. How do you children face up to them?

3. What age category among your groups are most affected by these challenges?

4. How can the situation be improved?

Any additional comments from the interview

Appendix 1(b):

Questionnaire Administered to KII and Individual Interviewees

RESEARCH PROJECT: PROMOTING INTEGRAL FORMATION OF REFUGEE CHILDREN:

Guidelines for Interviews on the challenges faced by refugee children in Malawi.

DEMOGRAPHIC INFORMATION

Name: _____ Age: _____

Sex: _____ Female or Male: (please tick)

Occupation: _____

Location: _____

Country: _____

PRELIMINARY QUESTIONS

Q1. When did you learn about the problems that the refugee children are facing?

Q2. From what sources did you get this information about refugee children?

- a. Radios
- b. Newsletters
- c. Newspapers
- d. Human rights organisations
- e. Faith based organisations?
- f. UNHCR
- g. Government officials. Etc.

Q3. What is your involvement with refugees – how are you connected to welfare of refugees?

Q4. What has been your contribution to the changing of the situation of refugees?

Q5. Name the respective countries whose refugees Malawi is currently hosting

ACTUAL SITUATION OF REFUGEES IN MALAWI ACCESS TO SOCIO-ECONOMIC RIGHTS BY REFUGEE CHILDREN

A. Education

-
1. What are the challenges facing the Ministry of Education in Malawi in general? What are the current constraints that need redress?

 2. What are the specific problems of refugee children in Malawi, what are their resources and capacities?

 3. How does government respond to the education needs of fleeing children?

 4. What are the cultural and structural disadvantages of refugee children in their quest to attain meaningful education?

 5. Name the concrete challenges to be faced given the situation of education for refugee children.

 6. Name other agents that complement government's efforts in addressing the education problems faced by refugee children.

 7. What are their limitations as far as resources were concerned?

 8. What are the possible ways or concrete actions that can be taken to change the situation of refugee children?

B. Health

-
1. What problems affect the health sector delivery services in general?

 2. To what degree do non-nationals access health delivery services?

 3. Are they allowed to go to public hospitals? Yes No
If Yes, how are they treated?

 - If No, where do they go for treatment?

 4. Are there under-5 Clinics in your locality (+Camp)? Yes No
If Yes, what is the situation of drug availability, staffing and general care?

 - If No, where do they go for treatment?

5. Are clients satisfied with the services offered so far? If No, explain.

6. What causes drug shortage and congestion at health facilities?

7. How can the situation be improved?

C. Other problems faced by refugee children

1. What are other problems faced by refugee children apart from education and health?

2. How do these children face up to them?

3. What age groups of children are most affected by these challenges?

4. How can the situation be improved?

Any additional comments from the interview

Appendix 2(a):

Individual Interviews at Dzaleka Camp

2 INDIVIDUAL INTERVIEWS: (Camp Administrator, Red Cross)

1 FGD: (Women's Centre and Jesuit Refugee Services)

On 6 March 2013

Dzaleka Camp Administrator	Malawi Red Cross Society	Women's Centre and JRS, - FGD
Functions		
On Problems Found Among Refugee Children from Interviewees Perspective		
Child Abuse / GBV / Trafficking		
<p>Vulnerability of refugee children to prostitution</p> <p>Gender based violence in families which negatively impact on refugee children</p> <p>General lack of trust among refugees make the young ones indulge in the same behaviour</p>	<p>Arranged/forced marriages. Girls marry as early as 14 in order to enter family life as a virgin</p> <p>Sexual abuse</p> <p>Children are ill-treated</p> <p>No possibility for children to share stories on abuse for fear of not getting married</p> <p>Girls suffer stigma and are abandoned</p> <p>Wives do not reveal abuse and girls are not trustworthy</p>	<p>Those children with foster parents are very often physically abused, they are not allowed to go school, and they do house chores instead.</p>
Crime / Security		
		<p>Theft among refugee children</p>
Discrimination		
<p>Hatred between refugee from different countries</p>		
Education		
<p>Segregation/discrimination when sending them to school</p>	<p>Language problems during instructions as teachers are mixed, both nationals and non-nationals</p> <p>No tertiary education which takes away the motivation (2 pupils with 6 points each)</p> <p>Insufficient infrastructure (classes not enough to meet the growing need of refugees)</p>	

Food

Insufficient food supply (14kg of maize and 14kg of beans per family per month). They spend time doing piece work to make up for the shortfall

Insufficient food supply with new arrivals during the month

Health Care

Health and education provisions are limited to refugee children.

Acute shortage of hospital staff that leads to congestion (2 doctors, 4 nurses, 1 medical officer. The ratio is: one clinician to 500 people per day)
Insufficient equipment at the hospital (X-Rays etc)
No emergencies, maternity cases are referred to Dowa District Hospital which may further refer them to Kamuzu Central Hospital in Lilongwe which takes much longer than desired

Housing

Difficult to accommodate new refugees who come within the month

Poor housing that leads to diseases

Parental Care / Guidance

Unaccompanied children (7-8 years) are informally adopted but in spite of this have limited guidance

No parental guidance for unaccompanied children
Parents do not have sufficient time to look after their children
Illiteracy among parents/guardians
Peer pressure that leads to bad behaviour such as smoking, drinking etc.

