

Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Bildungsbereich am Beispiel der Stadt München



Masterarbeit zur Abschlussprüfung an der Hochschule Darmstadt,
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit

vorgelegt von Başak Özdemir

Erstreferentin: Prof. Dr. Susanne Spindler

Zweitreferentin: Prof. Dr. rer. soc. Angelika Groterath

Danksagung

Besonders bedanke ich mich bei

Prof. Dr. Susanne Spindler,

für die professionelle Begleitung im Master-Studiengang und den fachlichen Input während dieser Zeit. Mit ihr durfte ich hochinteressante Themen der Sozialen Arbeit bearbeiten und einen kritischen Blick entwickeln. Ihre Unterstützung und Betreuung hat wesentlich zur Erstellung dieser Arbeit beigetragen.

Prof. Dr. Angelika Groterath,

für die professionelle und persönliche Unterstützung (nicht nur bei der Abfassung der Masterarbeit) sowie für ihre Offenheit für Nachfragen.

Mein Dank gilt ebenfalls

meinem liebevollen Partner **Saman**, der mir stets zur Seite steht und mich während des Studiums besonders unterstützt und bekräftigt hat,

meiner Herzensfreundin **Sarah**, die mich in „Zeiten des Donners“ vor allem seelisch versorgt und immer bei Laune gehalten hat,

meiner lieben Schwester **Çiğdem** für die vielen Korrekturen und die Feedbacks während meines Studiums,

meiner großen, stetig wachsenden wundervollen Familie, die mir Kraft und Lebensfreude gibt: Özdemirs, Tekes, Erkoçs, Yapraks, Pakzads - Sizi çok seviyorum!

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
2.	Flucht und Asyl	7
2.1.	Begriffsbestimmung	8
2.2.	Aktuelle Zahlen zu Asylanträgen in Deutschland.....	9
2.3.	Rechtliche Rahmenbedingungen zum Schutz für Geflüchtete.....	11
2.4.	Rechtliche Rahmenbedingungen im Asylverfahren.....	13
2.5.	Das deutsche Asylverfahren.....	15
2.5.1.	Verteilung der Asylsuchenden	16
2.5.2.	Aufnahmeeinrichtungen	17
2.5.3.	Antragstellung	21
2.5.4.	Persönliche Anhörung	22
2.5.5.	Amtliche Entscheidung	23
2.6.	Unbegleitete minderjährige Geflüchtete	25
2.6.1.	Aufnahme, Unterkunft und Versorgung.....	25
2.6.2.	Zahlen zu Inobhutnahmen und Asylanträgen.....	31
2.6.3.	Unterschiede in den Maßnahmen und Leistungen für begleitete und unbegleitete minderjährige Geflüchtete	34
2.7.	Auswirkungen der Flucht	35
2.8.	Lebenssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen.....	37
3.	Bildungsteilhabe für geflüchtete Kinder und Jugendliche	39
3.1.	Recht auf Bildung	40
3.2.	Bildungszugang.....	41
3.3.	Theoretische und empirische Erkenntnisse zu sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich	46
3.3.1.	Die Kapitalsorten nach Bourdieu	47
3.3.2.	Die Studien PISA und IGLU	51
3.3.3.	Institutioneller (Alltags-)Rassismus in Schulen.....	55

3.4.	Konzepte für die Arbeit an Schulen	58
3.4.1.	Kultur und Interkulturelle Arbeit	59
3.4.2.	Anti-Bias-Ansatz	62
3.4.3.	Diversity	65
3.5.	Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit – Ermöglichung von Bildungsteilhabe?	68
3.6.	Bildungslandschaften	73
4.	Bildungssituation in München	76
4.1.	Schulmodelle für geflüchtete Kinder und Jugendliche	77
4.2.	Das bayerische Schulsystem	79
4.3.	Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche in München	80
4.3.1.	Alphabetisierungs- und Sprachkursangebote	81
4.3.2.	Beschulungsarten der Grund- und Mittelschulen.....	82
4.3.3.	Beschulungsangebote für Jugendliche ab 16 Jahren	83
4.4.	Erhebungen aus der Praxis	84
4.4.1.	Übergangsklassen an der Grundschule	85
4.4.2.	Kunsttherapie für geflüchtete Kinder an Grundschulen.....	91
4.4.3.	Übergangsklassen an Mittelschulen.....	94
4.4.4.	Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung	96
4.5.	Zusammenfassung: Bildungssituation in München	101
5.	Fazit und Ausblick.....	103
	Literaturverzeichnis.....	106
	Abbildungsverzeichnis	117
	Abkürzungsverzeichnis	118
	Erklärung der Urheberschaft	120

„Ich finde es irgendwie komisch, dass mich jetzt alle den Flüchtling nennen. Ich habe mich selbst nie so genannt. Ich bin als Allererstes ein Mensch. Einer, der leider seine Heimat und seine Stadt wegen eines Krieges verlassen musste. Es war nicht so, dass mich als Kind jemand gefragt hat: ‚Hey Firas, was willst du mal werden?‘ Und ich: ‚Oh ja, ich will gerne Flüchtling in Deutschland sein.‘“¹ (Firas Alshater)

¹ Interview bei taz.de vom 5.2.2016 unter: <http://www.taz.de/Syrischer-YouTuber-Firas-Alshater!/5275358/>

1. Einleitung

In aktuellen Mediendiskursen und Fachdebatten sind Flucht und ihre Folgen für die europäische und deutsche Politik ein sehr präsent und viel diskutiertes Thema. Zeitgleich zu dem Motto der Bundeskanzlerin „Wir schaffen das!“ gibt es durch die Regierung gegensätzliche Bewegungen, europäische Grenzen hochzuziehen und fragwürdige Verhandlungen mit z. B. der türkischen Regierung einzugehen, um „Flüchtlinge“ erst gar nicht bis zu den europäischen und deutschen Grenzen ankommen zu lassen.

Bewegungen wie die der Pegida und ihren Ablegern sowie Übergriffe auf geflüchtete Menschen bis hin zu Brandanschlägen auf Unterkünfte von Asylsuchenden prägen ebenfalls die täglichen Schlagzeilen. Die allgemeine Rede der Politikerinnen und Politiker sowie der Medien von „Flüchtlingswellen“, „Flüchtlingsschwärmen“ und „Asylmissbrauch“ schürt die Angst der „besorgten Bürger_innen“ zusätzlich und legitimiert die Gesetzesverschärfungen. Die AfD propagiert sogar, deutsche Grenzen mit Waffengewalt gegen Geflüchtete zu „schützen“. Im Gegensatz dazu steht das gegenwärtige starke zivilgesellschaftliche Engagement für geflüchtete Menschen. Es haben sich zahlreiche Initiativen in Deutschland und an Deutschlands Grenzen gebildet, die sich für geflüchtete Menschen engagieren und auf Demonstrationen ein Zeichen für Geflüchtete und gegen Rassismus setzten.

In den Debatten geht es zwar auch um Ursachen der Flucht, wie die weltweit andauernden und neu entfachten Konflikte sowie um die Auswirkungen auf geflüchtete Menschen. Es scheint im Hinblick auf die nach Europa und Deutschland flüchtenden Menschen jedoch stärker darum zu gehen, wie mit der aktuellen Situation vor Ort umgegangen werden muss. Dabei ist fraglich, ob eine echte Teilhabe von geflüchteten Menschen gesellschaftlich und vor allem politisch gewollt ist.

Laut dem UNHCR sind weltweit knapp 60 Millionen Menschen auf der Flucht, die Hälfte davon sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (vgl. UNHCR 2015b, S. 2 f.). Allerdings schaffen es nur die wenigsten nach Deutschland. Täglich sterben Menschen an Europas Grenzen. Allein seit September 2015 sind laut UNICEF täglich zwei Kinder im Mittelmeer ertrunken, die Dunkelziffer wird sogar höher geschätzt (vgl. UNICEF 2016).

Kinder und Jugendliche² haben nicht nur das Recht auf ein sicheres Leben, sondern auch ein Recht auf Bildung. Es heißt in Integrationsdebatten, dass Bildung der Schlüssel zu einer erfolgreichen gesellschaftlichen Teilhabe sei. Die bisherige Bilanz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich zeigt allerdings, dass es in Deutschland einen Nachholbedarf an Konzepten gibt. Dabei stellt sich die Frage, wie die Institution Schule der Verantwortung nachkommt, geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Wird das Bildungssystem den Bedarfen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen gerecht? Wie sind die strukturellen und institutionellen Bedingungen für geflüchtete Kinder und Jugendliche? Wie geht das deutsche Bildungssystem mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen um? Diesen Fragen soll die vorliegende Arbeit nachgehen. Hierfür ist es zunächst wichtig, Zahlen, Daten und Fakten zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland darzustellen und die rechtliche und soziale Situation zu erörtern (2.), um dann auf die aktuelle Bildungssituation rechtlich, institutionell und theoretisch eingehen zu können. Hierzu sollen auch empirische Befunde einfließen und einige Konzepte vorgestellt werden (3.). Nach dieser Analyse der Ist-Situation in den Bereichen Flucht und Bildung soll ein Blick in die Praxis geworfen werden. Aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland ist der Themenbereich Bildung (im institutionellen Sinne Schule) Ländersache, hierfür wurde das bayerische Schulsystem, genauer die Stadt München ausgesucht. In erster Linie werden die institutionellen Vorgaben und Abläufe sowie Herausforderungen untersucht. Hierfür werden Erhebungen aus der Praxis herangezogen (4.). Die Arbeit schließt mit einem Fazit ab (5.).

2. Flucht und Asyl

Aktuell haben die Zahlen der Menschen auf der Flucht weltweit einen Höchststand von knapp 60 Millionen erreicht (vgl. UNHCR 2015b, S.2). Die wenigsten Menschen schaffen jedoch die lange und gefährliche Reise nach Deutschland. In diesem Kapitel sollen Zahlen, Daten und Fakten zur aktuellen Lage der geflüchteten Men-

² Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind in diesem Sinne Minderjährige bis zur Vollendung ihres 18. Lebensjahrs. Angelehnt an die Angebote der Jugendhilfe und an die Bildungsangebote werden in dieser Arbeit auch junge Erwachsene bis zu 21 bzw. 25 Jahren berücksichtigt.

schen in Deutschland erfasst werden. Hierbei geht es nicht nur um rein statistische Zahlen, sondern auch um rechtliche und soziale Aspekte zum Thema Flucht. Dabei konzentrieren sich die Informationen insbesondere auf geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland und, soweit es die Datenlage ermöglicht, die spezifische Situation in München.

2.1 Begriffsbestimmung

In der vorliegenden Arbeit wird für Menschen, die nach Deutschland einreisen, um jegliche Art Schutz und Sicherheit zu suchen, die Bezeichnung *Geflüchtete* bzw. geflüchtete Menschen, geflüchtete Kinder und Jugendliche verwendet. Von dem verniedlichenden Label „Flüchtling“ wird abgesehen. Dabei soll der Begriff Geflüchtete angelehnt an die Praxis unabhängig vom rechtlichen Aufenthaltsstatus für alle Gruppen verwendet werden. An einigen Stellen muss aufgrund der Gesetze und Verfahren zwischen begleiteten und unbegleiteten Kindern und Jugendlichen unterschieden werden. Dabei können diejenigen, die Asyl in Deutschland beantragt haben, folgende Aufenthaltsstati erhalten (diese stellen keine Aufenthaltstitel dar und sind rechtlich gesehen vorübergehende Stati):

- Eine *Aufenthaltsgestattung* nach § 55 AsylG erhält jede Person, die einen Asylantrag gestellt hat. Damit wird der Aufenthalt während des Asylverfahrens gestattet.
- Eine *Aufenthaltserlaubnis* nach § 25 AufenthG kann aus verschiedenen Gründen erteilt werden:
 - Anerkennung als asylberechtigte Person (Abs. 1),
 - Anerkennung der Flüchtlingseigenschaft gem. § 3 Abs. 1 AsylG oder subsidiärer Schutz nach § 4 Abs. 1 AsylG (Abs. 2),
 - Abschiebungsverbote gem. § 60 Abs. 5 oder 7 AufenthG (Abs. 3),
 - vorübergehende Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen (Abs. 4),
 - Möglichkeit der Abschiebung ist nicht gegeben und wird seit 18 Monaten ausgesetzt ist (Abs. 5).
- Eine *Duldung* gem. § 60 a AufenthG wird in der Regel ausgestellt, wenn die Abschiebung vorübergehend ausgesetzt wird.

Während alle Gruppen strukturell benachteiligt sind, sind Inhaber_innen einer Duldung nicht nur besonders benachteiligt, sie haben einen besonders unsicheren Aufenthaltsstatus, da eine Abschiebung jederzeit erfolgen kann. Oft leben Menschen jahrelang mit einer Duldung.

Nicht alle Menschen, die nach Deutschland fliehen, besitzen Aufenthaltspapiere. In Deutschland gibt es schätzungsweise 180.000 bis 520.000 Menschen ohne Aufenthaltspapiere, tausende bis zehntausende davon sind Kinder und Jugendliche - sie gelten als „illegal“ (vgl. Karakaşoğlu/Vogel/Funck 2015, S. 8). Aufgrund der fehlenden Datenlage muss diese Gruppe allerdings in der vorliegenden Arbeit vernachlässigt werden.

2.2 Aktuelle Zahlen zu Asylanträgen in Deutschland

In Deutschland wurden von Januar bis November 2015 insgesamt 425.035 Asylanträge, davon 392.028 Erstanträge und 33.007 Folgeanträge erfasst. Im Vergleich zum Vorjahr sind das 134,2 % mehr Anträge insgesamt, wobei ein größerer Anstieg bei den Erstanträgen um 152,2 % zu verzeichnen ist (vgl. BAMF 2015d, S. 2).

Im Monat November 2015 kamen die meisten Menschen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak (vgl. BAMF 2015c, S. 5).

In Abbildung 1 ist zu sehen, dass die drei Hauptherkunftsländer im Gesamtblick von Januar bis November 2015 Syrien (33,8 % der Erstanträge), Albanien (13,3 % der Erstanträge) und Kosovo (8,4 % der Erstanträge) waren.

Hauptherkunftsländer im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015

Gesamtzahl der Erstanträge: 392.028

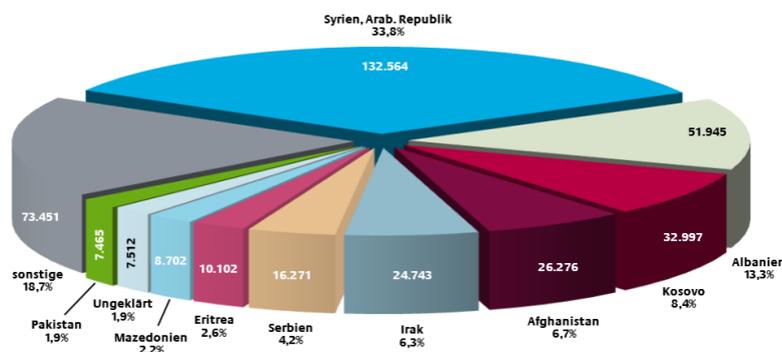


Abb. 1: Hauptherkunftsländer im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015 (BAMF 2015c, S. 8)

Ein Drittel der Asylersanträge in Deutschland werden von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren gestellt. 26,3 % der Asylantragssteller_innen sind unter 16 Jahre alt (vgl. BAMF 2015c, S. 7). Fast 80 % der Asylantragssteller_innen sind unter 30 Jahre alt, über zwei Drittel von ihnen sind männlich, wobei bei Kindern und Jugendlichen unter 16 Jahren der männliche Anteil bei 55 % liegt (vgl. ebd.).

Die genaue Aufteilung von Alter und Geschlecht stellt Abbildung 2 dar:

Asylerstanträge nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015

Altersgruppen	Asylerstanträge						prozentualer Anteil männlicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen	prozentualer Anteil weiblicher Antragsteller innerhalb der Altersgruppen
	insgesamt		Aufteilung der männlichen Antragsteller nach Altersgruppen		Aufteilung der weiblichen Antragsteller nach Altersgruppen			
bis unter 16 Jahre	103.107	26,3%	56.754	20,9%	46.353	38,4%	55,0%	45,0%
von 16 bis unter 18 Jahre	17.964	4,6%	14.224	5,2%	3.740	3,1%	79,2%	20,8%
von 18 bis unter 25 Jahre	97.000	24,7%	78.084	28,8%	18.916	15,7%	80,5%	19,5%
von 25 bis unter 30 Jahre	60.070	15,3%	45.435	16,7%	14.635	12,1%	75,6%	24,4%
von 30 bis unter 35 Jahre	41.826	10,7%	29.539	10,9%	12.287	10,2%	70,6%	29,4%
von 35 bis unter 40 Jahre	27.922	7,1%	18.971	7,0%	8.951	7,4%	67,9%	32,1%
von 40 bis unter 45 Jahre	18.113	4,6%	12.314	4,5%	5.799	4,8%	68,0%	32,0%
von 45 bis unter 50 Jahre	11.316	2,9%	7.538	2,8%	3.778	3,1%	66,6%	33,4%
von 50 bis unter 55 Jahre	6.657	1,7%	4.177	1,5%	2.480	2,1%	62,7%	37,3%
von 55 bis unter 60 Jahre	3.807	1,0%	2.127	0,8%	1.680	1,4%	55,9%	44,1%
von 60 bis unter 65 Jahre	2.101	0,5%	1.140	0,4%	961	0,8%	54,3%	45,7%
65 Jahre und älter	2.145	0,5%	986	0,4%	1.159	1,0%	46,0%	54,0%
Insgesamt	392.028	100,0%	271.289	100,0%	120.739	100,0%	69,2%	30,8%

Abb. 2: Asylerstanträge nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015 (BAMF 2015c, S. 7)

Die höchsten Asylerstantragszahlen von Januar bis November 2015 waren im bundesweiten Vergleich mit 60.259 (15,4 %) in Bayern zu verzeichnen (15,3 % bzw. 60.025 in Nordrhein-Westfalen, 13 % bzw. 51.097 in Baden-Württemberg) (vgl. BAMF 2015c, S. 7).

Die Stadt München steht in der Pflicht, jährlich ca. 21.291 Asylbewerber_innen aufzunehmen. Wie viele tatsächlich 2015 aufgenommen wurden, wurde (noch) nicht veröffentlicht (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016b).

Die Asylantragszahlen des BAMF 2015 geben allerdings nicht ein Gesamtbild der nach Deutschland geflüchteten Menschen. Die Zahlen des EASY (Erstverteilung der Asylbegehrenden)-Systems zeigen, dass fast 1,1 Millionen Menschen in Deutschland

registriert wurden, wobei es hier auch zu doppelten oder falschen Registrierungen kam. Viele Menschen reisten zudem weiter und verblieben nicht in Deutschland. Laut PRO ASYL hatten hunderttausende Menschen keine Möglichkeit Asyl zu beantragen, weil beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Chaos herrschte. Weiter zeigen die Zahlen aus dem EASY-System, dass die meisten Menschen aus Krisengebieten fliehen, was auch die Novemberstatistik des BAMF bestätigt. Fast zwei Drittel der Menschen (704.000) kamen 2015 aus Syrien, Irak und Afghanistan. Auch aus Eritrea und dem Iran kamen in den letzten Monaten mehr Menschen (22.500). Die Zugangszahlen aus Albanien und Kosovo hingegen nahmen gegen Ende des Jahres ab (vgl. PRO ASYL 2016).