Population

The growing population within the "Camp" (18,000)

Poverty		
	Poverty – low income earners go begging which leads to child trafficking and abuse	Poverty which prevents them from schooling Prostitution to get money to meet other needs
Resettlement		
	Lack of access to equal resettlement procedures	
Recommendations		
		<p>Instead loan facilities before, they prefer grants</p> <p>Increase hospital and education staff</p> <p>Buy more relevant drugs</p> <p>Provide farm in-puts to most needy and vulnerable families</p> <p>More sensitisation on GBV</p> <p>Expand infrastructure at school.</p>

Appendix 2(b):

Focus Group Discussions at Dzaleka Camp

7 FOCUS GROUPS DISCUSSIONS

(Police, Unaccompanied Children, Foster Parents, Orphans, Pre-School Children, Primary School Pupils, Secondary School Pupils)

Child Abuse / GBV / Trafficking

Police ⁶⁸	Child trafficking takes place among refugees, reports of missing children.
Unaccompanied Children	Sexual abuse between boys and girls, and even older people who have money. Child trafficking takes place among refugees.
Foster Parents ⁶⁹	Foster parents are accused of sexual abuse, using them for resettlement. They live in fear because anytime they can be accused of rape or defilement. Early and arranged marriages facilitated by neighbours. Child trafficking within and outside the camp. Men selling food meant for the family or for women clothing to purchase alcohol Spousal abuse Single women in the camp being harassed by men after they refuse sexual advances Widows/single women living in fear at night due to the risk of breaking-and-entering and sexual assault
Orphans ⁷⁰	
Pre-School Children ⁷¹	
Primary School (JRS) ⁷²	
Secondary School Pupils ⁷³	Orphans are a source of labour. Some children are beaten by parents. Prostitution for fees, food, groceries and clothing. Some girls are not at peace because of their parents who force them to get married Also there are some parents who like money. If they see their daughter is growing up they tell her to stop going to school so that she may decorate herself may be married and they may get money There are people from other countries with lots of money. They give the money to the parents and the girl doesn't know anything about that
Corruption	
Police	Rumours of corruption between UNHCR and those seeking resettlement.

68 Stationed, living, at the Camp. Interviewed OC and female officer.

69 Compassionate people who have agreed to foster orphans at the camp. FGD.

70 These are children living with foster parents. FGD

71 245 pupils: 128 girls and 117 boys, with 6 teachers

72 4,000 pupils and 62 teachers.

73 13-18 year old pupils. A FGD.

Unaccompanied Children	
Foster Parents	
Orphans	
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Belief that the police and medical staff are corrupt.
Crime / Security	
Police	<p>Insecurity as the camp does not have a fence.</p> <p>Drinking habits among the children. Lead to fights and petty crime. Police expect UNHCR to take action against the sachets.</p> <p>For serious cases they follow the procedures of the country, bringing the accused to Maula Prison in Lilongwe. The majority of cases involve those under the age of 13.</p> <p>False allegation of rape and defilement to gain resettlement. It is difficult to find out whether such cases are true or not. UNHCR fast track to get resettlement of the individuals (Ethiopians, Congolese from the South East) for trade.</p>
Unaccompanied Children	
Foster Parents	
Orphans	
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	<p>Lack of security at the camp- people steal from each other, there is murder for body parts mostly destined for South Africa.</p> <p>Need for investigation, prosecution and punishment of offenders.</p> <p>We are scared because if the people looking after the forest catch you, they will beat you up and sometime have forced sex with you.</p>
Discrimination	
Police	
Unaccompanied Children	They suffer discrimination from fellow refugees – racism.
Foster Parents	Orphans are discriminated against when accessing medical treatment.
Orphans	Segregation / discrimination among children belonging to either father or mother.

Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Some from local population, but not much, such as when looking for firewood or when coming from school. Disturbance by Gule Wamkulu.
Education	
Police	Petty issues among pupils such as theft, etc. Shortage of teachers.
Unaccompanied Children	Insufficient food supply that leads to lack of concentration for those that attend school. Abject poverty that makes them dropout of school. Instead they do piece work and other income generating activities. Bad relationship among them.
Foster Parents	
Orphans	We are very many in class and at times one has to stand in order to see clearly on the blackboard. Refugee children are accused of weak brains because of war.
Pre-School Children	Lack of learning and teaching materials
Primary School (JRS)	Inadequate infrastructure against school's enrolment of 4,000 pupils and 62 teachers. (Standard 1-6 five shifts; Standard 7 four shifts; and Standard 8 three shifts. Language problem as the staff are mixed JRS provides all the teaching and learning materials. Frequent mobility by parents of refugee children, this affects learning as children tend to mostly help out in running business Lack of motivation for continued education, high competition for educational re-settlement via WUSC.
Secondary School Pupils	Lack of qualified teachers and some staff are lazy. Insufficient infrastructure Insufficient learning and teaching materials. No computers. Insufficient food supply cause some children not to go to school. "The fact that I cannot proceed to university makes me wonder whether I should even bother about school right now. Everyone wants a higher education that can secure me a better job in life but if I cannot pursue high education, what is use of being in school now?" No money for clothing such as uniform and warm clothes for winter
Secondary School Pupils	Lack of motivation for continued education (no future). Lack of basic provisions for secondary school that are usually received / distributed at primary level.

Secondary School Pupils	Some do not go to school in rainy season because they do not have suitable clothes and bags to protect their books. Lack of instructors to guide farmers in their agricultural work to produce food (alangizi a malamidwe).
Food	
Police	
Unaccompanied Children	Insufficient food supply that leads to lack of concentration for those that attend school. Lack of cooking energy (charcoal, firewood)
Foster Parents	Insufficient food supply.
Orphans	Insufficient food supply that does not reach the end of the month.
Pre-School Children	Insufficient food supply as this group needs more nutritious diet
Primary School (JRS)	Insufficient food supply which affect learning as pupils may have gone on empty stomachs,
Secondary School Pupils	Lack of clean water. Orphans living alone have a tougher life having to fend for themselves – to find food, cooking, and clothing.
Health	
Police	Drug shortages at the clinic because of high population.
Unaccompanied Children	Poor medical attention (open consultations) When sick, the children cannot afford to buy the required medicines from private dealers.
Foster Parents	Early family planning especially among girls who start menstruation. They lack counselling. Parents are not consulted, leads to prostitution and HIV/AIDS Discrimination between national and non-nationals when accessing medical attention: they each prefer their own people. Shortage of staff at the health centre – one clinician to over 400 patients Open consultation Prescribed medicines are too expensive and refugee children cannot afford to buy them.
Orphans	Shortage of drugs and congestion that lead to open consultation.
Pre-School Children	Shortage of drugs at the hospital.
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Shortage of drugs due to corruption. Panadol, aspirin and ORS are the only drug that are mostly available against killer diseases such as malaria – diarrhoea. Health services need to be supervised.