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen zum Schutz für Geflüchtete

Die Bestrebung nach einem rechtlich geregelten und verbindlichen internationalen Schutz für geflüchtete Menschen begann durch den Völkerbund, dem Vorgänger der Vereinten Nationen, bereits Anfang des 20. Jahrhunderts. Am 28. Juli 1951 wurde das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“, besser bekannt als die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), verabschiedet. In dem Abkommen ist definiert, wer als „Flüchtling“ gilt und welche Rechte ihr oder ihm im aufnehmenden Staat zustehen sollten. Um einen Schutz nach dem Zweiten Weltkrieg zu gewährleisten, war die GFK ursprünglich auf europäische Geflüchtete beschränkt. Mit dem Protokoll von 1967 wurde jedoch in Anpassung auf die weltweiten Bedingungen im Hinblick auf Flucht und Vertreibung die Konvention erweitert. Bisher haben 147 Staaten, darunter auch Deutschland, ihren Beitritt der Genfer Flüchtlingskonvention und/oder dem Protokoll von 1967 erklärt. (vgl. UNHCR 2015c)

Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen „Flüchtling“ als die 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 infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder

wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.“ (UNHCR 2015a)

Die Anerkennung als „Flüchtling“, wie es in der Genfer Flüchtlingskonvention definiert ist, findet sich im Asylgesetz (AsylG) in § 3 Abs. 1 sowie im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) in § 60 Abs. 1 wieder.

Den Grundstein auf ein Asylrecht als Antwort auf die Geschehnisse des zweiten Weltkrieges wurde schon vor der Genfer Flüchtlingskonvention von der UN-Generalversammlung in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (AEMR) 1948 gesetzt. Art. 14 besagt: „Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.“ Zwei Jahre später wurde die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) ausgearbeitet, die in Deutschland 1953 ratifiziert wurde. „In Erwägung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10.12.1948 verkündet wurde; in der Erwägung, dass diese Erklärung bezweckt, die allgemeine und wirksame Anerkennung und Einhaltung der darin erklärten Rechte zu gewährleisten (...)“ lauten die ersten Zeilen der Präambel der EMRK. Die daraus resultierenden menschenrechtlichen Verpflichtungen drücken sich in Abschiebungsverboten unter anderem auch aus humanitären Gründen in § 60 (Abs. 2, 5 und 7) AufenthG aus.

Speziell für Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren greift zusätzlich die „Konvention über die Rechte des Kindes“, bekannt als UN-Kinderrechtskonvention (KRK), vom 20. November 1989. In Deutschland ist sie am 5. April 1992 in Kraft getreten (vgl. UNICEF 1989, S. 5), wobei die deutsche Regierung Vorbehalte ausgesprochen hatte. Demnach wurden ausländischen Kindern nicht die in der Konvention vorgesehenen Rechte zugesprochen und wurde als eine Konvention für „inländische“ Kinder behandelt. Am 15. Juli 2010 wurden alle Vorbehalte zurückgezogen, ein Ausgleich der Auswirkungen für „ausländische“ Kinder bis dahin wurde jedoch versäumt (vgl. Espenhorst 2013, S. 7). Die UN-Kinderrechtskonvention ist in drei inhaltliche Bereiche eingeteilt: *Versorgungsrechte* (Art. 7, 8 sowie 23-29), *Schutzrechte* (Art. 19-22, 30, 32-38) und *Beteiligungsrechte* (Art. 12-17, 31) (vgl. UNICEF 2015). Im Bereich der Schutzrechte geht Artikel 22 „Flüchtlingskinder“ explizit auf das besondere Schutzrecht von geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein; unabhängig davon, ob sie begleitet oder unbegleitet sind.

Im Grundgesetz ist der Schutz für geflüchtete Menschen (im Sinne von politisch Verfolgten) in Artikel 16a geregelt. Absatz 1 besagt: „Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.“ Allerdings wurde im Zuge der Grundgesetzänderung 1993 das Asylrecht eingeschränkt, insbesondere durch die Drittstaatenregelung³ (Herkunft aus Drittstaaten, bzw. Einreise in eines der Drittstaaten vor Deutschland), so dass nach dem Grundgesetz kaum jemandem mehr Asyl gewährt wird (vgl. PRO ASYL 2015a).

2.4 Rechtliche Rahmenbedingungen im Asylverfahren

Das Aufenthaltsgesetz, welches im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes 2005 in Kraft getreten ist, regelt allgemein den „Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ (AufenthG). Der Aufenthalt umfasst dabei auch die Ein- und Ausreise. Regelungen zum Schutz für geflüchtete Menschen finden sich neben dem oben genannten Paragrafen 60 „Verbot der Abschiebung“ im Aufenthaltsgesetz ebenfalls in den Paragrafen 22 bis 25. Das Asylverfahren in Deutschland ist im Asylgesetz (AsylG), bisher bekannt als Asylverfahrensgesetz (AsylVfG), geregelt. Das Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) umfasst Leistungen für Asylsuchende ab ihrer Meldung als solche.

Im Zuge des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes vom 20. Oktober 2015 (wirksam seit dem 24. Oktober 2015) wurde das Gesetz in Asylgesetz umbenannt und es wurden Änderungen im Asylverfahrensgesetz, Aufenthaltsgesetz sowie im Asylbewerberleistungsgesetz veranlasst. Auch weitere Gesetztestexte, die Bestimmungen für Ausländer im rechtlichen Sinne umfassen, wurden entsprechend geändert (beispielsweise auch das dritte und fünfte Sozialgesetzbuch). Die Änderungen sind höchst umstritten, zumal das Gesetz in einem Hauruckverfahren umgesetzt wurde und Erfahrene aus der Arbeit mit Geflüchteten nicht einbezogen wurden. Das Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz wurde laut Regierung verfasst, um der akuten „Flüchtlingskrise“ entgegenzusteuern und schnellere Verfahren zu ermöglichen. Folgende Änderungen sind die wichtigsten:

- Finanzielle Unterstützung der Länder und Kommunen durch den Bund
- Sachleistungen statt Auszahlungen für Geflüchtete;

³ (Sichere) Drittstaaten sind gem. § 26a Abs. 2 und Anlage 1 AsylG neben den EU-Mitgliedsstaaten Norwegen und die Schweiz.

- Leistungskürzungen für Ausreisepflichtige;
- Albanien, Kosovo und Montenegro als „sichere Herkunftsstaaten“;
- Unterbringung in Erstaufnahmeeinrichtungen (Sammelunterkünften) bis zu 6 Monate, in dieser Zeit gilt ein Beschäftigungsverbot;
- Zugang zu Bildungs- und Qualifikationsangeboten nur noch für Asylsuchende mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit.

Kritisch gesehen sind die Gesetzesänderungen (bis auf die Ausnahme der finanziellen Entlastung der Kommunen) eine Abschreckungs- und Ausgrenzungspolitik und menschenunwürdig. Menschenrechtsorganisationen, Kirchen- und Wohlfahrtsverbände sowie Akteure in der Arbeit mit geflüchteten Menschen kritisieren die Asylverschärfungen im Zuge der Gesetzesänderungen (vgl. PRO ASYL 2015b). Vor dem Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz war eine Tendenz weg von Sachleistungen und Sammelunterkünften zu sehen, hin zur Ermöglichung von selbstbestimmteren Lebensweisen. Nun wird nicht nur auf eine Zwangsunterbringung gesetzt, sondern auch wieder zu dem Abschreckungsinstrument Sachleistungen gegriffen. Zudem erhalten nicht wie bisher alle Asylsuchende unabhängig von einer Ausreisepflicht alle vorgesehenen Leistungen. Leistungen für Ausreisepflichtige werden nur noch auf das Nötigste verkürzt- es soll für diese Menschen nur noch für Unterkunft und Nahrung sowie Körperpflege gesorgt werden. Dies war bereits 2012 vom Bundesverfassungsgericht als menschenunwürdig empfunden. Teil des Beschlusses war die Tatsache, dass nicht nur ein Überlebensminimum, sondern ein sozio-kulturelles Existenzminimum zur Verfügung stehen muss, um in Würde leben zu können (vgl. AMNESTY INTERNATIONAL/PRO ASYL 2015). Die Deklaration von Staaten als „sichere Herkunftsstaaten“ und die pauschale Abschiebung in diese Länder ist grundsätzlich problematisch, da das individuelle Asylrecht nicht als solches wahrgenommen werden kann und kein Asylverfahren mit individueller Prüfung stattfindet. Diese Länder gelten zudem nicht unbedingt als „sicher“, insbesondere Roma sind in diesen Ländern von Diskriminierung und Verfolgung bedroht. Zudem sollen Menschen, die in diese Länder abgeschoben werden, bis zu ihrer Abschiebung in den Erstaufnahmeeinrichtungen verbleiben, d.h. auf unbestimmte Zeit (vgl. ebd.).

Die bisher genannten rechtlichen Rahmenbedingungen gelten für alle schutzsuchende Geflüchtete in Deutschland, auch für Minderjährige in Familien. Dabei wird Kindern und Jugendlichen in Familien allerdings wenig Beachtung geschenkt, sie wer-

den nicht unbedingt als besonders schutzbedürftig gesehen, ihre individuellen Bedürfnisse und ihr Mitbestimmungsrecht bleiben weitestgehend unbeachtet (vgl. Berthold 2014, S. 10).

Für unbegleitete minderjährige Geflüchtete gelten Bestimmungen nach dem achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Kinder und Jugendliche bis zu 18 Jahren müssen nach § 42a SGB VIII vorläufig in Obhut genommen werden, sobald ihre unbegleitete Einreise nach Deutschland festgestellt wird. Sie stehen dann unter dem Schutz der Jugendämter. Auf die besonderen Regelungen für unbegleitete Minderjährige nach dem SGB VIII soll in 2.6 eingegangen werden.

2.5 Das deutsche Asylverfahren

Hier soll auf das deutsche Asylverfahren eingegangen werden, dabei gilt es einen groben Überblick zu erlangen und für die vorliegende Arbeit wichtige Bereiche abzudecken. Das Asylverfahren für Erwachsene schließt ebenfalls Kinder und Jugendliche in Familien ein.

Das deutsche Asylverfahren ist mit dem Zuwanderungsgesetz 2005 (vgl. BAMF 2014a) und den Verankerungen der EU-Richtlinien 2007 (vgl. BAMF 2014b) wesentlich verändert worden und ist durch diese Veränderungen heute geprägt. Durch das „Gemeinsame Europäische Asylsystem“ (GEAS) soll sichergestellt werden, dass Asylanträge in Europa anhand der Richtlinie über Asylverfahren ähnlich verlaufen. Zudem werden Fingerabdrücke in die EURODAC- Datenbank eingegeben, die die Zuständigkeiten im Rahmen der Dublin-Verordnung klären soll. Die Dublin-Verordnung besagt, dass derjenige europäische Staat für den Asylantrag zuständig ist, in dem der/die Asylsuchende zuerst eingereist ist (vgl. BAMF 2015b, S. 6-12).

Die vereinfachte Darstellung des UNHCR gibt einen Gesamtüberblick über die einzelnen Schritte des Asylverfahrens in Deutschland (Abb.3). Zur Grafik werden im Anschluss einige relevante Schritte des Verfahrens erläutert bzw. zusätzliche Informationen wiedergegeben und ggf. kritisch diskutiert.

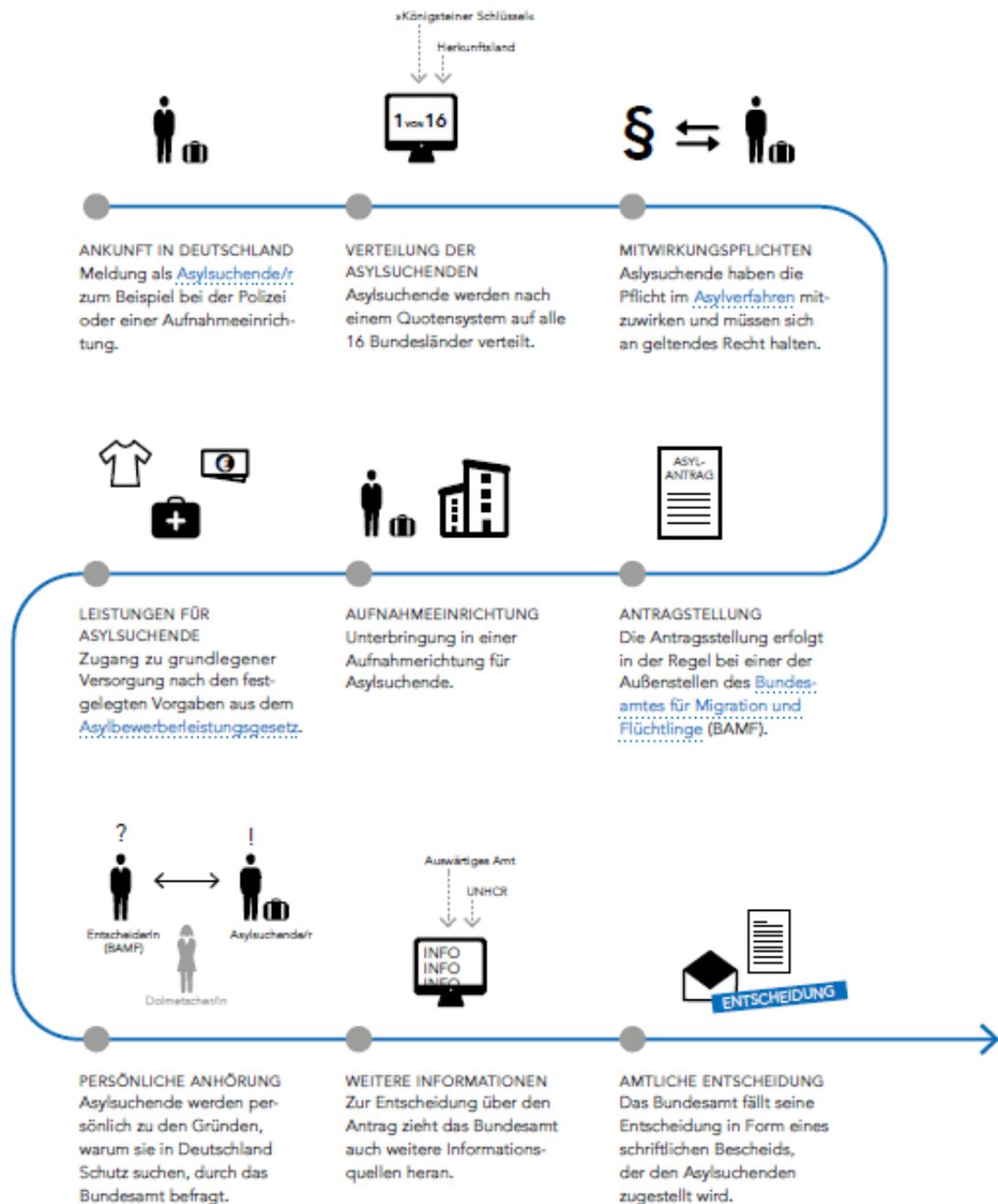


Abb. 3: Asylverfahren in Deutschland (ohne Darstellung des Dublin-Verfahrens) (UNHCR 2015d, S. 12)

2.5.1 Verteilung der Asylsuchenden

Die Verteilung der Asylsuchenden nach ihrer Meldung meint, dass geflüchtete Menschen nicht die Wahlmöglichkeit haben, in ihrem Wunschort zu leben. Es erfolgt gem. § 45 AsylG eine Verteilung auf die 16 Bundesländer nach dem sogenannten

Königsteiner Schlüssel⁴ mithilfe des Verteilungssystems EASY (vgl. BAMF 2015a, S.16). In Bayern liegt der Schlüssel aktuell bei 15,52 %. Damit ist Bayern nach Nordrhein-Westfalen (21,21 %) an zweiter Stelle, gefolgt von Baden-Württemberg (12,86 %) (vgl. BAMF 2016a). Die Asylverfahrensverordnung (DVAsyl) regelt die Verteilung innerhalb Bayerns. Gem. § 7 Abs. 2 Nr. 1 muss die Stadt München 30 % der Asylantragsteller_innen Bayerns aufnehmen, unterbringen und versorgen (der Landkreis München 7,2 %), das sind jährlich ca. 21.291 und wöchentlich 654 Asylbewerber_innen (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016b). Ende Dezember 2015 war in München laut einem Medienbericht ein Rückstand an Aufnahmen von 2.578 Menschen zu verzeichnen. Grund dafür sei der Platzmangel in bestehenden Unterkünften und die Verzögerung der baulichen Situation (vgl. Süddeutsche Zeitung 2016).

2.5.2 Aufnahmeeinrichtungen

Die Aufnahmeeinrichtungen (AE), in Bayern meist Erstaufnahmeeinrichtungen (EAE) genannt, sind in der Regel lagerähnliche Sammelunterkünfte, die nur mit dem Nötigsten ausgestattet sind, da sie als vorübergehende Unterkünfte gelten. Sie müssen von den Bundesländern bereitgestellt werden (§ 44 Abs. 1 AsylG). Die Verpflichtung bisher maximal 3 Monate in diesen Unterkünften zu leben, wurde im Zuge des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes um weitere drei Monate verlängert (§ 47 Abs. 1 AsylG). Zudem gelten „Residenzpflicht“ (d. h., dass die geflüchtete Person den Bezirk der zuständigen Ausländerbehörde und somit der Aufnahmeeinrichtung gem. § 56 AsylG nicht verlassen darf) und Erwerbstätigkeitsverbot (§ 61 Abs. 1 AsylG). Für Geflüchtete aus sicheren Herkunftsstaaten und/oder mit einer Ausreisepflicht gilt, bis zur Ausreise in der Aufnahmeeinrichtung wohnen zu müssen (§ 47 Abs. 1a AsylG), entsprechend gilt das Erwerbstätigkeitsverbot (§ 61 Abs. 2 AsylG). Sinn der Aufnahmeeinrichtungen ist bzw. war, Geflüchteten eine vorübergehende

⁴ „Die Bezeichnung geht zurück auf das Königsteiner Staatsabkommen der Länder von 1949, mit dem dieser Schlüssel zur Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen eingeführt worden ist. Heute geht der Anwendungsbereich des Königsteiner Schlüssels weit über den Forschungsbereich hinaus. Zahlreiche Abkommen bzw. Vereinbarungen greifen inzwischen auf diesen Schlüssel zurück. Er setzt sich zu zwei Dritteln aus dem Steueraufkommen und zu einem Drittel aus der Bevölkerungszahl der Länder zusammen. Dem Königsteiner Schlüssel für das jeweilige Haushaltsjahr liegen das Steueraufkommen und die Bevölkerungszahl des jeweiligen Vorjahres zu Grunde. Im EASY-System wird jeweils der Königsteiner Schlüssel angewendet, der für das vorangegangene Kalenderjahr im Bundesanzeiger veröffentlicht wurde (§ 45 Satz 2 Asyl[Vf]G).“ (BAMF 2015a, S. 16).

Unterkunft zur Verfügung zu stellen, bis die Entscheidung über den Asylantrag durch das BAMF eingeht. Obwohl diese Aufnahmeeinrichtungen nicht kinder- und jugendgerecht ausgestattet sind, werden auch Familien mit Kindern dort untergebracht (vgl. Berthold 2014, S. 10).

Für die Erstaufnahmeeinrichtungen sind in Bayern die einzelnen Regierungsbezirke (Oberbayern, Niederbayern, Oberpfalz, Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken und Schwaben) zuständig. Die Aufnahme und Unterbringung von Geflüchteten in Bayern ist landesrechtlich im Aufnahmengesetz (AufnG) geregelt. Es gibt in Bayern zurzeit vier Erstaufnahmeeinrichtungen. Diese sind in München (Oberbayern), Zirndorf (Mittelfranken), Deggendorf (Niederbayern) und Schweinfurt (Unterfranken) und haben in der Regel eine Außenstelle des BAMF (vgl. Bayerischer Flüchtlingsrat 2016b). Um die Verteilung auf die Regierungsbezirke (und bundesweit, da in Bayern bzw. in München mehr Menschen ankommen, als aufgenommen werden) zu erleichtern, wurde im Juli 2015 in München zusätzlich ein Ankunftszentrum errichtet, das täglich 24 Stunden geöffnet ist (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016c, taz 2016). Das Ankunftszentrum hat Kapazitäten für 350 Personen. Die Bayernkaserne in München ist eine der bundesweit größten Erstaufnahmeeinrichtungen mit 1.200 Plätzen und vier Dependancen, wo zusätzlich insgesamt 1.300 Personen untergebracht werden können (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016c).

Nach der Unterbringung in den Erstaufnahmeeinrichtungen werden weiterhin Leistungsberechtigte nach dem Asylbewerberleistungsgesetz in Gemeinschaftsunterkünften in ganz Bayern untergebracht. In der Regel sind das Sammelunterkünfte mit mindestens 50 Personen (Art. 4 Abs. 3 AufnG). Nach Art. 2 Satz 3 AufnG können die EAE auch als Gemeinschaftsunterkünfte (GU) betrieben werden, sofern die Kapazitäten nicht gebraucht werden. Die Zuständigkeit bleibt bei den jeweiligen Regierungsbezirken. In den „Leitlinien zur Art, Größe und Ausstattung von Gemeinschaftsunterkünften für Asylbewerber“ ist festgelegt, dass zum Schlafen und Wohnen mindestens sieben Quadratmeter pro Person zur Verfügung stehen müssen (bei Aufnahmeeinrichtungen und allgemein bei Bedarf kann das weniger sein). Ein Zimmer kann mit bis zu sechs (gleichgeschlechtlichen) Personen belegt werden. Familien sollen *möglichst* ein eigenes Zimmer erhalten. Regelungen für Sammelduschen (getrennte Duschen für Frauen und Männer, jeweils eine Dusche für zehn Personen) und Gemeinschaftsküchen (vier Kochstellen für je acht Bewohner_innen) sind ebenfalls

festgelegt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010, S. 1 ff.). Oft werden alte Kasernen, Industriegebäude und Container als Gemeinschaftsunterkünfte genutzt (vgl. Bayerischer Flüchtlingsrat 2016b). In München gibt es 18 Gemeinschaftsunterkünfte (Festbauten und Container) mit einer Kapazität für ca. 4.095 Personen und 28 Überbrückungsunterkünfte (Hallen, Bürogebäude und Leichtbauhallen) mit insgesamt ca. 8246 Plätzen. Dabei wohnen bis zu 800 Personen in den jeweiligen Überbrückungsunterkünften. Weitere 28 Gemeinschaftsunterkünfte werden geplant, um die Überbrückungsunterkünfte zu ersetzen. Wie die bestehenden und geplanten Unterkünfte verteilt sind, zeigt die Karte in Abbildung 7. Der Bedarf wird aber laut der Stadt München dennoch nicht gedeckt sein (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016c). Aufgrund der erhöhten Zugangszahlen von Geflüchteten werden daher auch Kommunen (Landkreise und kreisfreie Städte) zur Unterbringung verpflichtet (gem. Art. 6 Abs. 1 AufnG). Diese sogenannten dezentralen Unterkünfte sind oftmals angemietete Pensionen und leerstehende Gebäude. Auch Wohnungen können angemietet werden. Unvorbereitete Kommunen bringen Geflüchtete auch in Turnhallen und Containern unter (vgl. Bayerischer Flüchtlingsrat 2016b).

Zur Betreuung von Geflüchteten ist meist eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter der gemeinnützigen bzw. kirchlichen Träger vor Ort (Asylsozialberatung). Das Betreuungsschlüsselziel liegt bei eins zu hundert, allerdings liegt der Schlüssel in der Praxis deutlich höher. Für 2015 lag er für die Stadt München bei eins zu 141 (Münchner Land eins zu 269). In manchen bayerischen Städten liegt er sogar bei eins zu 700 oder mehr (vgl. Bayerischer Landtag 2015, S. 2).

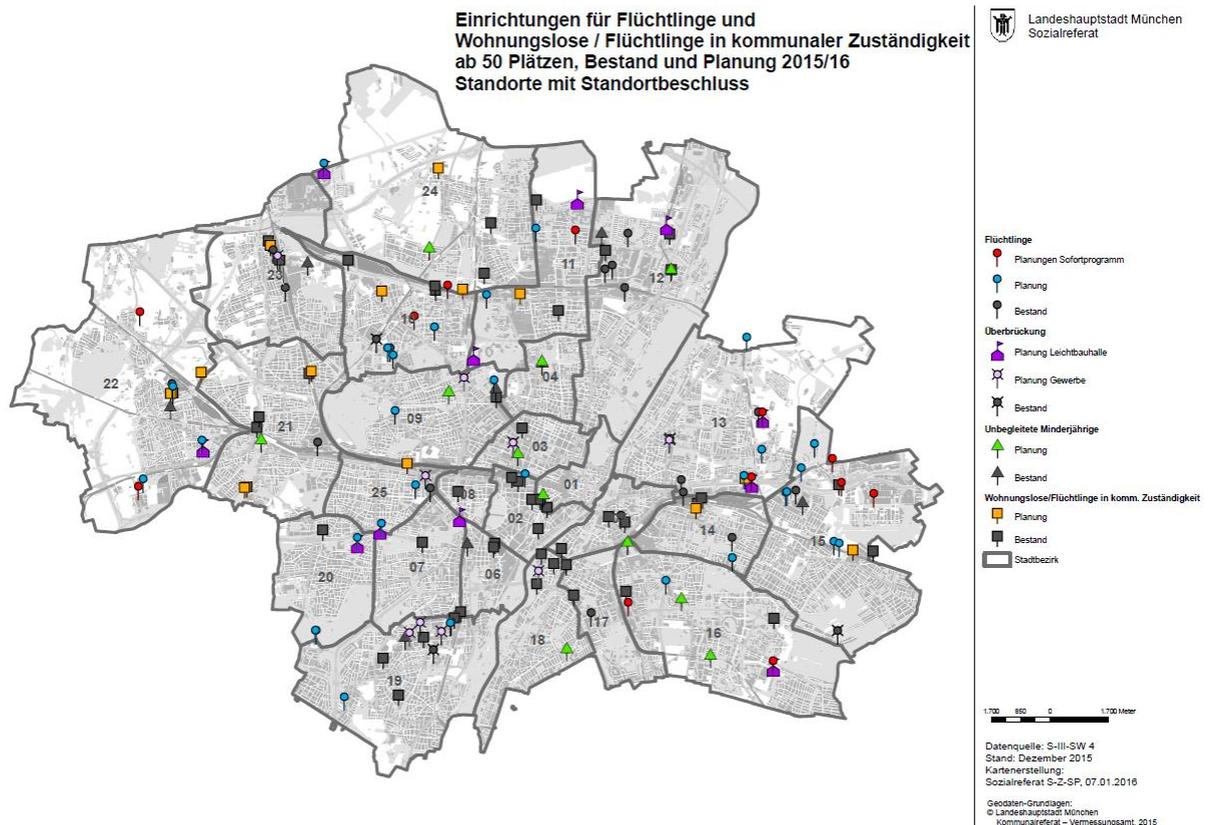


Abb. 7: Bestand und Planung der Unterkünfte für Flüchtlinge und Wohnungslose (Sozialreferat Stadt München 2016c)

Die Versorgung während des Aufenthalts in der Aufnahmeeinrichtung wird durch Sachleistungen und ggf. Wertgutscheine gedeckt („notwendiger Bedarf“: „Ernährung, Unterkunft, Heizung, Kleidung, Gesundheitspflege und Gebrauchs- und Verbrauchsgüter[] des Haushalts“ (§ 3 Abs. 1 AsylbLG), zum persönlichen Bedarf wird ein Taschengeld („notwendiger persönlicher Bedarf“) ausgezahlt (§ 3 Abs. 1 AsylbLG). Die Höhe dieser Auszahlungen für Leistungsberechtigte im Sinne des § 1 AsylbLG ist monatlich wie folgt:

- für Alleinstehende 143,00 Euro,
- für zwei Erwachsene, die als Partner einen gemeinsamen Haushalt führen, je 129,00 Euro,
- für weitere Erwachsene ohne eigenen Haushalt 113,00 Euro,
- für sonstige Jugendliche vom Beginn des 15. und bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres 85,00 Euro,
- für Kinder vom Beginn des siebten bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres 92,00 Euro,

- für Kinder bis zur Vollendung des sechsten Lebensjahres 84,00 Euro (§ 3 Abs. 1 AsylbLG).

Nicht mehr leistungsberechtigt sind demnach Ausreisepflichtige und Geflüchtete aus den Drittstaaten (Dublin-Verfahren) und sicheren Herkunftsstaaten gem. § 29a und Anlage II AsylG (§ 1a AsylbLG). Nach dem Aufenthalt in den Aufnahmeeinrichtungen erhöhen sich die jeweiligen Beträge monatlich für Leistungsberechtigte gem. § 3 Abs. 2 AsylbLG:

- für Alleinstehende 216,00 Euro,
- zwei Erwachsene, die als Partner einen gemeinsamen Haushalt führen, je 194,00 Euro,
- weitere Erwachsene ohne eigenen Haushalt 174,00 Euro,
- sonstige Jugendliche vom Beginn des 15. und bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres 198,00 Euro,
- Kinder vom Beginn des siebten bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres 157,00 Euro,
- Kinder bis zur Vollendung des sechsten Lebensjahres 133,00 Euro.

Wenn es die Umstände allerdings erfordern, können laut Gesetz auch die Geldleistungen in Form von Sachleistungen erbracht werden. Was allerdings mit den erfordernden Umständen gemeint ist, wird nicht weiter ausgeführt.

Die medizinische Versorgung ist minimal und deckt nur die „Behandlung akuter Erkrankungen und Schmerzzustände“ (§ 4 Abs. 1 AsylbLG). Ausnahmen bilden eine Schwangerschaft (§ 4 Abs. 2 AsylbLG) sowie die medizinische Pflichtuntersuchung vor dem Aufenthalt in den Aufnahmeeinrichtungen, um übertragbare Krankheiten ausschließen zu können (§ 62 Abs. 1 AsylG).

2.5.3 Antragstellung

Stellen erwachsene Personen mit Kindern (bis zu 18 Jahren) einen Asylantrag, gilt er auch ihre Kinder gem. § 14a AsylG als gestellt. Aufgrund des hohen Aufkommens von geflüchteten Menschen und dem Versuch, Bürokratie abzubauen, wurde mit dem § 63a AsylG die „Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender“ (BÜMA) rechtskräftig eingeführt. In der Praxis gab es diese Bescheinigung bereits schon ohne

die rechtliche Grundlage. Geflüchtete erhalten diese Bescheinigung, falls es für sie keine Möglichkeit gibt, zeitnah einen Asylantrag zu stellen. Allerdings stellt dies eine große Herausforderung für Asylsuchende dar: Sie müssen monatelang warten, bis sie einen Asylantrag stellen können (vgl. AMNESTY INTERNATIONAL/PRO ASYL 2015).

Das sogenannte Dublin-Verfahren wird bei der Antragstellung beim Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (BAMF) geprüft. Mithilfe der EURODAC-Datenbank werden Daten zur Person der Geflüchteten (einschließlich der Fingerabdrücke) mit denjenigen in der Datenbank verglichen. War die Person bereits vorher in einem anderen EU-Land bzw. Drittstaat, fällt die Zuständigkeit für den Asylantrag auf dieses. Hier werden Überstellungen, insbesondere nach Ungarn scharf kritisiert, da das ungarische Asylverfahren starke Mängel aufweist und die Situation für Geflüchtete dort menschenunwürdig ist (vgl. ebd.).

2.5.4 Persönliche Anhörung

Anders als bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten werden begleitete Kinder in der persönlichen Anhörung vom BAMF meist nicht angehört oder von ihren Eltern nicht am Verfahren beteiligt. Für Kinder und Jugendliche ab 14 Jahren ist die Anhörung verpflichtend, während Kinder von sechs bis 13 Jahren angehört werden können. Dies geschieht allerdings nur in Ausnahmefällen. Den Eltern ist es freigestellt, ihre Kinder in die Anhörung mit einzubeziehen. Oftmals entscheiden sie sich dagegen. Kinderspezifische Fluchtgründe werden daher nicht bearbeitet, obwohl sie für das Asylverfahren von Bedeutung sind. Fluchtgründe, die speziell Kinder betreffen (z. B. Gefahr der Rekrutierung als Kindersoldaten, Zwangsbeschneidung, Zwangsverheiratung, Diskriminierung) werden somit nicht beachtet. Familien und ihre Kinder werden diesbezüglich nicht beraten und/oder vorbereitet, um zu klären, ob die Anhörung des Kindes für das Verfahren wichtig wäre. Allgemein gibt es keine eindeutigen Verfahrensregeln, wann und wie Kinder mit einbezogen werden sollten. Da es um das Kindeswohl (gem. Art. 3 KRK) geht, müssten wenigstens kinderspezifische Fluchtgründe ebenfalls erörtert werden. Allerdings gibt es dafür keine auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Anhörung bei begleiteten Minderjährigen. Mitarbeiter_innen des BAMF sind hier nicht geschult wie bei den Anhörungen von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (vgl. Berthold 2014, S. 19 ff.).

2.5.5 Amtliche Entscheidung

Das Bundesamt hat folgende positive Entscheidungsmöglichkeiten über Asylanträge (vgl. BAMF 2015b, S. 16, UNHCR 2015d, S. 13):

- Rechtsstellung als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention gem. § 3 Abs. 1 AsylG (3 Jahre Aufenthaltserlaubnis, danach unbefristete Niederlassungserlaubnis),
- Asylberechtigung nach Art. 16a Abs. 1 GG (3 Jahre Aufenthaltserlaubnis, danach unbefristete Niederlassungserlaubnis),
- Subsidiärer Schutz nach § 4 Abs. 1 AsylG (i.d.R. 1 Jahr Aufenthaltserlaubnis, nach 7 Jahren Möglichkeit einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis),
- Abschiebungsverbot gem. § 60 Abs. 5 und 7 AufenthG (mind. 1 Jahr Aufenthaltserlaubnis, nach 7 Jahren Möglichkeit einer unbefristeten Niederlassungserlaubnis)

Zu den negativen Entscheidungen gehören:

- Ablehnung als unbegründet oder offensichtlich unbegründet (hier gibt es die Möglichkeiten der Klage, der freiwilligen Ausreise oder Abschiebung) und
- Zuständigkeit eines Drittstaates (das sog. Dublin-Verfahren, auch hier gibt es eine Klagemöglichkeit).

Insgesamt wurden 2015 (Januar bis November) 240.058 Erst- und Folgeanträge entschieden. Die drei Herkunftsländer mit den meisten Entscheidungen waren Syrien mit 80.713 Entscheidungen (Gesamtschutzquote: 94,8 %), Albanien mit 32.150 Entscheidungen (Gesamtschutzquote: 0,2 %) und Kosovo mit 28.526 Entscheidungen (Gesamtschutzquote: 0,4 %). Die Herkunftsländer mit den höchsten Schutzquoten waren Syrien mit 94,8 %, Eritrea mit 90,2 %, Irak mit 88,1 %. Aus den Ländern Serbien (0,1 %), Albanien (0,2 %), Kosovo (0,4 %), und Mazedonien (0,6 %) fielen hingegen sehr wenige Menschen unter die Schutzquote (vgl. BAMF 2015d, S. 2).

Die 10 stärksten Herkunftsländer im Jahr 2015* (TOP TEN)	ASYLANTRÄGE			ENTSCHEIDUNGEN ÜBER ASYLANTRÄGE							
	Insgesamt	davon Erst- anträge	davon Folge- anträge	Insgesamt	davon Rechtsstellung als Flüchtling		davon subsidiärer Schutz gem. § 4 Abs.1 AsylG	davon Abschiebungs- verbot gem. § 60 Abs. 5/7 AufenthG	Gesamt- schutz- quote	davon Ablehnungen (unbegr. abgelehnt) o.u. abgelehnt)	davon sonstige Verfahrens- erledigungen
					darunter Anerken- nung als Asyl- berechtigte (Art. 16a u. Fam.Asyl)	-					
1 Syrien, Arabische Republik	136.273	132.564	3.709	80.713	76.285	1.094	59	202	94,8%	15	4.152
2 Albanien	52.859	51.945	914	32.150	7	-	25	29	0,2%	28.453	3.636
3 Kosovo	36.551	32.997	3.554	28.526	12	-	22	91	0,4%	25.052	3.349
4 Afghanistan	26.742	26.276	466	5.457	1.535	47	276	717	46,3%	680	2.249
5 Irak	26.251	24.743	1.508	14.688	12.626	110	242	72	88,1%	79	1.669
6 Serbien	25.976	16.271	9.705	20.371	3	-	-	22	0,1%	12.303	8.043
7 Eritrea	10.203	10.102	101	7.740	6.601	31	338	39	90,2%	33	729
8 Mazedonien	13.580	8.702	4.878	7.506	22	-	1	20	0,6%	5.098	2.365
9 Ungeklärt	7.921	7.512	409	3.540	2.740	34	4	13	77,9%	319	464
10 Pakistan	7.716	7.465	251	1.733	149	3	11	21	10,4%	643	909
Summe Top 10	344.072	318.577	25.495	202.424	99.980	1.319	978	1.226	50,5%	72.675	27.565
Herkunftsländer gesamt	425.035	392.028	33.007	240.058	106.520	1.836	1.507	1.878	45,8%	83.580	46.573

*Reihung entsprechend der Top-Ten-Liste der Erstanträge im Berichtszeitraum Januar bis November 2015.