Secondary School Pupils	Lack of sanitation / clean water that leads to diseases such as diarrhoea.
Housing	
Police	
Unaccompanied Children	Poor housing (leaking roofs, poorly grass-thatched) Poor housing that leads to diseases such as malaria.
Foster Parents	
Orphans	
Pre-School Children	Poor housing that make get other diseases.
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	
Language Problems	
Police	
Unaccompanied Children	Language problem that makes them misunderstand each other.
Foster Parents	
Orphans	
Pre-School Children	Language problem.
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Chichewa is often times used by sir, and I miss a lot when he gets to explain things in Chichewa
Parental Care / Guidance	
Police	No parental care leading to children disappearing through fellow refugees.
Unaccompanied Children	Lack of parental care There was no one to tell me about my potential and how I can best explore them through schooling
Foster Parents	Unruly behaviour of children between 12-14 years. They are disobedient.
Orphans	
Pre-School Children	Lack of parental care – at the end of classes they are reluctant to go home, they remain around the school campus.
Primary School (JRS)	Lack of parental care.
Secondary School Pupils	When they live with foster parents the ‘family-children’ are well treated, but for you, there was no shoes, no clothes, so it is a problem

Secondary School Pupils	They go astray because they sometimes live without food and some girls get exploited by men who give them money and they end up having sex with them
Poverty	
Police	
Unaccompanied Children	Abject poverty makes them drop-out of school. Instead they do piece work and other income generating activities.
Foster Parents	
Orphans	
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	<p>In school, there is a high drop-out of students mostly girls due to no other reason but poverty because maybe a girl may need to be looking very nice and looks for a man who can provide. That's why she is willing to have sexual intercourse. If that occurs [sex] you may find that the girl gets pregnant.</p> <p>Girls are abused mostly because they are the ones who can easily be abused, they even need more care but for me I can even do with one piece of clothes</p>
Recreation Facilities	
Police	
Unaccompanied Children	
Foster Parents	
Orphans	Lack of recreation facilities.
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Lack of recreational materials or facilities – 2 football pitches, no netball facilities, they are afraid to play sports because if they get injured there is a lack of medication facilities.
Resettlement	
Police	<p>Rumours of corruption between UNHCR and those seeking resettlement.</p> <p>False allegation of rape and defilement to gain resettlement. It is difficult to find out whether such cases are true or not. UNHCR fast track to get resettlement of the individuals (Ethiopians, Congolese from the South East) for trade.</p>
Unaccompanied Children	

Foster Parents	Foster parents are accused of sexual abuse, using them for resettlement.
Orphans	
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Would like to have university and work prospects.
Recommendations	
Police	
Unaccompanied Children	
Foster Parents	Create a special centre for refugee children Sensitise the children on the rights of foster parents Bring issues of orphans to Red Cross for action.
Orphans	
Pre-School Children	
Primary School (JRS)	
Secondary School Pupils	Introduce instructors to guide farmers in their agricultural work to produce food (alangizi a malamidwe). Monitor donor contributions and distributions Check and control at the hospital Improve security because there is no fence at the camp, Build university which would make them stay in Malawi and work Provide mosquito nets.

Appendix 3:

KII and FGD outside the Dzaleka Camp

5 KII (Immigration Police Hqs, Jesuit Refugee Services (JRS), Tikondane, Ministry of Justice, One Pastor from Burundi, World University Services of Canada (WUSC), Civil Society Education Coalition (CSEC))

8 FGD (Youth (10-18 years, 3 FGDs), Business Community of refugees, 4 Adult FGDs)

Details of Interviewees:

Four Youth FGDs

(Youth between 10-18 years, who live outside the camp with parents or guardians)

Challenges Faced by Refugee Children:

Refugees, especially children, suffer discrimination at schools, hospitals, at water boreholes and market places etc.

There is lack of learning and teaching materials at schools where they learn.

The schools are overcrowded, there is inadequate infrastructure.

The pupils do not have access to free exercise books and pencils or pens, they find it expensive to buy them.

World University Services of Canada (WUSC)

WUSC, a refugee student programme since 1975, aims at providing a limited opportunity to students who have finished secondary but cannot access tertiary in Malawi, where it started in 1998. It is a window that seeks to promote the right to education by everyone, especially deserving refugee students to study in Canada where they acquire the Canadian citizenship after five years, so it is both educational and re-settlement. WUSC provides a safe environment for refugees who may have carried over their conflicts from countries of origin.

Since most of them are from French-speaking war-torn countries, the language of instruction at school becomes a hindrance to effective learning.

The children do not concentrate on pre-school and primary education because they see no continuation of their education in Malawi – tertiary or vocational education.

Refugees are accused of taking over business from the locals, and they are referred to as a *"Burundi"* implying people who have no permanent homes, strangers, a name that collectively identifies all refugees from the Great Lakes Region.

There are poor health facilities but at the same time they cannot afford to buy medicines out of pocket. The health facilities have acute shortage of staff and supply of essential drugs – Panado is the only drug as a painkiller that hospitals/clinics can afford.

Lack of clean drinking water and general poor sanitation are major problems affecting refugee children. This situation leads to the outbreak of various diseases such as dysentery and diarrhoea.

There is tension among fellow refugee children or youth from different countries. They have carried over to Malawi the same negative perceptions about each other that exist in their home countries.

WUSC sees the girl child more vulnerable and girls are forced into early-arranged marriages, the result of which is unwanted pregnancies. Girls are married as early as 11 years after puberty as an exit strategy.

Girls are particularly forced into prostitutions and are vulnerable to rape that allegedly takes place in the camp and outside. There is a higher drop-out rate for girls from school than boys which forces the former into prostitution as an alternative way of earning a living.

WUSC has limited intake (an average of 20 students per year) and this creates pressure on the organisation, jealousy and conflicts between families because everyone wants to go to Canada to the extent that WUSC staff are sometimes falsely accused of corruption and favouritism during selection.

There is insecurity among refugee children which traumatises, a situation that raises fear even when there is no actual danger – prone to trafficking and rape.

There is insufficient supply of learning and teaching materials in schools where some refugee children go.

Recommendations from WUSC

The Malawi government should review its refugee policy and allow refugees to access tertiary education. It is perceived that some of the refugees may be productive to the country upon completion of their courses in different fields. Government should also allow those not selected to university to access training in vocational training institutions within the country, which will give skills to be used in Malawi and when they return to their respective countries. WUSC recommended that more organisations should come in to help the growing population of refugees who are in need for various kinds.

Details of Interviewees:

Police-Lilongwe (Ministry of Home Affairs and Internal Security)

Challenges Faced by Refugee Children:

The refugee children lack parental care which leads them to go begging in the streets. While the law says that all refugees must stay in the camp, some of the children walk from Dzaleka Camp to the streets of Lilongwe (45 kms away) in search for food and other necessities. The camp is a fertile ground for human trafficking, where young girls are allegedly attracted to business people who deceive them in the name of better life somewhere. The children suffer abject poverty which makes them vulnerable to harmful practices that may ruin their life for the future. The unaccompanied minors face more challenge as they cannot fend for themselves. They end up being abused by guardians or foster parents. The continued hatred and conflict among children from different countries makes them unable to cope with the situation. This is one of the reasons why they run away from the camp – ethnic conflict haunts them.

Recommendations

All refugees should stay in the camp regardless of their status, age, ethnic identity, religion, nationality etc for easy monitoring.

Details of Interviewees:

Immigration (Ministry of Home Affairs and Internal Security)

Challenges Faced by Refugee Children:

Except at the entry point in Karonga, all the border posts do not have transit shelters and food. Since most of the refugees from the Great Lakes region enter Malawi through the northern corridor, the facilities at the border post have become inadequate to cater for all. In addition, they face the problem of transport to Karonga and the Camp in Dowa District.

The unaccompanied minors are difficult to handle; they are either guided by a mother or another older child for a specific period of time.

It is difficult to get details from them because of the language problems. Those refugees from Rwanda and Burundi are carefully scrutinised at the border because there is no more conflict in their countries. It is suspected that they come to Malawi as economic refugees – they run business.

Once they have entered the country, it has become difficult to identify them; some children have joined the locals on the streets begging as one way of survival.

The children lack good parenthood; adults who accompany them work on voluntary basis. These are foster parents who do not take care of the core needs of the minors. It is not easy to get them to stay in the camp because of their similarities to the locals (*"it is believed that Malawians especially the Chewa came from Katanga region in DRC, one of the Great Lakes Region. So they resemble so much that one cannot distinguish them easily except through languages and other traits."*).

The immigration and police used to round up those refugees illegally living outside the camp and bring them to the camp, but the practice has died down due to various constraints including financial resources.

Life at the camp is more vulnerable to harmful practices that include human trafficking for different purposes- the young girls are more at risk of being trafficked.

Details of Interviewees:

Ministry of Justice and Constitutional Affairs (mainly on the legal framework).

Challenges Faced by Refugee Children:

Malawi's current Refugee Act was done hurriedly because of the influx of refugees from Mozambique in the 1990s. The Act was meant to cater for the situation then. Today, while the Geneva Convention stipulates that all persons regardless of race, creed, nationality, ethnicity, language etc should enjoy all the basic rights (right to life, education, health, movement, safe environment etc) Malawi made reservations to these provisions. With these reservations all refugees are supposed to live at one designated place, which is the camp. For refugees these reservations imply no formal education especially tertiary learning, no gainful employment and no business ventures- any business is run at owner's risk.

However, in practice, there has been a relaxation towards this application; refugees with special skills (doctors) are allowed to work in government institutions.

One exception: One Burundian girl, born in Malawi, schooling at Ludzi Girls in Mchinji District, obtained a Malawian citizenship and she is currently studying in China. She performed exceptionally well at Malawi School Certificate of Education level (MSCE) 7. Apart from this exception, refugee children are not allowed to go to university in the country. Poverty is the major problem facing refugees today and government is in dilemma on how to assist them as it also faces economic challenges.

Even if these refugee children were allowed into the Malawian community, integration depends on cultural environment.

Details of Interviewees:

Tikondane Street Children Project

A transit shelter for children based in Lilongwe

Challenges Faced by Refugee Children:

General challenges faced by children

Poverty: Most poor and orphaned children are sent to the street by their guardians to fetch money to meet the basic needs. They are unable to pay school fees and so they spend their life on the street.

Some parents are not willing to send their children to school because of their cultural practices that do not encourage and prioritise schooling. One such common practice is the *"Big Dance"* traditionally known as *"Gule Wamkulu"* to which the majority of people mostly in the rural areas of Central Region of Malawi are initiated.