Abb. 4: Überblick Asylanträge (BAMF 2015d, S.2)

Im Jahr 2014 hat ein gesamtes Asylverfahren (bis zum nichtanfechtbaren Abschluss) im Durchschnitt ca. elf Monate gedauert. Binnen sechs Monaten wurden 45,8 % der Verfahren erledigt. In einigen Fällen (1 %) dauerte das Asylverfahren mehr als vier Jahre (vgl. BAMF 2015a, S. 54).

Wird ein Asylantrag in der letzten Instanz abgelehnt, steht eine Ausreisepflicht an. Reisen Geflüchtete nicht freiwillig aus, werden sie abgeschoben. 2015 wurden insgesamt ca. 21.000 Menschen abgeschoben, das sind doppelt so viele Abschiebungen im Vergleich zum Vorjahr. Fast 40.000 Menschen haben Deutschland „freiwillig“ verlassen. 90 % von ihnen kamen aus den Westbalkanstaaten. In Bayern sind mit 4.195 Abschiebungen die meisten nach Nordrhein-Westfalen (4.395) zu verzeichnen (vgl. ZEIT ONLINE 2016). Die Abschiebungen erfolgen überwiegend mit Flugzeugen. Meist wird die Europäische Agentur für die operative Zusammenarbeit an den Außengrenzen (FRONTEX) hierfür beauftragt (vgl. Bayerischer Flüchtlingsrat 2016a).

In Bayern wurden im September 2015 zwei alte Kasernen in Ingolstadt-Manching und Bamberg als sogenannte Ankunfts- und Rückführungseinrichtungen (ARE) für Geflüchtete ohne Bleibeperspektive eröffnet. Hauptsächlich werden dort Geflüchtete aus den Balkanländern untergebracht bzw. dahin zugewiesen, bis sie abgeschoben werden. Die beiden Abschiebelager haben jeweils Kapazitäten für 1.500 Geflüchtete (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2015, Regierung von Oberfranken 2016). Das Ziel sei dabei, so Bayerns Sozialministerin Müller, „Platz für die wirklich Schutzbedürftigen“ zu schaffen und „Asylmissbrauch zu verhindern“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Fa-

milie und Integration 2015). Als weitere Abschreckung sollen Bedarfe ausschließlich durch das Sachleistungsprinzip gedeckt werden. Die Sozialministerin verspricht sich damit, dass das Vorgehen in den Herkunftsländern bekannt wird und somit keine weiteren Menschen aus den westlichen Balkanländern nach Deutschland kommen. Zudem plädiert sie für weitere Kürzungen der Leistungen für Menschen aus den sicheren Herkunftsstaaten sowie die Ausweitung der Liste dieser Staaten (ebd.).

Auch die Abschiebehaft kann bis zur Abschiebung vollzogen werden. Frauen und Minderjährige sind davon in Deutschland kaum betroffen. Familien werden allerdings zum Teil zur Ausreise genötigt, indem Väter in Abschiebehaft gehalten werden (vgl. Berthold 2014, S. 26).

2.6 Unbegleitete minderjährige Geflüchtete

Geflüchtete Kinder und Jugendliche gehören allgemein zu den besonders gefährdeten und daher besonders schutzbedürftigen Gruppen. Allerdings gelten gesetzlich die besonderen Rechte und der besondere Schutz hauptsächlich für unbegleitete Geflüchtete, unabhängig davon, ob sie einen Asylantrag stellen. Das Asylverfahren (wenn eines beantragt wird), die Unterbringung und Versorgung bei unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten läuft etwas anders ab als bei erwachsenen Geflüchteten und somit auch ihren Kindern. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete sind diejenigen Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren, die ohne eine für sie verantwortliche erwachsene Person einreisen (vgl. BAMF 2015a, S. 23).

2.6.1 Aufnahme, Unterkunft und Versorgung

Reist ein Kind, eine Jugendliche oder ein Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland ein, muss das örtliche Jugendamt umgehend informiert werden, damit dieses sie nach § 42a SGB VIII vorläufig in Obhut nimmt. Die vorläufige Inobhutnahme durch das Jugendamt kann gem. § 42 Abs. 1 „(...) bei einer geeigneten Person, in einer geeigneten Einrichtung oder in einer sonstigen Wohnform (...)“ sein. Zudem muss für die/den Minderjährige/n durch das Familiengericht gem. § 1773 BGB für die gesetzliche Vertretung eine Vormundin oder ein Vormund bestellt werden (vgl. Müller 2014, S. 33). Anschließend wird ein sog. „Clearingverfahren“ eingeleitet, bei dem es

darum geht, die Situation und die Bedarfe der minderjährigen Person genau zu erfassen. „Hierzu gehören u.a. die Feststellung der Identität, in Zweifelsfällen die Festlegung des Alters, die Suche nach Familienangehörigen, die Klärung der gesundheitlichen Lage, die Ermittlung des Erziehungsbedarfs, die Klärung des Aufenthaltsstatus und die Entscheidung, ob ein Asylantrag gestellt werden soll.“ (BAMF 2015a, S. 23). Im Clearingverfahren soll erörtert werden, welche Maßnahmen entsprechend der Bedarfe der minderjährigen Person konkret eingeleitet werden müssen. Dementsprechend wird die an die Inobhutnahme anschließende Unterkunft bestimmt. Ebenfalls muss geklärt werden, ob und in welcher Form ein Schulbesuch und/oder eine Ausbildung ermöglicht werden kann. Aufgrund der schwierigen Fluchtsituation der Kinder und Jugendlichen muss nicht nur die psychische, sondern auch die physische und seelische Gesundheitslage geklärt und entsprechend therapeutische Maßnahmen eingeleitet werden (vgl. Müller 2014, S. 35). Bei Zweifelsfällen der Minderjährigkeit ist die Person nach § 82 Abs. 1 und § 49 Abs. 2 AufenthG dazu verpflichtet, das Alter nachzuweisen. Nach § 49 Abs. 3 und 6 AufenthG sowie § 42f Abs. 2 kann das Alter im Zweifel auch medizinisch festgestellt werden. Für die Altersfeststellung gibt es bundesweit kein einheitliches Verfahren. Viele Jugendämter und Clearingstellen sehen von einer medizinischen Altersfeststellung zunächst ab und versuchen das Alter durch Gespräche und das Aussehen der/des Minderjährigen festzustellen (vgl. ebd., S. 34). Die medizinischen Methoden der Altersfeststellung umfassen Ganzkörperuntersuchungen, Untersuchungen des Gebiss‘ sowie radiologische Messungen des Handwurzelknochens und Schlüsselbeins. Allerdings können auch diese Untersuchungen keine klaren Aussagen über das Alter geben, es bleibt lediglich bei einer Altersschätzung (vgl. Caritas 2014, S. 9 f.). Diese körperlichen Eingriffe werden zum Teil stark kritisiert. Der Bundesfachverband für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge hat eine Broschüre zu dem Thema Alterseinschätzung „Verfahrensgarantien für eine kindeswohlorientierte Praxis“ herausgebracht, die medizinische Untersuchungen prinzipiell ablehnt (vgl. BumF 2015a, S. 4).

Innerhalb von drei bis sechs Monaten ist das Clearingverfahren in der Regel abgeschlossen. Falls eine sorgeberechtigte Person gefunden wird und eine Familienzusammenführung für das Wohl des Kindes oder der/des Jugendlichen zugutekommt, ist die Voraussetzung für eine vorläufige Inobhutnahme nicht mehr gegeben (vgl. Müller 2014, S. 35).

Während des Clearingverfahrens sind Minderjährige meist in Clearinghäusern oder ähnlichen, speziell als Erstaufnahme eingerichteten Bleiben untergebracht, die Praxis in den Bundesländern ist sehr unterschiedlich (vgl. Müller 2014, S. 36). In München sind das ebenfalls spezielle Einrichtungen der Jugendhilfe: „Um eine altersgerechte Unterbringung und den notwendigen Schutz an den derzeit 17 Standorten (Stand: Oktober 2015) gewährleisten zu können, wurden für die Jugendlichen folgende Rahmenbedingungen geschaffen: Die Betreuung der Minderjährigen erfolgt in Gruppen bis maximal 30 Personen, Mädchen und unter 14-Jährige werden dabei getrennt untergebracht. Der Betreuungsschlüssel liegt bei 1:5, das heißt: Ein Betreuer kümmert sich um fünf Jugendliche. Das Fachpersonal ist dabei täglich von 8 bis 23 Uhr vor Ort, in der restlichen Zeit stets Mitarbeiter vom Sicherheitsdienst. Während der etwa dreimonatigen Zeit der Inobhutnahme besteht übrigens keine Schulpflicht. Der Jugendliche wird erst eingeschult, wenn endgültig feststeht, in welcher Folgeeinrichtung er künftig leben und betreut wird.“ (Sozialreferat Stadt München 2016d)

Nach der Erstversorgung bzw. nach dem Clearingverfahren werden minderjährige Geflüchtete je nach ihrem Unterstützungsbedarf in betreuten Jugendhilfeplätzen untergebracht. Für München heißt das, dass die Einrichtungen in ganz Bayern sein können (vgl. ebd.).

Im Zuge des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes wurde die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen ab 16 Jahren (§ 80 Abs. 1 AufenthG und § 12 Abs. 1 AsylG) aufgehoben. Demnach sind 16 und 17-Jährige als Minderjährige zu behandeln und können nicht mehr eigenständig Asyl beantragen. Dies geschieht nur noch durch den gesetzlichen Vormund, in manchen Fällen auch durch das Jugendamt. Da vorher 16 und 17-Jährige als handlungsfähig galten, stand ihnen keine rechtliche Beratung zu, außerdem wurden sie wie Erwachsene behandelt, indem entweder ihre Ankunft den Jugendämtern erst gar nicht mitgeteilt wurde oder ihnen durch das Jugendamt keine Hilfen zu Erziehung nach dem SGB VIII gewährt wurden. Nach ihrem Aufenthalt in Aufnahmeeinrichtungen wurden sie so gem. § 44 AsylG in Gemeinschaftsunterkünfte für Erwachsene untergebracht (vgl. Müller 2014, S. 37). Ob sich die Praxis seither verändert hat, kann momentan noch nicht gesagt werden.

Seit November 2015 –im Zuge des Gesetzes „zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ vom 28. Oktober 2015 erfolgt auch bei unbegleiteten Kindern und Jugendlichen gem. § 42c SGB VIII

eine bundesweite Verteilung nach dem Königsteiner Schlüssel. Das Gesetz galt bereits ab dem 31. Oktober 2015, so dass die rasche Umsetzung ein großes Problem sowohl für das Bundesamt als auch für die Jugendämter bedeutete. Denn Kinder und Jugendliche müssen gem. § 42b Abs. 1 SGB VIII innerhalb von zwei Werktagen durch das für sie zuständige Bundesland aufgenommen werden. Bevorzugt werden soll das Bundesland, in dem das Kind oder die/der Jugendliche bereits vorläufig in Obhut genommen wurde. Falls dies aufgrund der Verteilungsquote gem. §42c SGB VIII nicht mehr möglich ist, soll das nächstgelegene Land gewählt werden (§ 42b Abs. 2 SGB VIII). Für Kommunen und Jugendämter, die bisher keine unbegleiteten Minderjährigen betreut haben, könnte diese Entwicklung eine große Herausforderung darstellen, denn bisher galt die Regel: die Zuständigkeit liegt dort, wo sich das Kind bzw. die/der Jugendliche meldet bzw. aufgegriffen wird. Dies betraf hauptsächlich Groß- und Grenzstädte Deutschlands. Laut Espenhorst hatten sogar 90 % der Jugendämter bundesweit bisher kaum oder keine Erfahrungen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen (vgl. 2015, S. 4).

Die Verteilung von minderjährigen Geflüchteten nach dem Königsteiner Schlüssel soll gesetzlich keine pauschale Umverteilung sein. Die Verteilung findet innerhalb von 14 Tagen statt (wobei innerhalb von 2 Werktagen feststehen muss, welches Land zuständig ist), allerdings muss hier gemeinsam mit dem Kind oder der/dem Jugendlichen nach dem Kindeswohl entschieden werden, ob eine Verteilung stattfindet (§ 42a Abs. 2 SGB VIII).

Im Falle eines Asylantrages gilt das Dublin-Verfahren bei minderjährigen Geflüchteten eingeschränkt. Wenn erziehungsberechtigte Personen oder andere Familienangehörige sich in einem Drittstaat aufhalten, kann die Zuständigkeit für die/den Minderjährige/n auf dieses Land fallen. Wenn die/der Minderjährige keine Verwandten in einem Drittstaat hat, aber bereits einen Asylantrag in einem Drittstaat gestellt hat, ist dieses für sie/ihn zuständig. Wie bereits bei anderen Entscheidungen muss auch hier –in beiden Fällen- das Kindeswohl bei der Überstellung in Betracht gezogen werden. Dient es dem Kindeswohl nicht, findet die Überstellung nicht statt. Wurden von der/dem minderjährigen Geflüchteten mehrere Asylanträge in verschiedenen Mitgliedsstaaten gestellt, gilt der Antrag, der in dem Land gestellt wurde, in dem sich die/der Minderjährige aufhält (vgl. Müller 2014, S. 18).

Im Asylverfahren von unbegleiteten Minderjährigen werden Sonderbeauftragte des BAMF zur persönlichen Anhörung der/des Minderjährigen und für die Entscheidung über den Asylantrag eingesetzt. Um den besonderen Belangen und Umständen der/des minderjährigen Geflüchteten entsprechen zu können, werden diese Personen besonders geschult. Sie müssen die Anhörung auch im Hinblick auf Traumatisierung sensibel, kinder- bzw. jugendgerecht gestalten und neben den kinderrechtlichen Aspekten auch Kenntnisse zu den Herkunftsländern und zu den besonderen Fluchtumständen von Kindern und Jugendlichen besitzen. Die gesetzliche Vormundin bzw. der gesetzliche Vormund hat die Möglichkeit bei der Anhörung anwesend zu sein, zudem kann die/der Minderjährige von ihrer/seiner betreuenden Person (z. B. aus der Jugendhilfe) begleitet werden (vgl. Müller 2014, S. 19 f.).

Wird kein Asylverfahren für die/den Minderjährige/n eingeleitet, können Abschiebungsverbote mit Hilfe eines „isolierten Antrags“ nach § 60 Abs. 2 bis 5 oder 7 AufenthG durch die Ausländerbehörde in Zusammenarbeit mit dem BAMF geprüft werden (vgl. Parusel 2009, S. 49). Dieser Antrag kann im positiven Fall zu einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 AufenthG führen. Bis zur Prüfung eines isolierten Antrags bzw. auch bei keiner Einleitung aufenthaltsrechtlicher Schritte, wird der oder dem unbegleiteten Minderjährigen eine Duldung ausgestellt. Längerfristig kann nach dem Aufenthaltsgesetz „gut integrierten Jugendlichen und Heranwachsenden“ nach § 25a unter den dort bestimmten Voraussetzungen eine Aufenthaltserlaubnis gewährt werden.

Je nach dem Aufenthaltsstatus oder der Gewährung von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII (§§ 32 bis 35 oder § 35a Abs. 2 Nummer 2 bis 4) ist die Versorgung von unbegleiteten Minderjährigen unterschiedlich. Werden Hilfen zur Erziehung gewährt -wovon man eigentlich ausgehen müsste, da ein/e Vormund_in die Erziehung und Betreuung nicht gewährleisten kann- müssen die Minderjährigen entsprechend versorgt werden. Hierbei kommen (wie auch für Kinder und Jugendliche mit gewöhnlichem Aufenthalt in Deutschland) Pflegefamilien (meist nur bei jüngeren Kindern), betreute Wohnformen und intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen in Frage. Zusätzlich erhalten die Kinder und Jugendlichen einen monatlichen „Barbetrag zur persönlichen Verfügung“ (Taschengeld, § 39 Abs. 2 SGB VIII). Die Höhe des Taschengeldes ist jeweils landesrechtlich einzusehen. In Bayern erhalten Kinder und Jugendliche gestaffelt nach Alter ab vier Jahren Taschengeld. Ein zehn-

jähriges Kind beispielsweise erhält monatlich 16,50 €, ein/e 17-jährige/r Jugendliche/r 45,00 €. Jugendliche ab 15 Jahren, die (weiterhin) die Schule besuchen, erhalten ein erhöhtes Taschengeld (z. B. mit 17 Jahren 60,00 €) (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Frauen 2007, S. 2). Werden keine Hilfen zur Erziehung gewährt, gelten Leistungen nach dem AsylbLG. Erhält die/der minderjährige Geflüchtete Schutz, hat sie/er ein uneingeschränktes Recht auf soziale Leistungen, unabhängig der Gewährung von Hilfen zur Erziehung (vgl. Müller 2014, S. 37 f.).

Falls Grenzbehörden unbegleitete minderjährige Geflüchtete an einer Bundesgrenze oder in der Nähe von der Grenze aufgreifen, können sie ihnen unabhängig vom Alter die Einreise verweigern, sie zurückweisen bzw. abschieben. Da die deutschen Grenzen nicht stationär kontrolliert werden, kommt diese Situation eher selten vor (vgl. ebd., S. 15).

Das Flughafenverfahren gilt bei unbegleiteten Minderjährigen ebenso wie bei Erwachsenen. So wird an den Flughäfen Frankfurt am Main, Hamburg, München, Düsseldorf und Berlin-Schönefeld sowie voraussichtlich am neuen Flughafen Berlin-Brandenburg ein beschleunigtes Verfahren eingeleitet, während Geflüchtete im Transitbereich untergebracht werden. Gibt es keine Unterkünfte für unbegleitete Minderjährige im Transitbereich oder hat das BAMF keine Außenstelle am Flughafen, können die Geflüchteten den Flughafen verlassen. Ansonsten gilt für die Entscheidung über das Schutzersuchen im Flughafenverfahren eine gesetzliche Frist von zwei Tagen. Da das BAMF diese Frist oft nicht einhalten kann, wird Geflüchteten nach Ablauf dieser Frist die Einreise erlaubt (vgl. ebd.).

Auch unbegleitete minderjährige Geflüchtete können abgeschoben werden. Auch wenn grundsätzlich von einer Abschiebehaft insbesondere unter 14 Jahren (in einigen Bundesländern ist es gesetzlich sogar unter 14 Jahren verboten) abgesehen wird, kann es vorkommen, dass Minderjährige in Abschiebehaft gehalten werden, bis sie abgeschoben werden. Zahlen hierzu werden jedoch nicht erfasst bzw. veröffentlicht (vgl. ebd., S. 43 f.). Im Jahr 2011 waren nach Angaben der Bundesregierung (auf Anfrage der Linken) 61 Minderjährige in Abschiebehaft (vgl. Berthold 2014, S. 26). Die Stadt München schiebt laut eigenen Angaben unbegleitete Kinder und Jugendliche während ihrer Minderjährigkeit nicht ab (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016d).

2.6.2 Zahlen zu Inobhutnahmen und Asylanträgen

2014 wurden insgesamt 11.642 unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Deutschland in Obhut genommen. 10.511 (90,3 %) der unbegleiteten Kinder und Jugendlichen waren dabei männlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S.12). Die Entwicklung seit 2009 in Abb. 5 zeigt, dass die Zugangszahlen bis auf die Ausnahme in 2012 jährlich gestiegen sind. Aktuell wird nicht mehr zwischen unter und über 16-Jährigen unterschieden, da die Handlungs- bzw. Verfahrensfähigkeit im Rahmen des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes auf 18 Jahre hochgesetzt wurde.

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 01.01.-30.11.
Alle Erstantragsteller		27.649	41.332	45.741	64.539	109.580	173.072	392.028
UM	< 16 Jahre	405	535	714	598	638	1.008	-
	> 16 Jahre	899	1.413	1.412	1.498	1.848	3.390	-
gesamt		1.304	1.948	2.126	2.096	2.486	4.398	12.349
Inobhutnahmen		1.949	2.822	3.482	4.767	6.584	11.642	Daten liegen bei Destatis noch nicht vor

Abb. 5: Entwicklung des Zugangs (BAMF 2016b)

Laut dem Statistischen Bundesamt waren bei den Inobhutnahmen 182 Kinder unter 9 Jahre, 541 Kinder zwischen 9 und 14 Jahre alt. 2.676 der Minderjährigen waren 14 bis 16 Jahre alt, wobei mit 8.243 mehr als zwei Drittel der Inobhutnahmen bei Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren stattfand (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 12).

Nach dem Bundesland Nordrhein-Westfalen (2201 Inobhutnahmen) hat Bayern 2014 mit 1986 Inobhutnahmen die größte Anzahl an unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten aufgenommen (vgl. ebd., S. 25 ff.). Laut den Erhebungen des Bundesfachverbandes unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (BumF) waren es 263 Inobhutnahmen in München (vgl. BumF 2015b, S. 7). Weiter fanden 1.400 in Hessen, 1.392 in Berlin, 1.227 in Baden-Württemberg und 1.084 in Hamburg Inobhutnahmen statt (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 25 ff.).

2014 kamen minderjährige unbegleitete Asylersantragsteller_innen hauptsächlich aus Afghanistan (23,9 %), aus Eritrea (21,0 %), Syrien (14,9 %) und Somalia (12,9 %) (vgl. BAMF 2015a, S.23). Dabei wurden die meisten Asylersanträge in Bayern

(1.167), Hessen (722) und NRW (670) gestellt (vgl. ebd.). Die Schutzquote lag bei 73 %, wobei die Schutzquote für minderjährige Geflüchtete aus Eritrea und Syrien bei fast 100 % lag (vgl. BumF 2015b, S. 4).

Unbegleitete minderjährige Asylersantragsteller nach Herkunftsländern im Jahr 2014
Gesamtzahl der Asylersanträge: 4.399

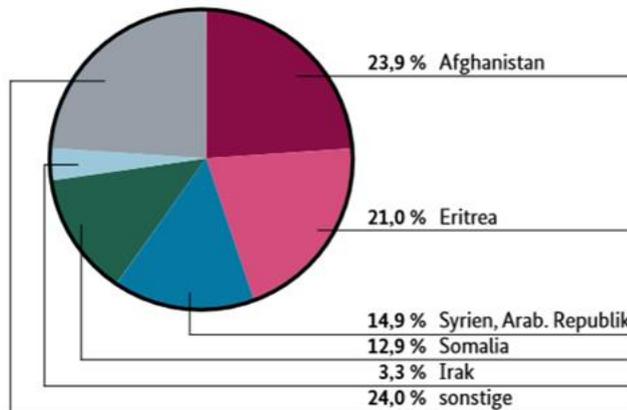


Abb. 6: Unbegleitete Asylersantragsteller_innen nach Herkunftsländern 2014 (BAMF 2015a, S. 23)

Zwei deutliche Diskrepanzen lassen sich bei den statistischen Daten feststellen: 1. Es gibt deutlich weniger Mädchen und junge Frauen unter den Inobhutnahmen und den Asylersantragsteller_innen und 2. sind die Zahlen der Inobhutnahmen von unbegleiteten Minderjährigen deutlich niedriger als die der Asylersantragsteller_innen.

Es gibt keine sicheren Statistiken oder Angaben, die diese Diskrepanzen erklären. Dass der Anteil von Mädchen und jungen Frauen so gering ist, liegt vermutlich an der europäischen und deutschen Grenzpolitik: (minderjährige) Frauen haben seltener die Option zu fliehen, der Fluchtweg ist zudem sehr gefährlich, sodass sich vor allem alleinstehende Frauen und junge Mädchen erst gar nicht auf den langen Weg machen bzw. es nicht bis an die europäischen Grenzen schaffen (vgl. BumF 2015b, S. 8). Männliche Jugendliche fliehen häufig, um der Zwangsrekrutierung radikaler Milizen zu entkommen, wie z. B. Jugendliche aus Afghanistan, Irak, Somalia und Syrien. Eritreische Jugendliche werden in den Militärdienst eingezogen, wenn sie nicht flie-

hen. Familien können häufig nur eine Flucht finanzieren und schicken daher ihre jungen Söhne weg, damit diese sicher sind (vgl. BumF 2015 d, S. 2).

Bei rund 11.650 Inobhutnahmen wurde nur für knapp 4.400 der unbegleiteten Minderjährigen ein Asylersantrag gestellt, d.h. nur für rund ein Drittel. Für viele wird scheinbar kein Antrag gestellt, um den Aufenthalt auf anderen Wegen zu sichern (vgl. Müller 2014, S. 29 und BumF 2015b, S. 4). Auch kann es sein, dass viele, vor allem Jugendliche das Land nach einer Inobhutnahme wieder verlassen, um ggf. weiterzureisen. In der Inobhutnahme-Statistik sind auch Kinder und Jugendliche inbegriffen, die aus anderen europäischen Staaten einreisen. Diese gelten nicht als Geflüchtete; es findet ein anderes Verfahren statt. Hinzu kommt, dass 2014 aufgrund der Handlungs- bzw. Verfahrensfähigkeit von 16- und 17-Jährigen die Inobhutnahme oftmals beendet wurde oder Jugendliche nach einer Inobhutnahme im Rahmen der Altersfeststellung als Erwachsene eingeschätzt wurden (vgl. Müller 2014, S. 29). Ebenfalls tauchen z. B. Jugendliche aus Marokko, Algerien und Indien, in der Asylstatistik kaum auf (vgl. BumF 2015b, S. 4). Zahlen zu diesen verschiedenen Erklärungsmöglichkeiten gibt es allerdings keine.

Laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) „(...) befanden sich zum Stichtag 31. Dezember 2014 bundesweit 17.955 unbegleitete ausländische Minderjährige in vorläufigen Schutzmaßnahmen oder Anschlussmaßnahmen (Hilfen zur Erziehung und Hilfen für junge Volljährige) der Kinder und Jugendhilfe“ (vgl. BMFSFJ 2015, S. 1).

Genaue Zahlen zu bundesweiten Inobhutnahmen für das Jahr 2015 wurden noch nicht veröffentlicht. Der Bundesfachverband für unbegleitete Flüchtlinge (BumF) hat in seiner Pressemitteilung vom 29.2.2016 bekannt gegeben, dass sich zurzeit insgesamt 60.162 unbegleitete Minderjährige in „jugendhilferechtlichen Zuständigkeiten“ befinden. Zudem befinden sich 7.721 vormals unbegleitete minderjährige Geflüchtete in den Hilfen für junge Volljährige (vgl. BumF 2016). In Folge würde das heißen, dass 2015 (einschl. Januar 2016) knapp 50.000 unbegleitete minderjährige Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind.

Die Stadt München hat im Jahr 2015 laut eigenen Angaben ca. 4.300 Kinder und Jugendliche in Obhut und weiter 710 vorläufig in Obhut genommen. In der Stadt

München und in den umliegenden Orten gibt es ca. 1.000 Plätze an 17 Standorten für unbegleitete minderjährige Geflüchtete (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016d).

2.6.3 Unterschiede in den Maßnahmen und Leistungen für begleitete und unbegleitete minderjährige Geflüchtete

90-95 % der geflüchteten Kinder und Jugendlichen reisen in Begleitung von ihren Familien(angehörigen) nach Deutschland ein (vgl. Berthold 2014, S. 13). Obwohl dies ein viel größerer Teil der geflüchteten Kinder und Jugendlichen ausmacht, werden sie als weniger schutzbedürftig als unbegleitete Minderjährige behandelt. Nach der KRK und den EU-Richtlinien gehören begleitete minderjährige Geflüchtete ebenfalls zur besonders schutzbedürftigen Gruppe, dennoch werden sie bei vielen Maßnahmen und Leistungen, insbesondere nach dem SGB VIII, größtenteils ignoriert. Dabei reicht die Begleitung von Familienangehörigen allein bei den gegebenen Umständen nicht aus, um geeigneten Maßnahmen zum Schutz und zur Förderung von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Während sich in den letzten Jahren die Situation, die Informationslage und der Fachdiskurs um unbegleitete Minderjährige verbessert haben, wird über begleitete Minderjährige noch zu wenig gesprochen und veröffentlicht (vgl. ebd.). Im § 42e SGB VIII ist die jährliche Berichterstattung der Bundesregierung gegenüber dem Bundestag über die Situation der *unbegleiteten* minderjährigen Geflüchteten festgelegt, eine Regelung für Kinder und Jugendliche in Familien analog dazu gibt es allerdings nicht.

Der Paragraph 6 des SGB VIII legt fest, dass der Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe auch für geflüchtete Familien unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus besteht. Allerdings sind für geflüchtete Kinder, Jugendliche und ihre Familien Unterstützungssysteme nicht ausreichend vorhanden oder sie werden nicht zugänglich gemacht. Dabei könnte für Familien das Ankommen und Zurechtfinden in Deutschland insbesondere durch Hilfen zur Erziehung erheblich erleichtert werden. Familien in Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften scheinen allerdings für die Jugendhilfe keine Zielgruppe zu sein. Erst wenn Familien aus den Unterkünften ausgezogen sind und Wohnungen beziehen, wird die Jugendhilfe aktiv. Diese Tatsache zeigt erneut die exkludierende Funktion der Gemeinschaftsunterkünfte auf (vgl. ebd., S. 44 f.).

Hinzu kommt, dass Sammelunterkünfte keine geeignete Unterbringungsform für Kinder und Jugendliche sind. Während die Ausstattung für Unterbringungen in der Jugendhilfe im SGB VIII (§ 45 Abs. 2) geregelt ist, gibt es für Kinder und Jugendliche in Aufnahmeeinrichtungen oder Gemeinschaftsunterkünften bundesweit keine genauen Regelungen (vgl. Berthold, S. 46). Die bayerischen „Leitlinien zu Art, Größe und Ausstattung von Gemeinschaftsunterkünften für Asylbewerber“ sehen für Kinder „mindestens ein Spielzimmer in ausreichender Größe mit entsprechender Ausstattung“ und für Schulkinder „bei Bedarf“ ein Hausaufgabenzimmer (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010, S. 4). Betrachtet man die große Zahl der Bewohner_innen der Unterkünfte in Bayern, ist jedoch ein Spielzimmer und ein Hausaufgabenzimmer deutlich zu wenig. Zumal die Auslegung von einer entsprechenden Ausstattung in der Praxis sehr unterschiedlich ausfallen kann.

Bei unbegleiteten Jugendlichen ist zu vermerken, dass der Alltag der jungen Menschen in den Jugendhilfeeinrichtungen oft zu strikt geregelt und zeitlich getaktet ist. Jugendliche fühlen sich dadurch eingeengt und entmündigt. Diese gut gemeinte Fürsorge entspricht oftmals nicht dem sozialen bzw. subjektiv gefühltem Alter der Jugendlichen, welches durch die Sozialisation des Herkunftslandes geprägt ist. Wie bereits dargestellt, sind zwei Drittel der in Deutschland ankommenden minderjährigen Geflüchteten 16-18 Jahre alt. Daher gilt es, auf die Autonomiewünsche dieser Jugendlichen einzugehen und sie auf Augenhöhe altersgerecht zu unterstützen (vgl. Detemple 2013, S. 84 f.). Allerdings müssen die Alltagsstrukturen in der Jugendhilfe hierfür flexibler gestaltet werden.

2.7 Auswirkungen der Flucht

Die vielfältigen Auswirkungen von Flucht sind für Kinder und Jugendliche gravierend. Sie haben in ihren Herkunftsländern manchmal jahrelang Krieg, Gewalt, Not, Diskriminierungen, Verfolgungen und Armut erlebt und mussten zusehen, wie hilflos ihre Eltern waren. Sie wurden weggerissen von ihrem Zuhause und ihrer gewohnten Umgebung, haben Freunde und Familienangehörige verloren. Auf der langen und gefährlichen Flucht haben sie meist weitere Verluste und Not leiden müssen, ihre Familien wurden zerrissen, sie mussten oft tagelang hungern. Manche Kinder und

Jugendliche mussten zusehen, wie Mitflüchtende sterben oder zurückbleiben. Diese traumatischen Erlebnisse und Ängste bleiben den Kindern und Jugendlichen noch lange, auch wenn sie ihr Fluchtziel sicher erreichen. Auf der Flucht können sie sich nicht waschen oder ihre Kleider wechseln und sind der Witterung ausgesetzt, was Haut- und Infektionskrankheiten auslöst (vgl. Süddeutsche Zeitung 2015b, S. 2). Auch das Ankommen in Deutschland ist eine belastende Situation: fremde Menschen, eine neue Umgebung, eine Sprache, die sie nicht verstehen. Nicht überall werden sie von den Menschen willkommen geheißen. Diese Erfahrungen gehen einher mit den schwierigen Lebensumständen in den Erstaufnahmeeinrichtungen und später in Gemeinschaftsunterkünften. Hier sind sie auf engstem Raum mit fremden Menschen, müssen mit ihnen intime Lebensbereiche wie Bad und WC teilen. Rückzugsorte oder Spielräume gibt es bis auf wenige Ausnahmen nicht. Das Kochen ist nur eingeschränkt bzw. nicht möglich; das Kantinenessen in Aufnahmeeinrichtungen ist oft ungewohnt und schmeckt nicht. Die Liste der schwierigen Lebensumstände ist lange.

Unbegleitete Kinder und Jugendliche sind verunsichert; die Trennung von ihren Eltern und der vertrauten Umgebung kann belastend sein. Ältere Jugendliche stehen auch oft unter Druck; einige von ihnen wurden mit den letzten finanziellen Ressourcen der Familie geschickt. Das heißt für sie, dass sie so schnell es geht arbeiten müssen, um ihre in der Heimat zurückgebliebene Familie zu versorgen und/oder Wege zu suchen, sie sobald wie möglich zu sich zu holen.

Die mehrfachen traumatischen Erlebnisse von Kindern und Jugendlichen können tiefgehende psychische Erkrankungen hervorrufen. Ungefähr ein Fünftel der geflüchteten Kinder und Jugendlichen reagieren auf ihre Erlebnisse mit einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Oftmals werden sie nicht bzw. nicht zeitnah und/oder geeignet therapiert. Die Gefahr, dass die Krankheit chronisch wird und sich somit langfristig auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen auswirkt, ist groß. PTBS ist nur eine Reaktion der traumatisierten Kinder und Jugendlichen. Bis zu 50 % der Kinder weisen auch zeitweise andere psychische Auffälligkeiten auf. Die Datenlage zeigt aber auch, dass viele Kinder und Jugendliche über eine sehr große Resilienz verfügen. Es ist zudem erwiesen, dass insbesondere Kinder und Jugendliche, die in Begleitung ihrer Eltern oder Verwandten flüchten, bessere Bewältigungschancen im Hinblick auf ihre Erlebnisse haben, als unbegleitete Minderjährige (vgl.

Kindler 2015, S. 10 f.). Eltern, die selbst unter PTBS leiden, haben Schwierigkeiten, ihren Kindern „(...) die notwendige Fürsorge und Entwicklungsförderung [zu] geben und leiden unter massiven Schuldgefühlen.“ (vgl. REFUGIO 2015)

„Die posttraumatische Belastungsstörung gilt als häufigste Folge nach traumatischen Erfahrungen. David Becker⁵ merkt dazu an, dass die Bezeichnung posttraumatische Belastungsstörung das Leiden aus dem politischen Kontext reiße, in dem es stattgefunden habe. Im Vordergrund stünde dann nicht mehr das kollektiv erlebte Trauma, sondern die Störung und Symptomatik des einzelnen Opfers. Er schlägt daher vor, den Kontext der Traumatisierung immer mit einzubeziehen. Die Bezeichnung einer Posttraumatischen Belastungsstörung würde zudem suggerieren, dass die Belastung vorüber sei. Bei traumatisierten Flüchtlingen jedoch kämen in der Exilphase Belastungen durch erschwerte Lebensbedingungen über viele Jahre noch hinzu - von einem post könne daher keine Rede sein.“ (ebd.).

2.8 Lebenssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Geflüchtete Kinder und Jugendliche werden auf vielen Ebenen mehrfach diskriminiert. Entlang der rechtlichen Rahmenbedingungen und den Hintergründen zum Asylverfahren ist bereits eine deutliche strukturelle Diskriminierung zu erkennen. Lebensbereiche werden massiv eingeschränkt, der Lebensalltag ist fremdbestimmt. Die dezentralen Unterbringungen in Sammelunterkünften, insbesondere in den provisorisch aufgebauten Bettenlagern in Hallen sowie die Versorgung durch Sachleistungen ist weder kindergerecht noch menschenwürdig. Sie segregieren und hindern gesellschaftliche Teilhabe enorm. Die Verlängerung der Unterbringung in Aufnahmeeinrichtungen bedeutet für Kinder und Jugendliche ein Leben im Existenzminimum ohne Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe. Bei ausreisepflichtigen Geflüchteten und Geflüchteten aus den westlichen Ländern des Balkans (sichere Herkunftsstaaten) spitzt sich die Lage besonders zu. Die Unterbringung in Abschiebelagern ist mit Leistungskürzungen und gesellschaftlich extremer Diskriminierung verbunden. Durch die örtliche Ausgrenzung fehlt der Zugang zu jeglicher Infrastruktur, Kinder und Jugendliche haben faktisch keinen Zugang zu Bildung, für die Menschen gibt es

⁵ Prof. Dr. David Becker ist ein Psychologieprofessor an der Sigmund Freud Universität in Berlin. Das Schwerpunktthema seiner Veröffentlichungen ist Trauma.

keine Unterstützungssysteme und rechtliche Beratungen. Hinzu kommen die psychischen Belastungen der Abschiebung und Zukunftsängste.