Lack of support from extended families that have already labelled these children as thieves, witches etc and they are abandoned as such

Gender based violence and parents on separation do not create a good environment for schooling. One lady said *"I am the only person who supports children to go to school and please I need resources to do more for the deserving children."*

Children with special needs are a source of income for families; they are being used to beg money on the streets. This development does not give them chance to attend school.

Inadequate infrastructure has led to congestion. For example, a school we visited called Don Bosco primary school has 8,500 pupils against 100 teachers.

Handouts (almsgiving) by well wishers on the street attract the children to remain on the street.

Having been on the street, it is difficult to integrate these children into the communities where they came from because of the money and other gifts that they are exposed to.

Specific Problems for Children at the Camp & those illegally living outside the camp

Some children come from the camp to beg in the streets, they walk, hire bicycles to cover a distance of 45km (Lilongwe-Camp).

Case study:

A 9 year old child had difficulties to stay in the camp, Tikondane got him out of the street, he was accused of various cases including a stolen bicycle which was found in his possession. As a punishment, he was sentenced to 14 years imprisonment. Tikondane made several follow-ups to the camp to establish his parent-hood but to no avail.

When asked about his behaviour, he said. *"I have gone through much more difficult times than the cases I am facing at the moment."*

At times, foster parents do not take good care of the children under their guidance. One foster parent was quoted as saying, *"I am your parent, go away, whatever happens to you I do not care."* This attitude forces them into bad behaviours such as breaking into shops and people's houses. They are also used by bigger thieves who send them to steal. Because they are relatively small, these children are asked to enter building through small spaces where the adults cannot pass through. It is common among boys who travel from the camp to Lilongwe city. Children are victimised at school where their tribal conflicts still play a role in Malawi.

Education as a process of re-integration into the community has to be made compulsory so that every child should attend school regardless of their economic status.

Stigmatisation – those who have lived in the street are difficult to handle by teachers, they are perceived to be thieves even if they are not. They develop strange behaviours such as being arrogant and self-centred. It is difficult for them to accept what is right or wrong from another person. Equally the large ratio of teacher-pupil (Currently at 1 teacher to an average of 75 pupils) makes it very difficult for teachers to make follow-up on issues.

Those on the street change names to adapt to the Malawian environment so that they are accepted.

Poverty – lack of support from parents, children entirely rely on the organisation (Tikondane or Camp), and short of these, the children become more miserable.

They suffer a great loss of morality.

Those with HIV/AIDS are being discriminated against; they see no need for school because they will die soon.

Psycho-Socio Support

The children consider Malawi as a safe, peaceful and better place to be, they believe that they can get help any time from well-wishers.

These children have a strong network as a source of strength, freedom of movement, services that they can access; they rely on each other which liberates them.

They remind each other of the worst situations in their home countries (wars)

Most refugees living outside the camp run businesses which is a source of income.

They cope with the situation because some well-wishers give them handouts; they see a lot of opportunities for survival in Lilongwe city.

Details of Interviewees:**Jesuit Refugee Services, JRS**

It is an implementing partner to UNHCR, responsible for education and psycho-socio support.

Challenges Faced by Refugee Children:

Inadequate infrastructure for all the sections which automatically screens other pupils out. There is also limited in-take from primary to secondary school. JRS' department of education offers 15% to 20% to surrounding villages in all sections including HEM. Parents/guardians, who go out of the camp and return later, disturb learning by the children. What is worse is that these children are activity involved in business while they are supposed to be at school.

Unaccompanied minors cannot sustain themselves in school because they need food and other necessities (*especially when the ratios of necessities such as food and charcoal that they get run-out before next distribution*)

It is difficult to track the registered number of children against those who actually attend school.

Lack of substantial support from government to improve the learning environment. Some children are traumatised; they do not have a change to talk about their situation or there is no one to listen to them.

The conflict among the children is also an impending factor among learners because it distracts them from concentration.

Details of Interviewees:

Business Community of Refugees

Individuals who illegally live outside the camp and run small scale businesses, but they go to the camp to get their monthly food rations.

Challenges Faced by Refugee Children:

Refugee children suffer lack of parental care and guidance, which makes them lose concentration at school.

Some parents/guardians involve their children in running their businesses instead of encouraging them to attend school.

The business community highlighted the lack of security at the camp – a situation that makes especially the girls vulnerable to human trafficking.

The unaccompanied minors suffer immense trauma and their foster parents or guardians do not have the skills to handle their situation.

There is lack of coordination among the players at the camp, especially the police who are called in when things get out of hand .

Generally, there is fear and concern among the refugees about the future of their businesses.

Recommendations

Government should increase the number of police resident at the camp to manage the growing number of refugees.

Government should provide security to the business run by foreigners because it benefits the country through various taxes.

Details of Interviewees:

Adult FDGs

These are people above the age of 18, illegally living outside the camp.

Challenges Faced by Refugee Children:

Lack of genuine parental care is the major problem.

The locals discriminate against refugee children at school, market places and during recreation time.

Poverty is a major challenge faced by refugee children who can hardly support their education and food.

The lack of tertiary facilities for non-citizens does not motivate them to work hard because they see no future.

Some children are abused by the adults who they stay with mainly at the camp.

They are forced by the adults to look for money to meet the daily necessities.

Girls are vulnerable to human trafficking because they want to live a better life elsewhere which puts them at risk.

They are afraid of some political statements that insinuate their repatriation to countries where there is no more fighting (Burundi & Rwanda).

Details of Interviewees:**Pastors Fraternal**

A group of religious leaders that has formed a network to discuss matters pertaining to interfaith dialogue to promote tolerance and peaceful co-existence

Challenges Faced by Refugee Children:

Refugee children are involved in acts of immorality such as smoking, drinking and stealing because they are not cared for.