Allgemein werden Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünfte den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen (aber auch Erwachsenen) in keinem Fall gerecht (vgl. Berthold 2014, S. 39 ff.). Auch bei Abschiebungen in Herkunftsländer oder im Rahmen des Dublin-Verfahrens wird trotz rechtlicher Rahmenbedingungen das Kindeswohl nicht beachtet. Es wird in Kauf genommen, dass Kinder und Jugendliche in bekanntlich unwürdige Lebensbedingungen abgeschoben werden (vgl. ebd., S. 24 ff.).

Armut gehört ebenfalls zu den Aspekten des Lebensalltags von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Ihre Familien haben häufig ihr letztes Geld Schleusern gegeben. Angekommen in Deutschland verbringen sie ein Leben in Armut und ohne eine Gelegenheit aus ihr zu entkommen. Durch die Lebensbedingungen in Sammelunterkünften und teilweise Essenspaketen wird für Kinder und Jugendliche Armut besonders spürbar. Eltern werden durch Arbeits- und Qualifizierungsverbote davon abgehalten, finanziell unabhängig zu werden. Auch wenn der Arbeitsmarkt trotz unsicherem Aufenthaltsstatus zugänglich wird, sind Geflüchtete auch hier besonders benachteiligt. So werden geflüchtete Menschen in Armut gehalten.

Die strukturelle Diskriminierung geht mit institutioneller Diskriminierung durch die Behörden einher. Zudem wird der gesellschaftliche (Alltags-)Rassismus durch den politischen Diskurs um „Asylmissbrauch“ zusätzlich verschärft. Nicht nur aus den Medien ist den Geflüchteten der gegen sie gerichtete gesellschaftliche Rassismus bekannt. Die unmittelbare Nachbarschaft der Unterkünfte lassen geflüchtete Menschen spüren, dass sie nicht willkommen sind (vgl. ebd., S. 10, S. 40). Auf Kinder und Jugendliche wirkt sich diese feindselige Umgebung für ihre Entwicklung und ihr Selbstwertgefühl besonders negativ aus.

Pieper beschreibt die Perspektive der Menschen, die ihr Leben in Armut in den Lagern verbringen wie folgt: „Die Außenwelt erscheint wie *hinter durchsichtigem Panzerglas, zum anfassen (sic!) nah und gleichzeitig unerreichbar fern*. Die BewohnerInnen selber beschreiben den Einschluss im bundesdeutschen Lager als Leben im *offenen Gefängnis*. (...) Folge dieser gesellschaftlichen Segregation und Deprivation sind fast zwangsläufig psychisch zerstörerische Mechanismen, depressive Zustände

und unkontrollierte diffuse Aggressionen mit Auswirkungen auf die physische Konstitution. Diese *Kasernierung des Psychischen* ergibt sich hierbei aus der Kombination der Lebensbedingungen und der Perspektivlosigkeit, die sich aus ihrer zeitlichen Unbegrenztheit ergibt.“ (Pieper 2008, S. 517 f.; Hervorhebungen im Original).

3. Bildungsteilhabe für geflüchtete Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche, die nach Deutschland flüchten, sind neben vielen anderen Aspekten auch bildungsbiografisch keine homogene Gruppe. Unabhängig von ihrem Alter, haben manche von ihnen noch keine Schule besucht, andere wiederum wurden in ihrem Herkunftsland bereits mehrere Jahre beschult. Traumatische Erfahrungen in ihren Heimatländern und auf der Flucht sowie das entlang gesetzlicher Restriktionen weitestgehend fremdbestimmte Leben in Deutschland haben sie oftmals gemeinsam. Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben einen weiteren Aspekt gemeinsam: sie haben ein Recht auf Bildung.

Allerdings ist auch der Zugang zu Bildung rechtlich und organisatorisch reglementiert. Das deutsche Schulsystem ist zudem kein inklusives: sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen wird eine Bildungsteilhabe laut den Ergebnissen der PISA-Studien erschwert. Hier gibt es einen Nachholbedarf an Konzepten im Bildungsbereich.

Was bedeutet also die aktuelle Situation für geflüchtete Kinder und Jugendliche im Bildungsbereich, wenn man bedenkt, dass sie besonders und mehrfach benachteiligt sind? Sind Schulen auf ihre Bedarfe vorbereitet?

In diesem Kapitel soll erörtert werden, welche Konzepte an Schulen, insbesondere durch Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen umgesetzt werden können, um einer sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken und Bildungsteilhabe zu fördern. Dabei soll in diesem Zusammenhang Bildung zunächst im engeren Sinne als Schulbildung in der Institution Schule betrachtet werden, wobei in Punkt 3.6 auch auf andere, außerschulische Bildungsprozesse Bezug genommen wird. Bevor auf mögliche Konzepte eingegangen wird, sollen zunächst rechtliche Rahmenbedingungen in Hinsicht auf Bildungsrecht und Schulpflicht sowie der Bildungszugang für junge Geflüchtete dar-

gestellt werden, um dann auf theoretische und empirische Erkenntnisse einzugehen. Im Anschluss wird erörtert, ob und inwiefern Soziale Arbeit an Schulen einen Beitrag zu Bildungsteilhabe leisten kann. Abschließend wird das Konzept der Bildungslandschaften vorgestellt und kritisch bearbeitet.

3.1 Recht auf Bildung

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und die Gewährleistung der Zugänglichkeit von Bildung lassen sich anhand der Rechtstellung erkennen: das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche ist in internationalen und nationalen Gesetzen verankert. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948 ist in Art. 26 Abs. 1 das Recht auf Bildung für jede Person festgelegt, wobei mindestens die Grundschule unentgeltlich sein muss. Zudem ist der Grundschulbesuch Pflicht. Fachschulen und Berufsschulen müssen für alle zugänglich sein, für Hochschulen gilt dies den Fähigkeiten der Personen entsprechend ebenfalls. Auch in der Erweiterung der AEMR, im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR) von 1966 gilt in Art. 13 Abs. 1 und 2 das Recht auf Bildung für alle Menschen. Absatz 1 besagt zudem „(...) dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor der Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss“ und „(...) dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen (...)“. Wie auch bereits in der AEMR wird im IPwskR die Grundschulpflicht und die Unentgeltlichkeit der Grundschule (Art. 13 Abs. 2 Nr. a) festgelegt. Zudem soll jede höhere Schulform (inkl. Hochschulzugang entsprechend der Fähigkeiten) allmählich und unentgeltlich zugänglich gemacht werden (Abs. 2 Nr. b und c). Personen, die keine abgeschlossene Grundschulbildung haben, sollen gefördert werden (Abs. 2 Nr. d).

Das Recht auf Bildung darf laut Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) niemandem abgesprochen werden. Auch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union legt in Art. 14 das Recht auf Bildung und das Recht auf den Zugang zu beruflichen Aus- und Weiterbildungen (Abs. 1) fest. Die Möglichkeit der unentgeltlichen Teilnahme am Pflichtunterricht ist an dieses Recht verknüpft (Abs. 2).

Die EU-Aufnahmerichtlinie (RL 2013/33/EU) schreibt in Art. 14 Abs. 1 vor, dass minderjährige Asylantragssteller_innen unabhängig davon, ob sie begleitet oder unbegleitet sind, im Hinblick auf den Bildungszugang „ähnlich“ zu behandeln sind wie deutsche Staatsangehörige. Eine Ausnahme ist allerdings eine Abschiebungsvollstreckung. Dabei kann der Unterricht in Gemeinschaftsunterkünften und Aufnahmeeinrichtungen stattfinden; zusätzlich zum öffentlichen Bildungssystem müssen keine weiteren Maßnahmen obligatorisch sein. Weiterführende Bildungen dürfen aufgrund einer Volljährigkeit nicht abgelehnt oder beendet werden (Art. 14 Abs. 1 RL 2013/22/EU). Der Bildungszugang muss innerhalb von drei Monaten nach einem Antrag für internationalen Schutz erfolgen (Art. 14 Abs. 2 RL 2013/22/EU).

Nach Art. 22 der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 dürfen „Flüchtlinge“ (im Sinne der GFK) im Hinblick auf Schulunterricht nicht benachteiligt werden und sind wie deutsche Staatsbürger zu behandeln (Art. 22 Abs. 1 GFK).

Auch nach Art. 28 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Bildung. Hier soll insbesondere das Recht auf Bildung im Rahmen der UN-KRK Erwähnung finden, da hier der Zugang zu Bildung im Sinne der Chancengleichheit hervorgehoben wird. Der Grundschulunterricht ist nach der KRK ebenfalls Pflicht und muss unentgeltlich sein; der Zugang und die Verfügbarkeit für weiterführende Bildungsmaßnahmen und Schulen sind ebenfalls für alle Kinder sicherzustellen. Die KRK geht weiter detailliert auf finanzielle Förderung bei Bedarf, Förderung des Hochschulzugangs, Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche sowie auf die Förderung des regelmäßigen Schulbesuches ein (UN-KRK Art. 22 Abs. 1).

Das allgemeine Recht auf Bildung stellt allerdings nicht den faktischen Schulzugang dar, dieser wird in den Bundesländern unterschiedlich geregelt.

3.2 Bildungszugang

In öffentlichen Diskursen zu Bildung und Bildungszugang herrscht ein Konsens um die Wichtigkeit und besondere Bedeutung von Bildung insbesondere für junge Geflüchtete, da sie für eine gesellschaftliche Teilhabe als unabdingbar gilt. Junge Geflüchtete und ihre Unterstützer_innen haben auf die wenig ausgebauten (kommuna-

len) Bildungsangebote aufmerksam gemacht, so dass die Politik mit Angeboten nachgezogen ist. Auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf das Thema Bildung ist groß (vgl. Berthold 2014, S. 50).

Trotz der umfassenden rechtlichen Grundlage, welche Bildung als Grundrecht für alle deklariert, ist der Zugang zu Bildung für Geflüchtete aufgrund vieler Hürden besonders erschwert. Dabei hat Bildung insbesondere für minderjährige Geflüchtete ohne sicheren Aufenthalt einen sehr hohen Stellenwert. Sie ist sehr wichtig für eine Sicherung des Aufenthalts bei Kindern und Jugendlichen mit einer Duldung, die eine Abschiebung lediglich aussetzt. Duldungen werden zeitlich begrenzt ausgestellt und befristet verlängert. Diese Unsicherheit kann sogar Jahrzehnte dauern, während die Lebensumstände aufgrund des aufenthaltsrechtlichen Status⁴ sehr belastend und Bildungszugänge erheblich eingeschränkt sind (vgl. ebd., S. 26). Nach dem Aufenthaltsgesetz kann „gut integrierten Jugendlichen und Heranwachsenden“ nach § 25a unter den dort bestimmten Voraussetzungen eine Aufenthaltserlaubnis gewährt werden. Im Wesentlichen können demnach Jugendliche und Heranwachsende bis zu 21 Jahren eine Aufenthaltserlaubnis bekommen, wenn sie vier Jahre in Deutschland leben und genauso lange erfolgreich eine Schule besuchen oder einen Schul- bzw. Berufsabschluss erworben haben (§ 25a AufenthG). Auch die Aufenthaltssicherung von Familien und/oder Geschwistern können daran gebunden sein. Daher stellt Bildung oftmals die einzige Zukunftsperspektive für viele Kinder, Jugendliche und ihren Familien dar. Allerdings wird der Zugang zu Bildung wiederum aufgrund des Aufenthaltsstatus⁴ erschwert und ist oftmals von ihm abhängig. Zugleich entsteht durch diese aufenthaltsrechtliche Regelung ein enormer Druck für Kinder und Jugendliche. Während im Asylverfahren Kinder und Jugendliche in Familien nicht im Mittelpunkt stehen, spielen sie hier in den Regelungen zur anderweitigen Aufenthaltssicherung die Hauptrolle und sind ggf. die einzige Chance zu einem sicheren Aufenthalt für sie und ihre Familie (vgl. Berthold 2014, S. 27). Die neuesten Entwicklungen im Zuge der Asylverschärfungen bringen allerdings Bildungsverbote für Geduldete (Ende September 2015 waren das ca. 129.000 Menschen) insbesondere aus den sogenannten sicheren Herkunftsländern mit sich. Das heißt für die Praxis, dass außerhalb der regulären Schulpflicht alle Berufsausbildungen und jegliche weitere Bildungsmaßnahmen abgebrochen oder verwehrt werden können (vgl. BumF 2015c).

Nicht nur aufenthaltsrechtliche Bestimmungen erschweren jedoch den Zugang zu Bildung für Kinder und Jugendliche. Es gibt bundesweit nicht genügend Schulplätze, insbesondere fehlen Plätze an Regelschulen, die auf die Bedürfnisse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen eingehen können. Einschulungen können ohne Unterstützung kaum vollzogen werden, vor allem fehlt es an Unterstützungssystemen in Erstaufnahmeeinrichtungen. Für viele Jugendliche, insbesondere, die die Altersvoraussetzungen für eine Schulpflicht nicht mehr erfüllen, gibt es oftmals keine Möglichkeit eine Schule zu besuchen und damit verbunden einen Schulabschluss zu erlangen. Dies verhindert berufliche Abschlüsse und jegliche Berufsperspektive und wirkt sich somit negativ auf eine Bleibeperspektive in Deutschland aus. Zudem verhindern auch Arbeitsverbote durch die Ausländerbehörden die Aufnahme einer Berufsausbildung (vgl. Berthold 2014, S. 51 f.).

In Deutschland ist Bildung Ländersache. Daher wird das Recht auf Bildung im Sinne einer Beschulung von Minderjährigen in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Zum einen wird zwischen Schulpflicht und Schulrecht unterschieden. Während die Schulpflicht einen Schulbesuch für Kinder und Jugendliche rechtlich garantiert, muss das Schulrecht mit Anträgen o.ä. erwirkt werden. In Sachsen und Sachsen-Anhalt besteht beispielsweise keine Schulpflicht, aber ein Schulbesuchsrecht. Zum anderen sind die Zeiträume zum Zugang unterschiedlich geregelt und kann an den Zuzug aus dem Ausland oder an die Unterbringungsart geknüpft sein. In Baden-Württemberg können Kinder und Jugendliche sechs Monate nach einem Zuzug aus dem Ausland die Schule besuchen, in Bayern und Thüringen sind es drei Monate. In Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gilt die Schulpflicht ab der Zuweisung einer Gemeinde oder Verlassen der Erstaufnahmeeinrichtung (vgl. Weiser 2014, S. 10-15), was in der Praxis länger als sechs Monate bedeuten kann.

Abgesehen davon wirft diese Regelung die Frage auf, wie es um Kinder und Jugendliche aus sog. sicheren Herkunftsstaaten steht, da diese nach dem Asylbeschleunigungsgesetz in den Erstaufnahmeeinrichtungen neuerdings in Aufnahme- und Rückführzentren untergebracht werden, solange ihr Verfahren läuft bzw. bis sie abgeschoben werden. Nur in Hamburg, Berlin und dem Saarland gilt die Schulpflicht unmittelbar ab der Ankunft des Minderjährigen (vgl. ebd.). Zudem wird in den Bun-

desländern unterschieden, wie lange eine Schulpflicht gilt, bzw. in welchem Alter Minderjährige oder junge Erwachsene Zugang haben.

Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) schreibt in Art. 35 eine 12-jährige Schulpflicht (Art. 35 Abs. 2) vor; „[d]ie Schulpflicht gliedert sich in die Vollzeitschulpflicht und die Berufsschulpflicht“ (Art. 35 Abs. 3 BayEUG). Junge Geflüchtete bis zu 21 Jahren können davon profitieren. In Ausnahmefällen wird in der Praxis ein Schulbesuch bis zu 25 Jahren gestattet. Die Schulpflicht ist dabei unabhängig von dem eigenen oder dem Aufenthaltsstatus der Eltern. Darunter fallen auch Ausreisepflichtige (Art. 35 Abs. 1). Während die EU-Aufnahmerichtlinie den Bildungszugang innerhalb von drei Monaten ab dem Antrag nach internationalen Schutz setzt, gilt im BayEUG die Schulpflicht „drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland“ (Art. 35 Abs. 1 Satz 2), allerdings gilt diese Regelung für Minderjährige mit einer Aufenthaltsgestattung oder Aufenthaltserlaubnis (Art. 35 Abs. 1 Satz 2). Fraglich bleibt, ob dies für Kinder und Jugendliche mit einer Duldung oder Ausreisepflicht in der Praxis dennoch gilt.

Da der faktische Zugang zum Schulunterricht von den bundesländerspezifischen Regelungen abhängt (ausgenommen von Berlin, Hamburg und dem Saarland, wo die Schulpflicht ab der Ankunft gilt) kann es sein, dass Kindern und Jugendlichen bis zu sechs Monaten der Bildungszugang im Sinne eines Schulunterrichtes nicht gewährt wird. Zählt man die Zeit auf der Flucht dazu, kann es vorkommen, dass Kinder und Jugendliche bis zu einem Jahr oder länger nicht beschult werden. Damit entsteht ein Bruch in der Bildungsbiographie, das Lernen kann sogar verlernt werden, was wiederum den subjektiv-kognitiven Bildungszugang und den Bildungserfolg in Deutschland erschwert und das Fachwissen erst später als bei gleichaltrigen nicht geflüchteten Kindern angeeignet werden kann, da sich die erste Schulzeit hauptsächlich auf das Aneignen der deutschen Sprachkenntnisse konzentriert (vgl. Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S.61, Becker-Mrotzek 2015, S. 2).

Je nachdem, wie lange eine Schulpflicht in den Bundesländern angelegt ist, entscheidet sich der Bildungszugang für ältere Jugendliche. In einigen Bundesländern, wie z. B. in Berlin gilt die (Berufs-)Schulpflicht nicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres (vgl. Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S. 22). Für die relativ große Gruppe an 18-Jährigen ist folglich der Bildungszugang nicht bzw. nur erschwert möglich. Weiter gibt es je nach den Möglichkeiten und Ausstattungen bzw. Handlungsspielraum

der Schulen auch innerhalb der Bundesländer verschiedene Schulmodelle für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Die Modelle können sich auch auf verschiedene Aspekte wie z. B. Alter oder Bildungsstand der Schüler_innen richten. (vgl. ebd., S. 6 f.). Die Modelle werden im Praxisteil (Kap. 4) genauer dargestellt.

Jüngere Kinder haben Vorteile im Zugang zu Bildung, insbesondere wenn sie vor der Einschulung eine Kindertagesstätte besuchen. Es gibt für geflüchtete Kinder Anspruch auf einen Kita-Platz, allerdings besteht keine Pflicht. Bundesweit gibt es nicht immer geeignete und ausreichende Plätze. Hierzu gibt es allerdings keine aussagekräftige Statistik (vgl. Berthold 2014, S. 47). In München gibt es theoretisch zwar genug Plätze, sie werden aber wenig belegt. Das kann mehrere Gründe haben. Zum einen wissen geflüchtete Eltern nicht, dass sie Anspruch auf einen Kita-Platz haben, zum anderen fällt ihnen vermutlich eine Trennung von ihren Kindern schwer. Das Bildungsreferat der Stadt München will hier gezielt auf Beratung und Information der Eltern setzen, um mehr geflüchtete Kinder in den Kitas aufzunehmen (vgl. Süddeutsche Zeitung 2015a).

Zur Finanzierung des Mehraufwandes durch den Schul- und Kitabesuch (Schulmaterialien, aber auch Ausflüge und Klassenfahrten) können für Kinder und Jugendliche im Rahmen des SGB XII („Bildung und Teilhabe“ §§ 34, 34a und 34b) Förderungen beantragt werden. Schüler_innen der Berufsschulen können ebenfalls gefördert werden. Bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres werden zudem Vereinsbeiträge und Freizeiten gefördert (§ 34 Abs. 7 SGB XII). Junge Geflüchtete in Ausbildungen sollen ab dem 1. Januar 2016 einen schnelleren Zugang zu Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) erhalten. Bisher mussten junge Geflüchtete mit unsicheren Aufenthaltstiteln (Duldung oder humanitärer Aufenthalt) vier Jahre warten, bis sie einen BAföG-Anspruch hatten, diese Frist wurde auf 15 Monate verkürzt (vgl. BMBF 2015).

Bis November 2011 waren öffentliche Schulen gesetzlich in der Pflicht, Kinder und Jugendliche, die bei der Ausländerbehörde nicht gemeldet waren und aufenthaltsrechtlich als „illegal“ galten, zu melden. Für nicht registrierte Kinder und Jugendliche war ein Schulbesuch daher faktisch nicht gegeben, da Familien aus Angst vor einer Abschiebung ihre Kinder nicht in Schulen angemeldet haben. Die Änderung des Aufenthaltsgesetzes, welches öffentliche „Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen“ aus der Meldepflicht explizit befreit (§ 87 Abs. 1 und 2), wird

in der Praxis allerdings nicht umgesetzt. Eine bundesweite Studie der Universität Bremen hat ergeben, dass 62 % der Grundschulen Kinder ohne Aufenthaltspapiere nicht aufnehmen, sie bestehen auf eine Meldebescheinigung bzw. informieren die Ausländerbehörde oder die Polizei. Schätzungen zufolge hielten sich 2014 tausende bis zehntausende Kinder und Jugendliche ohne Aufenthaltspapiere in Deutschland auf, wobei nicht bekannt ist, wie viele von ihnen eine Schule besuch(t)en (die Gesamtzahl aller Menschen ohne Papiere wird auf 180.000 bis 520.000 geschätzt) (vgl. Karakaşoğlu/Vogel/Funck 2015, S. 8 f.).

3.3 Theoretische und empirische Erkenntnisse zu sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich

Die zentrale Frage für den Bildungsbereich, insbesondere für geflüchtete Kinder und Jugendliche ist: Wie kann eine Teilhabe im Bildungsbereich erreicht werden? Was sind gesellschaftliche und/oder strukturelle Gegebenheiten, die eine Teilhabe determinieren? Dazu muss klar sein, welchen Bedarf die keineswegs homogene Gruppe von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aufweist. Hier liegt das Augenmerk zwar insbesondere auf dem Bildungsbereich, es darf allerdings nicht übersehen werden, dass rechtliche Reglementierungen, Diskriminierung, (physische, psychische und seelische) Gesundheit sowie weitere Lebensumstände den Bildungszugang und den Bildungsverlauf erheblich beeinflussen. Es müssen theoretische und empirische Erkenntnisse, die bisher im Bildungsbereich erfasst werden konnten, erörtert werden, um dann zu überprüfen, ob sich die Bedarfe und der Ist-Zustand im Bildungsbereich für geflüchtete Kinder und Jugendliche decken.

Bildung soll im besten Falle, wie auch in der UN-KRK angedacht, eine Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche bedeuten. Es wurde bereits dargestellt, dass für geflüchtete Kinder und Jugendliche Bildung einen besonders hohen Stellenwert hat, da sie oftmals die einzige Zukunftsperspektive für ein gesichertes Leben in Deutschland bedeutet. Zudem ist der Spracherwerb, ein Schulabschluss, eine berufliche Ausbildung der einzige Weg, um einen sozialen (damit ist auch die ökonomische Perspektive gemeint) Aufstieg zu erlangen und selbstbestimmt leben zu können. Betrachtet man die Lebensumstände mit allen Reglementierungen, ist festzuhalten, dass

geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland besonders benachteiligt sind und extrem von sozialer Ungleichheit betroffen sind.

3.3.1 Die Kapitalsorten nach Bourdieu

Wenn über das Ermöglichen von Teilhabe und einer Chancengleichheit bzw. über soziale Ungleichheit in der Gesellschaft gesprochen wird, ist es sinnvoll, zunächst einmal zu betrachten, wie eine Chancenverteilung theoretisch funktioniert. Dazu eignen sich die theoretischen Überlegungen Bourdieus. Chancen sind dabei im Sinne Bourdieus Ressourcen in Form von Kapital in all seinen Facetten, nicht nur im ökonomischen Sinne (vgl. Bourdieu 1983, S. 184). Dabei gibt es drei Kapitalsorten: *das ökonomische Kapital* (im Sinne von materiellem Besitz), *das kulturelle Kapital* (z. B. Bildung) und *das soziale Kapital* (soziale Netzwerke und seine Ressourcen). Während ökonomisches Kapital direkt in Geld umwandelbar ist, können kulturelles und soziales Kapital unter Umständen ebenso in ökonomisches Kapital umgewandelt werden (vgl. ebd. S. 185).

Nach Bourdieu ist der Status in einer Gesellschaft durch diese Kapitalsorten bedingt. Das Individuum nimmt je nach Kapital, das ihm zur Verfügung steht, einen bestimmten Platz in der Gesellschaft bzw. im sozialen Raum ein, welches auch physisch, im Sinne von Segregation sichtbar werden kann. Individuen haben ungleich verteilte Chancen auf die Kapitalsorten; dabei werden die Kapitalsorten als Macht- und Kampfmittel eingesetzt, um sich Güter und Dienstleistungen materiell oder symbolisch anzueignen. Die Handlungsmuster der jeweiligen Akteure, die durch den sozialen Raum und den zur Verfügung stehenden Kapitalsorten beeinflusst werden, bezeichnet Bourdieu als *Habitus*. Hier wird die Relationalität verdeutlicht: der soziale Raum wirkt sich auf den Habitus aus, umgekehrt beeinflussen Akteure das Konstrukt des Sozialraums (vgl. Bourdieu 1991, S. 28 ff.).

Das kulturelle Kapital

„Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika,

Instrumenten oder Maschinen [...] und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie — wie man beim schulischen Titel sieht — dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.“ (Bourdieu 1983, S. 185; Hervorhebungen im Original.)

Die Idee des kulturellen Kapitals soll die Perspektive der Reproduktion des sozialen Status‘ hervorheben. Kulturelles Kapital wird innerhalb der Familien weitergetragen, d.h. dass der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen nicht alleine durch ihre Fähigkeiten oder Begabungen determiniert ist, sondern durch die in sie investierte Zeit und das in sie investierte kulturelle Kapital. Die Schule fördert die Reproduktion der vorhandenen Ressourcen und legitimiert somit das Erbe des kulturellen Kapitals. Der Bildungserfolg und der damit verbundene ökonomische und soziale Erfolg (durch einen Schulabschluss und Eintritt ins Berufsleben) sind somit abhängig vom vorherigen Input an kulturellem Kapital, welches durch die Familie vererbt wurde und während der Bildungsphase weiterhin investiert wird (vgl. ebd., S. 186).

Inkorporiertes Kulturkapital

Kulturelles Kapital ist im Grunde „körpergebunden“ und setzt eine „Verinnerlichung“ voraus, dabei erfordert der „Verinnerlichungsprozess“ Zeit und Engagement bzw. Motivation der Person selbst. Bildung ist in diesem Sinne die „Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand“ (ebd.). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die frühkindliche Erziehung und die Investition an kulturellem Kapital in der Familie eine große Rolle spielt. Sie kann sich positiv oder negativ auf den weiteren Bildungserfolg auswirken. So kann ein Kind gut auf die schulischen Belange vorbereitet sein, es hat dann einen gewissen Vorsprung gegenüber Kindern, die nicht auf die schulischen Erfordernisse vorbereitet sind und somit mehr Zeit brauchen, um bestimmte Kenntnisse anzueignen (vgl. ebd., S. 186 f.).

Kulturelles Kapital kann auch unbewusst verinnerlicht werden, jede Person ist individuell in der Aneignung und dem sozial geerbten kulturellen Kapital. Da dies unsichtbar geschieht, hat kulturelles Kapital einen hohen symbolischen Wert. Allerdings ist kulturelles sowie ökonomisches Kapital nicht gleichmäßig verteilt, daher kann es auch nicht gleichermaßen (an Kinder) weitergegeben werden. Je mehr eine Familie kulturelles Kapital besitzt, desto mehr wird sie dem Kind in seiner Sozialisation davon weitergeben können. So ist es möglich, dass die gesamte Kindheit eine

Akkumulation von Kultur sein kann (vgl. Bourdieu 1983, S. 187 f.). Dabei ist die Verfügbarkeit von ökonomischem Kapital unabdingbar. Denn die Aneignung von kulturellem Kapital braucht Zeit und damit verbunden Geld (vgl. ebd. S. 188, 197).

Objektiviertes Kulturkapital

Objektiviertes Kulturkapital, der Besitz also von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen entsteht im Zusammenhang mit dem inkorporierten Kulturkapital, da die Fähigkeit, diese kulturellen Güter als solche zu werten, erst durch inkorporiertes Kulturkapital entstehen kann. Auch hier gelten die Reproduktionsbestimmungen. Durch ökonomisches Kapital kann objektiviertes Kulturkapital materiell erworben werden, durch inkorporiertes Kulturkapital ist auch eine symbolische Aneignung möglich (vgl. ebd. S. 188 f.).

Institutionalisiertes Kulturkapital

Institutionalisiertes Kulturkapital beispielsweise in Form von Schul- bzw. Bildungsabschlüssen und damit verbundenen Titeln hat zwei Funktionen. Zum einen befähigt es das Individuum, sich gesellschaftlich von Laien zu unterscheiden. Zum anderen garantiert es einen bestimmten Wert für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd. S. 189 f.).

Ein Titel kann unabhängig vom tatsächlichen Besitz kulturellen Kapitals und unabhängig von der Person selbst eine gesellschaftliche, nicht hinterfragte Anerkennung von Fähigkeiten bewirken. Diese Titel sind im Berufsleben vergleichbar, auch in ihrem Wert. So kann kulturelles Kapital mithilfe eines schulischen/akademischen Titels in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. Dabei gilt, je seltener und dadurch wertvoller der Titel, desto höher ist der materielle und symbolische Ertrag (vgl. ebd., S. 190).

Das soziale Kapital

Das soziale Kapital bedingt sich aus privaten und/oder institutionellen Netzwerken und dem Zugang zu den damit verbundenen Ressourcen. Innerhalb dieser Netzwerke herrschen Beziehungen, um einen symbolischen und/oder materiellen Austausch zu verwirklichen, wodurch der Fortbestand garantiert wird. Dabei sind Netzwerke nicht auf örtliche, soziale oder ökonomische Beziehungen eingeschränkt. Innerhalb der Netze wird in Beziehungen investiert, um das gesamte Netzwerk in Gang zu halten und unter Umständen einen Profit daraus zu schlagen. Bestimmte Beziehungen gehen mit Verpflichtungen einher. Diese können aufgrund von einer Freundschaft, An-

erkennung oder Liebe, aber auch durch rechtliche Ansprüche entstehen. Die Gruppe ist in sich oft geschlossen, neue Mitglieder müssen zunächst einmal eingeführt werden, wie z. B. bei einer Heirat. Dabei gilt es, eine Homogenität der Gruppen aufrechtzuerhalten. Solch ein Netzwerk von Ressourcen kann Zugänge zu bestimmten Privilegien ermöglichen, beispielsweise Zugänge zu exklusiven Schulen, guten Wohnorten, Vereinigungen, usw. Diese Möglichkeiten zeigen die potenzielle Macht solch einer Gruppe. Durch den ständigen Austausch, die gegenseitige Anerkennung der Gruppenmitglieder und die Gruppenzugehörigkeit findet auch bei sozialem Kapital eine Reproduktion statt. Der Zusammenhang von den Kapitalsorten kommt hier ebenfalls zum Vorschein: für einen Austausch kann der Einsatz von ökonomischem Kapital notwendig sein (vgl. Bourdieu 1983, S. 190-195).

Allgemein stellt das ökonomische Kapital eine Voraussetzung für kulturelles und soziales Kapital dar, allerdings muss es je nach Kapitalsorte auf bestimmte Weisen transformiert werden, beispielsweise durch den Einsatz von Zeit und Arbeit (im Sinne von Bemühung) (vgl. ebd. S. 195-198).

Die ausschließliche Weitergabe von kulturellem Kapital in privilegierten Familien und damit eine ungleich verteilte Macht könnte durch das Bildungssystem verhindert werden. Bildungskapital im Sinne von schulischen/akademischen Titel ist weder direkt käuflich, noch kann es unmittelbar weitergegeben werden; darin steckt die Chance, Zugänge auf begehrte Positionen auf dem Arbeitsmarkt durch Bildung zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 198 f.)

Soziale Ungleichheit -nach Bourdieu die ungleiche Verteilung von Kapitalsorten- wird also reproduziert. Das Bildungssystem könnte diese soziale Ungleichheit durch institutionelle Maßnahmen also entschärfen und eine Chancengleichheit durch eine Bildungsteilhabe ermöglichen.

3.3.2 Die Studien PISA und IGLU

Ergebnisse von Bildungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) seit 2000 und IGLU⁶ (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) seit 2001 dienen als Instrument eines Bildungsmonitorings, um internationale Vergleiche zu ziehen und Rückschlüsse auf Schwächen und Stärken des nationalen Bildungssystems ziehen zu können (vgl. Fereidooni 2011, S. 64). Während IGLU sich auf Lese- und Sprachkompetenzen der vierten Klassen der Grundschulen konzentriert, wird PISA bei 15-Jährigen in den verschiedenen Schularten durchgeführt und umfasst Lese- und Sprachkompetenzen, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen sowie fächerübergreifende Kompetenzen.

In beiden Studien wurde die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Herkunft, sozioökonomischen Status, Migrationserfahrung und Sprachen deutlich (vgl. ebd., S. 54). Allerdings ist die Antwort des Bildungssystems auf diese Heterogenität ein selektives und auf homogene und privilegierte deutsche Kinder und Jugendliche ausgerichtetes System, das Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligt.

Die IGLU-Studie stellte fest, dass Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund bereits in der Grundschule stattfindet. In Grundschulen ist die Diskriminierung besonders auf den weiteren Bildungsweg ausschlaggebend, da der Übergang ins Gymnasium (nach der vierten bzw. der sechsten Klasse) entschieden wird. Für eine Übergangsempfehlung ist die Deutschnote entscheidend, allochthone Schülerinnen und Schüler schneiden hier schlechter ab, als ihre deutschen Mitschüler_innen (vgl. ebd., S. 55). Obwohl die meisten Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren und/oder aufgewachsen sind, weisen sie schlechtere Lesekompetenzen auf. „Gründe für den mangelnden Schulerfolg allochthoner Kinder sind die defizitäre Sprachvermittlungskompetenz der Grundschulen sowie die mangelnde Bereitschaft, nicht-deutsche Sprachen in den normalen Unterrichtsalltag zu integrieren. Dieses Defizit wirkt sich besonders negativ auf Grundschüler ausländischer Abstammung aus, denn ein Großteil dieser Grundschüler beginnt erst nach der Einschulung mit dem Erwerb der formalen deutschen Sprache. Diese Schüler benötigen individuelle

⁶ der internationale Name der IGLU Studie ist „Progress in International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (PIRLS). PIRLS ist eine Initiative der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)“.

Sprachfördermaßnahmen, unter Berücksichtigung der Muttersprache, um ihre Sprachkompetenz an die ihrer deutschstämmigen Mitschüler angleichen zu können.“ (Fereidooni 2011, S. 56)

Im Hinblick auf die Ergebnisse lässt sich sagen, dass sich der Unterricht an Grundschulen auf eine homogene „deutschstämmige“ Schüler_innengruppe richtet, Heterogenität scheint dabei eher störend zu sein (vgl. ebd.).

Das dreigliedrige System in Deutschland benachteiligt zudem besonders, weil es zu frühzeitig und subjektiv selektiert, was eine Chancenungleichheit zusätzlich bestätigt (vgl. ebd., S. 58). Selbst wenn Kinder mit Migrationshintergrund gleiche Leistungen wie ihre autochthonen Mitschüler_innen erbringen, sind ihre Übergangschancen an ein Gymnasium nicht garantiert. Insgesamt ist deutlich, dass es im deutschen Bildungssystem einen Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und dem soziökonomischen Status gibt. Kinder mit Migrationshintergrund sind davon besonders betroffen, da ihre Familien meist von Armut betroffen sind (vgl. ebd., S. 59 f.). Bildung als Chance für einen sozialen Aufstieg in Deutschland zu begreifen, erweist sich somit als falsche Hoffnung (vgl. ebd., S. 61), denn soziale Ungleichheit wird schon in der Grundschule reproduziert.

In der ersten Durchführung der PISA-Studie gab es einen großen Schock: erstmals wurde öffentlich und offiziell bestätigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem erheblich benachteiligt werden. Selbst Jugendliche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und durchgehend deutsche Schulen besuchten, hatten im Vergleich zu ihren Mitschüler_innen ohne Migrationshintergrund weniger Bildungserfolge und besuchten viel häufiger die Haupt- bzw. Mittelschule (vgl. ebd., S. 66). Wichtig war hierbei in der Bildungsdebatte das Ergebnis, dass Benachteiligungen durch das Schulsystem selbst geschaffen wurden – auch wenn politische Stimmen versucht hatten, Migrant_innen für die schlechte Bildungsbilanz verantwortlich zu machen (vgl. ebd., S. 68). Wie sich später auch in der IGLU-Studie herausgestellt hatte, ist der Übergang in Gymnasien sehr früh und wirkt sich selektierend zum Nachteil für Kinder mit Migrationshintergrund aus. Diese Entscheidung des Übergangs nach der vierten bzw. sechsten Klasse determiniert die weitere Schullaufbahn und den Schulabschluss. Selbst wenn in den meisten Bundesländern die Übergangsempfehlung nicht zwingend umgesetzt werden muss und Eltern entscheiden dürfen (Ausnahmen: Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und

Thüringen), wird der Empfehlung bei 95 % nachgegangen (vgl. Fereidooni 2011, S. 68). Die PISA-Studie hat im Jahre 2000, aber auch in den Durchführungen danach (2003, 2006, 2009 und 2012) (vgl. Prenzel u.a. 2013, S. 10) bestätigt, dass soziale Herkunft und sozioökonomischer Status ausschlaggebend für Benotungen und einen Schulerfolg sind. So wird neben der frühen Selektierung eine schulische und soziale Segregation herbeigerufen (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Einkommen und aus sog. bildungsferner Schicht sind somit nicht nur durch die frühzeitige Selektion mit subjektiven Übergangsempfehlungen benachteiligt, sondern werden in Haupt- bzw. Mittelschulen und Förderschulen nicht individuell nach ihrem Potenzial gefördert (vgl. ebd.). Die somit erzwungene Homogenität der Schulen und Klassen sind angeblich angedacht, um Schüler_innen ihren Leistungen entsprechend zu unterrichten. Angesichts der PISA-Ergebnisse lässt sich allerdings erkennen, dass dieses Konzept im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten versagt (vgl. Fereidooni 2011, S. 70).