Their concentration on school is limited because of lack of parental guidance and care.

They face cultural challenges in terms of language, behaviours, attitudes etc which affect learning at school.

They face inadequate supply of learning and teaching materials which affects their education.

Non-citizens lack the necessary motivation to concentrate in learning because there is no continuation to their education after completing secondary education. There is abject poverty among the refugee children especially the unaccompanied minors who have no hope for their future.

The refugee children are accused of witchcraft and theft, a development that traumatises them. They are afraid of everyone because of these allegations.

Details of Interviewees:**Civil Society Education Coalition (CSEC)**

A civil society network of many organisations that monitor government's implementation of the education sector.

Challenges Faced by Refugee Children:

Poor infrastructure where government has not added to the limited space, some classes are conducted under trees, along the brick fence or indeed teachers occasionally combine two classes to meet the demand.

There is inadequate staff in most schools in which case the teacher-pupil ratio goes much higher over 100 pupils to a teacher than the internationally recommended one which is at 1:40.

The frequent changes of the school curriculum without much consultation with people at the grassroots put the refugee children more at a disadvantage.

Most schools are not supplied with adequate learning and teaching materials to facilitate proper and meaningful learning.

The present infrastructure are not friendly to children with disabilities in terms of access and use of such facilities.

The language of instruction poses a major problem as the learning and teaching materials are either prepared in Chichewa or English, the languages that the majority may not fully understand. Even some of the staff may have problems with the language.

Like the locals, the refugee children suffer a policy constraint, as a country we do not have a clear education policy which will determine the provision of education to refugees.

There is no regular assessment for asylum seekers in terms of legal provision to attain the refugee status; this costs government a lot of money. Those on the asylum status suffer psychological torture as they wait for being recognised as refugees which leads to better conditions such as the WUSC scholarship, one needs to be a refugee in order to qualify.

There are refugees both in the camp and outside the camp who have stayed for over seven years which is a requirement for one to become a citizen, but this does not happen because it is too expensive (over 1,000 U\$) or because of lack of information on this possibility.

There is discrimination in schools between Malawians and non-Malawians which put the non-citizens at a disadvantage in a foreign land.

Details of Interviewees:

Malawi Red Cross Society HQs

Challenges Faced by Refugee Children:

There is insecurity wherever the refugees are found, local people are tempted to exploit them.

Lack of resources that include financial means to earn a living.

There is little care for children from foster parents or guardians.

Because of poverty, refugees sell the already minimal food rations they get per month to meet the other demands. There is no diversification of their diet.

Refugee children are exposed to pornographic films and other immoral practices, which do not promote their integral formation.

Acute shortage of recreational faculties which help in the holistic formation of children.

Early and forced marriages for young girls as young as twelve, the result of which is HIV/AIDS, other sexual diseases and unwanted pregnancies.

Zusammenfassung

Art und Ausmaß der Probleme, denen Flüchtlingskinder in Malawi begegnen – Ganzheitliche Herausforderungen und Bildungsperspektiven“

Im Fokus der vom Center for Social Concern, Lilongwe / Malawi, erstellten Studie stehen die spezifischen Rechte und Bedürfnisse der Flüchtlingskinder im Dzaleka, dem zentralen Flüchtlingslager Malawis. Der Großteil der dort lebenden rund 18.000 Menschen (knapp 7.000 Flüchtlinge und 11.000 Asylsuchende) stammt aus dem Kongo und der Region der großen Seen. 56 Prozent von ihnen sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren.

Ausgehend von der Annahme, dass Kinder und Jugendliche in mehrfacher und besonderer Weise von den Folgen einer gewaltsam erzwungenen Flucht betroffen sind, analysiert und bewertet die Studie die Angebote und Möglichkeiten, die Flüchtlingskindern in Malawi zu deren Schutz und im Sinne ganzheitlicher Bildung offen stehen. Dies mit folgenden Zielen:

- a) Die Herausforderungen für Flüchtlingskinder identifizieren und den gültigen Rechtsrahmen mit Blick auf Schutz und Chancen dieser Kinder zu untersuchen;
- b) vor allem im Bereich Bildung, aber auch in der Gesundheitsfürsorge und Vormundschaft feststellen, wie Schutz und Integration verbessert werden können;
- c) die Aufgaben und Rollen öffentlicher Institutionen und weiterer Akteure daraufhin untersuchen, wie sie die Rechten der Flüchtlingskinder schützen und fördern;
- d) praktische Initiativen aufzeigen, mit denen mehr Verständnis und eine beständige Unterstützung entwickelt werden kann;
- e) herausfinden, wie Akteure über die Grenzen von Teilbereichen hinweg eigeninitiativ und flexibel zusammenarbeiten können.

Das Forschungsteam hat ein Bündel von Untersuchungsmethoden angewandt, dazu gehörten eine Literaturrecherche, der Einsatz von Fragebögen für Fokusgruppen und Einzelpersonen, Interviews mit Flüchtlingskindern und Schlüssel-Auskunftspersonen innerhalb und außerhalb des Camps. Neben Problemen der Übersetzung der verschiedenen Muttersprachen ins Englische, spielte bei den Interviewten immer auch die Sorge eine Rolle, was mit ihren Informationen geschieht. Einige Antworten der Kinder waren offensichtlich auch von Eltern und Begleitpersonen beeinflusst. So musste die Validität der Aussagen eigens berücksichtigt werden.

Ganzheitliche Förderung eingeschränkt

Die Ergebnisse der Studie zeigen: Da die infrastrukturellen Voraussetzungen für eine ganzheitliche Förderung und Entwicklung von Kindern im schulischen Bereich in Malawi generell schlecht sind, ist selbst die vergleichsweise gute personelle und materielle Ausstattung der dem Flüchtlingscamp angegliederten Primar- und Sekundarschule, gemessen an internationalen Standards, nur eingeschränkt geeignet, den spezifischen Anforderungen von Flüchtlingskindern gerecht zu werden. Besonders die die Flüchtlingskinder belastenden psychischen Faktoren – wie das Fehlen elterlicher Sorge, die Unterstellung, dass die Kriegserlebnisse sie in ihren geistigen Fähigkeiten negativ beeinflusst haben und die große Unsicherheit mit Blick auf die Zukunft – machen die ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen zu einer bleibenden Herausforderung.

Ein wichtiger Faktor sind dabei die nur sehr eingeschränkten Möglichkeiten höherer Bildung und die damit verbundene Frage der zukünftigen Perspektiven. Ganz praktisch stellt sich das Problem des Unterrichts, der obligatorisch in der Landessprache gehalten wird, die die meisten erst erlernen müssen.

Auch der Zugang zu Medikamenten und medizinischer Grundversorgung wird als unzureichend erlebt, die sanitäre Situation des Lagers ist schlecht. Die generell knappe Versorgung mit Nahrungsmitteln führt auch zu Beeinträchtigungen des Lernvermögens von Kindern und Jugendlichen.

Mangelnder Schutz für Mädchen

Was den Schutz und die Sicherheit der Flüchtlingskinder im Lager angeht, muss die Lage als prekär bewertet werden. Unbegleitete Kinder, Mädchen und Frauen sind besonders gefährdet, Opfer von Gewalt zu werden. Die Zwangsverheiratung von Mädchen, Menschenhandel und die sexuelle Ausbeutung von Mädchen sind weitere Armutsfolgen, die die Sicherheit der Flüchtlinge bedrohen. Die Aufnahme unbegleiteter oder von ihren Eltern getrennten Flüchtlingskindern durch Pflegeeltern beinhaltet auch immer das Risiko der Ausbeutung.

Revision der Flüchtlingspolitik

Malawi hat die bestehenden völkerrechtlichen Abkommen zu Menschenrechten, Kinderrechten und dem Schutz von Flüchtlingen ratifiziert, die UN-Flüchtlingskonvention von 1951 – wie viele andere Länder auch – nur mit Vorbehalten. Das verstärkt die nach wie vor große Diskrepanz zwischen der bestehenden Rechtsordnung und der administrativen Praxis. Die Regierung hat eine vollständige Revision ihrer Flüchtlingspolitik initiiert, ob und welche praktische Verbesserungen sie für die Flüchtlinge bringen wird, ist noch offen.

Empfehlungen

Eine dringende Empfehlung, die aus der Studie abgeleitet wird, ist daher die Aufhebung der Vorbehalte Malawis bei der vollen rechtlichen Umsetzung der Flüchtlingskonvention insbesondere was die Einschränkung der Arbeitsmöglichkeiten von anerkannten Flüchtlingen und ihre Bewegungsfreiheit im Land angeht. Nur so erhalten sie eine Chance, für ihr eigenes Auskommen zu sorgen. Weitere Empfehlungen der Studie sind:

- Die schulische Ausbildung erhalten und verbessern;
- die oft unter schwierigen Bedingungen erworbenen lebenspraktischen Fähigkeiten und Kenntnisse der Flüchtlingskinder durch innovative Initiativen aufgreifen und fördern;
- die Aktivitäten der globalen, nationalen, regionalen und lokalen Akteure besser koordinieren, um Lehrmethoden und -inhalte der schulischen Ausbildung sowie die Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu fördern;
- außerschulische Angebote mit und für Flüchtlingskinder entwickeln und zwar unter Berücksichtigung ihres kulturellen und sozialen Hintergrunds;
- Mädchen verstärkt schützen, stärken und fördern, da sie oft früher die Schule abbrechen müssen und besonders gefährdet sind;
- die Verteilung von Medikamenten besser kontrollieren und Korruption bei der Gesundheitsversorgung bekämpfen.

Executive Summary

While Malawi is working on ways in which best to extend access to social protection for its own citizens, the enjoyment of socio-economic rights by refugees receives scarce commentary. Despite the existence of international, continental and regional instruments and treaties that guarantee both access to socio-economic rights for all and equality within a country among nationals and refugees, for many these rights remain paper rights. Within the broader refugee population, this research zeroes in on refugee children. Refugee children are children first and foremost and as children, the assumption is that they need special attention and as children they face far greater dangers to their safety and well being than the average persons.

This report was commissioned by Kindermissionswerk “Die Sternsinger” (Missionary Childhood) and Missio Aachen in preparation for their awareness and fund raising work at the occasion of the traditional “star-singers” on the sixth of January 2014. Refugee children in Malawi were chosen as their focus for 2014. It was further hoped that in combination with a parallel study in Germany a contribution would be made to further advocacy on behalf of refugee children in both countries in respect of their right to rights-based provisions for their integral education as well as the cross-cutting issues of access to socio-economic rights. Considering the nature of the investigation, the report on the refugees is accompanied by an enquiry into the levels of access of the citizens to socio-economic rights in the country.

This report seeks to reflect - through a combination of primary and secondary research - the extent to which refugee children enjoy their rights in Malawi. The report focussed on rights to health care, education and social security as indicative of the broader enjoyment of the social protection within the country towards the integral development of the refugee children. There is a growing field of publications in respect of the access to socio-economic rights and social protection of refugees in the country. The value of this report is the use of primary research to verify de facto access by ordinary people, over and beyond the ratified treaties, national constitutional guarantees and nationally legislated rights.

The main findings of this research suggest that access by refugee children to social protection in Malawi is pretty parlous. Access by citizens also leaves much to be desired. Although the refugee children are guaranteed rights of access and formal institutions of delivery for the enjoyment of the rights in the country, the quality of services provided often undermines the value of that guarantee. This is especially true in respect of the right to health care and education. Many of the respondents advised that the relatively low standards of quality of the provision of these services led many already vulnerable children into a state of desperation and neglect thus further compromising their integral development or education; all this in spite of the valiant efforts by

organisations like the Jesuit Refugee Service. Access to social security was in general limited and in certain circumstances non-existent.

Issues around the encampment of refugees emerged from the research. Conditions in the existing camp are intimately affected by the prevailing policies and attitudes of the government. The other main issue that emerged was the role of intermediary bodies, including UNHCR, in the management of the refugee children, particularly their human development.

The report concludes with some recommendations that emerged through the primary research, which included both structured interviews and administered questionnaires and focus groups. It is hoped that recommendations will be used to build a comprehensive rights-based framework for government, civil society and the intermediary bodies working to provide for the rights of the refugee children in Malawi.

Key Recommendations emerging from this research project include:

- a) Continuous efforts should be made in lobbying for Malawi to revisit the reservations entered into at ratification of the 1951 UN Convention and its protocol, especially those limiting employment opportunities and inhibiting refugees from achieving self-reliance.
- b) Promote quality of education as a high priority commitment through teacher training and the development of quality teaching and learning materials in the camp.
- c) Support innovative enrichment programmes in life skills and values that improve the quality of education for Children in Dzaleka Refugee Camp.
- d) Co-ordinate local, national, regional and global inter-agency coordination and partnerships regarding refugee and returnee education issues including educational materials, certification of studies, teacher training and support for education.
- e) Monitor and evaluate refugee children education programmes in line with the established standards and indicators, ensuring that these programmes receive the necessary human resources and appropriate policy and resources at all levels and phases of UNHCR's operations.
- f) Lobby for the development of a special or parallel extra-curriculum for refugee children's education, taking into account their cultural and social background with emphasis on participatory teaching approaches.
- g) Following the poorer retention rate in school by the girl child, there is need to set up a campaign to create more awareness programs on their deficit in order to promote their education and gender equity.
- h) With regard to health services, service providers such as government, UNHCR and Red Cross should set up a monitoring system for medical drug distribution and anti-corruption measures.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Frieters-Reermann, Norbert; Professor für Sozialarbeitswissenschaft an der Katholischen Hochschule NRW, Aachen, Erziehungswissenschaftler, Master in International Humanitarian Assistance.

Jere, Tobias; holds a BA-degree in Religious Studies and a BA in Education, at the Centre for Social Concern in Lilongwe, he is the Officer of the Religion as Transformation Programme.

Kafunda, Mathias Burton; holds an MA-degree International Relations, a BA in Philosophy and a BA in Theology, at the Centre for Social Concern in Lilongwe, he is the Officer of the Economic Justice Programme.

Moerschbacher, Marco; Dr. theol., Afrikareferent am Missionswissenschaftlichen Institut Missio e.V. sowie Referent in der Grundlagenabteilung von missio-Aachen.

Morad, Huda; Sozialarbeiterin, Master in Sozialer Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Integration an der Katholischen Hochschule NRW, Aachen; z. Zt. Masterstudium Philosophie in Bonn.

Neuß, Brigitte; Kindheitspädagogin, B.A., z. Zt. Masterstudium Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Integration an der Katholischen Hochschule NRW, Aachen; wissenschaftliche Hilfskraft.

Offner, Markus; Dipl.-Theol., Referent für Grundsatzfragen im Kindermissionswerk „Die Sternsinger“, Aachen.

Westermann, Aische; Rehabilitationspsychologin, Sozialarbeiterin mit dem Schwerpunkt Bildung und Integration und in der Ausbildung zur Klientenzentrierten Beraterin.

Towards our life tomorrow

A critical analysis of minor refugees' restrictions and perspectives in education

Which are the restrictions in terms of education faced by minor refugees, what are their perspectives? These questions are scrutinized by two studies presented in this book, looking at the situation in Germany and in Malawi. In spite of the contrasting contexts and the different methods used in the studies, surprising parallels can be detected: the experience of violence, discrimination and the lack of equal chances coin the educational situation of minor refugees. Furthermore, both studies show the reduced perception of refugees in terms of their problems and needs only. Hidden mechanisms of exclusion and cultural perceptions are to be questioned in order to take into account the potential and the resources of refugees – towards our life tomorrow.

Für unser Leben von morgen

Eine kritische Analyse von Bildungsbeschränkungen und -perspektiven minderjähriger Flüchtlinge

Welchen Bildungsbeschränkungen unterliegen minderjährige Flüchtlinge, welche Perspektiven haben sie? Das untersuchen zwei in diesem Band vereinte Studien exemplarisch für Deutschland und Malawi. Gerade wegen der gegensätzlichen Kontexte und der unterschiedlichen Anlage der Studien sind die Parallelen umso überraschender: Gewalterfahrungen, Diskriminierung und mangelnde Chancengleichheit prägen die Bildungssituation minderjähriger Flüchtlinge. In beiden Studien wird zudem die verengte Wahrnehmung der Flüchtlinge allein von ihrer Bedürfnis- und Problemlage her deutlich. Versteckte kulturelle Ausgrenzungsmuster und vermeintliche Selbstverständlichkeiten sind zu durchbrechen und die Potentiale und Ressourcen der minderjährigen Flüchtlinge in den Blick zu nehmen – „für unser Leben von morgen“.

ISBN 978-3-00-044156-1