Aus der PISA-Studie kam ebenfalls hervor, dass ein „monolingualer Habitus“ an den Schulen herrscht: die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird nicht berücksichtigt. Der alltägliche Sprachgebrauch ist dabei oftmals nicht die deutsche Sprache, wobei auch die Muttersprache nicht über eine Alltagssprache hinausgeht. Die Beherrschung der deutschen (Schul-)Sprache ist oftmals unabdingbar für einen Bildungserfolg, doch bleibt die Sprachförderung (in der Erst- und in der Zweitsprache) sowohl in der Grundschule als auch in weiterführenden Schulen aus (vgl. ebd.). Obwohl die Motivation und der Wunsch nach Bildungserfolgen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund höher als die der deutschen Schüler_innen ist, können diese Ziele aufgrund der fehlenden individuellen Förderungen und der institutionellen Diskriminierung an Schulen nicht erreicht werden (vgl. ebd., S.72). Dabei sind Schüler_innen mit Migrationshintergrund selbstverständlich in vielerlei Hinsicht nicht als homogene Gruppe zu betrachten. Insbesondere die sprachliche Heterogenität zeigt, dass starre Konzepte auf homogene Gruppen und der Haltung eines monolingualen Habitus nicht erfolgreich anwendbar sind und daher einer Flexibilität und Individualisierung bedürfen. In anderen Ländern konnten Möglichkeiten für Bildungserfolge für Schülerinnen und Schüler durch ein entsprechendes Schulsystem erkannt werden (vgl. ebd., S. 76 f.). „Die entscheidenden politischen Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der BRD sind Homogenitäts- und Selektionsdenken, mangelnde sprachliche Förderungsangebote,

der monolinguale Habitus der Schule sowie die Konnexität zwischen Bildungserfolg und sozialem Status.“ (Fereidooni 2011, S. 77) Unabhängig vom eigenen Sozialstatus haben Schüler_innen an Schulen, die von eher privilegierten Schüler_innen besucht werden, bessere Chancen, Bildungserfolge zu erzielen. Dies liegt vermutlich an einem positiven peer-group-Effekt, aber auch den positiven Lernbedingungen allgemein, z. B. die örtliche Attraktivität dieser Schulen und damit zusammenhängend Lehrkräfte, deren Kompetenz und Motivation wichtige Aspekte zu Bildungserfolgen von Schüler_innen sind (vgl. ebd., S. 84 f.).

Weiter kann auch die von deutschstämmigen getrennte Verteilung von Kindern und Jugendlichen z. B. in sog. Willkommens-, Vorbereitungs- oder Übergangsklassen⁷ einen Einfluss auf Lernumfeld und Leistungen haben. Diese Übergangsklassen werden für Kinder und Jugendlichen an möglichst wohnortnahen Regelschulen eingerichtet, damit die sprachlichen Defizite im Deutschen aufgeholt werden können. Auch geflüchtete Kinder und Jugendliche besuchen in der Regel Übergangsklassen. Durch diese Beschulungsart entsteht allerdings eine sprachliche, soziale und räumliche Segregation. Der Homogenitätswunsch der Klassen wird somit auf Kosten einer Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitergeführt (vgl. ebd., S. 85 f.).

Allgemein lässt sich zu PISA und IGLU sagen, dass diese Evaluationen dazu beigetragen haben, wesentliche Erkenntnisse im deutschen Bildungssystem zu erhalten und bildungspolitische Ziele zu setzen, die eine Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche (mit Migrationshintergrund) im Bildungssystem ermöglichen können. Dafür müsste allerdings das Bildungssystem mit all seinen (strukturellen) Rahmenbedingungen reformiert werden (vgl. ebd., S. 50 f.).

Auch der Bildungsbericht 2014 zeigt, dass das deutsche Bildungssystem keinesfalls eine Chancengleichheit ermöglicht, sondern Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund im Bildungswesen verstärkt (vgl. Hasselhorn u.a. 2014, S.6). Die umfassende Expertise "Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich", die im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verfasst wurde, weist ebenfalls auf die diskriminierenden Strukturen des Bildungssystems hin (vgl. Jennessen/Kastirke/Kotthaus 2013, S. 87).

⁷ Diese Schulform hat in den Bundesländern verschiedene Namen. In dieser Arbeit wird der Begriff der Übergangsklasse gewählt, da dies in Bayern der gängige Name ist.

Die Bildungssituation und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt, wie sich soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Benachteiligungen aufgrund der Herkunft und des sozioökonomischen Status‘ reproduziert. Allerdings gibt es speziell für geflüchtete Minderjährige keine spezifische Datenerfassung, die auf die besonderen fluchtbezogenen und aufenthaltsrechtlichen Aspekte im Zusammenhang von Bildung eingeht.

3.3.3 Institutioneller (Alltags-)Rassismus an Schulen

Der Begriff Institutioneller Rassismus wurde in den 60er Jahren in den USA zu Zeiten der „Black-Power“-Bewegung von Stokely Carmichael und Charles V. Hamilton, den Autoren des 1967 veröffentlichten Werks „Black Power“ eingeführt (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 43 und Hormel 2007, S. 66). Unterschieden wird hier zwischen individuellem und offenem Rassismus auf der einen sowie institutionellem und subtilem, verdecktem Rassismus auf der anderen Seite (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 44 und Hormel 2007, S. 66).

In Großbritannien wurde der Ansatz des institutionellen Rassismus in einer von der britischen Regierung beauftragten Untersuchung 1999 aufgegriffen (Macpherson Report). Anlass hierfür war ein rassistisch motivierter Mord, der durch die Polizei aufgrund von eigenen rassistischen Motiven nicht aufgedeckt wurde (vgl. Hormel 2007, S. 67).

„Institutioneller Rassismus wird im Macpherson-Report definiert als das kollektive Versagen einer Organisation, angemessene und professionelle Dienstleistungen für Personen wegen ihrer Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft anzubieten. (...) Abwertende Einstellungen und Handlungsweisen tragen zur Diskriminierung und der Benachteiligung Angehöriger ethnischer Minderheiten bei. Dies erfolgt unwissentlich durch Vorurteile, Ignoranz, Gedankenlosigkeit und rassistische Stereotypisierungen (Macpherson-Report 1999: 6.34, Übers. C. M.).“ (Melter 2009, S. 110 f.).

Melter weist auf die in der Definition des institutionellen Rassismus im Macpherson-Report genannte Professionalität hin: Mitarbeiter_innen von bestimmten Organisationen praktizieren die ihnen vorgegebenen Gesetze und Regelwerke und handeln in diesem Sinne professionell. (vgl. Melter 2009, S. 111 und Gomolla/Radtke 2009, S. 18) Zudem diskriminieren gesetzliche Vorschriften, Regelwerke und die Praxis in

wohlfahrtsstaatlichen Institutionen, um vermeintlich knappe Ressourcen und Leistungen zu begrenzen. Die Legitimation hierfür erfolgt durch öffentliche Diskurse (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 18).

Institutioneller Rassismus funktioniert zum einen auf eine erkennbare Art und Weise; durch Gesetze und Richtlinien, die z. B. den Aufenthalt, die Arbeitserlaubnis oder soziale Leistungen betreffen. In westlichen Ländern wird zwar eine Gleichheit aller betont, es werden allerdings Einwohner_innen je nach rechtlichem Aufenthaltsstatus legal und offen unterschiedlich behandelt, was wiederum hierarchische Positionen bestimmt und legale Benachteiligungen für die „Unterlegenen“ mit sich bringt. Zum anderen gibt es alltägliche Diskriminierungen in Institutionen. Da diese Diskriminierungen nicht unmittelbar nachweisbar sind, gibt es hier nur Dunkelziffern. Deutlich erkennbar sind allerdings die Effekte, die statistisch nachgewiesen werden können, beispielsweise die Benachteiligung von Frauen und Migrant_innen in bestimmten Berufspositionen oder auf dem Wohnungsmarkt (vgl. ebd., S. 19).

Melter schlägt eine erweiterte Definition von institutionellem Alltagsrassismus vor: „Institutioneller Alltagsrassismus in Deutschland ist von Institutionen/Organisationen (durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Zugangsregeln sowie Arbeitsweisen, Verfahrensregelungen und Prozessabläufe) oder durch systematisch von MitarbeiterInnen der Institutionen/Organisationen ausgeübtes oder zugelassenes ausgrenzendes, benachteiligendes oder unangemessenes und somit unprofessionelles Handeln gegenüber ethnisierten, rassialisierten, kulturalisierten Personen oder Angehörigen religiöser Gruppen sowie gegenüber so definierten ‚Nicht-Deutschen‘ oder ‚Nicht-Christen‘.“ (Melter 2009, S. 111).

Eine weitere, umfassende Definition von Odoi ist für die Diskussion über institutionellen Rassismus hilfreich. Sie fügt den Aspekt hinzu, dass Mitarbeiter_innen der Institutionen durch institutionellen Rassismus beeinflusst werden; sie wiederum beeinflussen durch ihr ausgrenzendes Verhalten die Institution selbst: „Institutioneller Rassismus wird definiert als Rassismus, der in den Strukturen öffentlicher und privater Institutionen verankert ist. Diese Strukturen haben sich aufgrund historischer und gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse entwickelt und in dem ökonomischen sowie kulturellen und politischen Aufbau einer Gesellschaft und deren Institutionen manifestiert (institutionalisiert). Unsichtbar in ihrer Wesensart beeinflussen diese Strukturen bewusst und unbewusst das Verhalten, die Sicht- und Denkweise

der Individuen in Institutionen. Umgekehrt determinieren auch Individuen das Verhalten der Institutionen, in denen sie arbeiten.“ (Odoi 2004).

In Deutschland wurde institutioneller Rassismus bis auf wenige Ausnahmen (Ausnahmen sind Baldauf 2002, Gomolla/Radtke 2009 und Melter 2009) nicht erforscht oder theoretisch behandelt (vgl. Melter 2009, S. 110, Gomolla/Radtke 2009, S. 19 und Baldauf 2002, S. 147). Das mag daran liegen, dass Rassismus hier nicht als ein Randgruppenphänomen sondern als gesellschaftlich etablierte Haltung betrachtet werden muss und ein politisch heikles Thema ist, da diese Tatsache gegen die Demokratieverständnisse der Bundesrepublik stößt (vgl. Baldauf 2002, S. 147). Bei den vorhandenen Forschungen und Publikationen steht hauptsächlich die Schule als Institution im Fokus⁸.

Gomolla und Radtke haben institutionellen Rassismus an Schulen erforscht. Eine ihrer Thesen ist, dass die Institution Schule selbst Bildungsbenachteiligung schafft und diese nicht an den Migrationshintergründen und den damit verbundenen Umständen der Schüler_innen liegt (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 21). Die Schule trifft bezüglich ihrer Schüler_innen vorab selbst definierte Unterschiede und definiert Problemkinder und wie diese Probleme zu lösen sind. Ziel ist unter anderem sicherzustellen, dass die Schule samt ihrer Funktion fortbesteht (vgl. ebd. S. 24). Dabei ist die Institution Schule „(...) nicht als großformatiger Akteur zu denken, sondern als ein Kommunikationssystem, das Informationen intern nach vorgegebenen Regeln verarbeitet.“ (ebd. S. 266).

Erforscht wurde anhand der statistischen Zahlen von 1980-1990 in Grundschulen in Bielefeld. Ausgewählt wurde die Grundschule als Schulform, da sie eine Entscheidungsstelle für Einschulung und Übergangsentscheidungen für weiterführende Schulen (Übergangsempfehlungen) sowie Vermittlung an Schulen für Lernbehinderungen (Sonderschulen) ist (vgl. ebd. S. 265). Anhand von qualitativen Analysen in Form von Befragungen der Entscheider_innen (Schulleiter_innen und Lehrer_innen) im Zeitraum von 1991 und 1996 wurde erfasst, dass Diskriminierung eine Ausweichmöglichkeit und Lösung innerhalb des Schulsystems darstellt. Es ist aus pragmati-

⁸ Eine Ausnahme bildet die diskursanalytische Studie von Baldauf (2002) über Institutionellen Rassismus im Sozialamt. Auch Polizei und Justiz werden bei Untersuchungen mit Jugendlichen aber auch in den allgemeinen Debatten um Rassismus und Diskriminierung herangezogen. Öffentlich diskutiert wird der institutionelle Rassismus bei der Polizei vor allem im NSU-Prozess, der bis heute noch andauert.

schen Gründen eine ethnisch-kulturell begründete Homogenität erwünscht, nicht unbedingt vorweg aus rassistischen Gründen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 268 f.). Sprachdefizite beispielsweise sind ein praktisches Problem, welches Grundschulen nicht auffangen können bzw. wollen. Die Erwartungshaltung der Institution ist „Normalität“ im Sinne von perfekten Sprachkenntnissen. Fehlende Sprachkenntnisse gelten daher als „Abweichung“ (vgl. ebd. S. 274). Ethnisch-kulturelle Begründungen erfolgen meist nur dann, wenn eine „Nichtmitgliedschaft“ der Grundschule (bzw. bei den Übergangsempfehlungen Gymnasium) begründet werden soll. Rassismus wird also dann zum strategischen Instrument, wenn es zur Problemlösung eingesetzt werden kann (vgl. ebd. S. 268). Kultur als Zuschreibung dient zur Begründung der (negativen) Entscheidungen im Einzelfall, Benachteiligungen werden somit legitimiert, wobei der allgemeine, diskriminierende Diskurs um Kultur und Integration der Plausibilität des eigenen Handelns dient (vgl. ebd. S. 274). In dieser Form der institutionellen Diskriminierung herrscht ein Kampf um eine Mitgliedschaft. Migrantenkinder erfüllen die Voraussetzungen dieser Mitgliedschaft nicht. Hierbei sind bestimmte Erwartungen an die Rollen der Mitglieder (nicht an die Personen selbst) zu verzeichnen, die den „Prozess des Organisierens“ steuern (vgl. ebd. S. 274).

„Die Schule ist beteiligt an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer Differenz, personifiziert in der Gestalt des ‚Ausländers‘/des ‚Fremden‘/des ‚Migranten‘, die sich zu einer ethnischen Ordnung verdichtet. Organisationen, nicht nur die Schulen, produzieren durch ihre Distributions- und Selektionsleistungen die bestehende Sozialordnung und die zugehörige Unterordnung/Diskriminierung permanent selbst, um sie anschließend als objektive, äußerliche, quasi naturgegebene ethnische Ordnung zu erfahren, zu deuten und darzustellen.“ (ebd. S. 277)

3.4 Konzepte für die Arbeit an Schulen

Zieht man eine Zwischenbilanz zu den vorhergehenden Ergebnissen der sozialen Ungleichheit und Diskriminierung (nicht nur) im Bildungsbereich, ist festzustellen, dass bisherige Konzepte und Kompetenzen der Professionellen in Schulen nicht oder unzureichend auf Chancengleichheit und Teilhabe ausgerichtet sind. Im Gegenteil – sie benachteiligen, selektieren und segregieren. Es gilt daher für Professionelle im Bildungsbereich anderen Ansätzen nachzugehen. Diese können praxisnah, innerhalb

der vorhandenen schulischen Strukturen gedacht werden, auch wenn für eine grundsätzliche Änderung dieser Strukturen ausdrücklich plädiert wird. Mögliche Perspektiven, Ansätze und Handlungskonzepte sollen hier vorgestellt werden. Dabei sind die hier vorgestellten Konzepte Interkulturelle Arbeit, Anti-Bias und Diversity nicht scharf voneinander trennbar – und müssen nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Grundsätzlich ist es bei allen Konzepten und Ansätzen wichtig, Partizipation und Empowerment als Grundhaltung zu verstehen, besonders in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist der Lebensraum und Lebensalltag (rechtlich) fremdbestimmt, daher ist es umso wichtiger, ihr Subjektsein zu fördern und ihnen Mitspracherecht einzuräumen. Es gilt sie zu bestärken, um ihre eigenen Kräfte und Ressourcen zu aktivieren.

3.4.1 Kultur und Interkulturelle Arbeit

Die Rede von Interkulturalität oder über Kultur per se kommt zu kurz, wenn es darum geht, gesellschaftliche Heterogenität zu erklären. Es verleitet dazu, Kultur als bestimmte und feste Eigenschaft und Unterscheidungsmerkmal zu deuten. Es gibt nicht *die* Kultur, die Bezeichnung verkörpert die Gefahr auf Reduzierungen auf eine bestimmte Herkunft, Nationalität, Ethnie, Religion, Hautfarbe oder Geschlecht. Dabei scheint der Begriff Kultur *political correctness* auszudrücken, er wird allerdings häufig als Synonym für die genannten Reduktionsebenen benutzt – und damit einhergehend eine Differenzierung und Definition von eigener und ‚fremder‘ Kultur vollzogen. Die vermeintlich fremde oder andersartige Kultur wird entgegen der eigenen gesetzt und sich folglich davon abgegrenzt mit der einfachen Absicht, sich so selbst zu definieren (vgl. Hamburger 2012, S. 108 f.). Dabei ist „Kultur (...) ein in Bewegung befindliches, adaptionsfähiges System. Es ist nicht hierarchisch aufgebaut, sondern reflexiv, heterogen und besteht aus mehreren, lose miteinander verkoppelten Systemebenen. Es enthält unterschiedliche Organisationsmuster und seine Grenzen sind nicht genau angebbbar. Kultur ist immer die menschliche Kultur, in einer anthropologischen Perspektive abgrenzbar nur gegen die Natur; innerhalb von Gesellschaften überschneidet sich Kultur mit Technologie, Politik, Ökonomie und Sozialisation.“ (ebd., S. 108). Kurz gesagt: „Kultur muss als „(...) flüssiges, reflexives und ständig in Bewegung befindliches, seine Grenzen überschreitendes Gebilde verstanden werden...“ (ebd. S. 129).

In der Diskussion um Kultur ist es wichtig, wie sich ein Individuum selbst definiert. Die Selbstdefinition des Individuums ist dabei stets im Wandel, nicht nur durch Flucht bzw. Migration und durch das Verlassen der bis dahin bekannten Sozialisationsorte und den damit verbundenen Sozialisationsgemeinschaften, der Sprachregion, usw. Auch nach der „Ankunft“ ist die Selbstidentifikation nicht abgeschlossen. Dennoch spielt die ursprüngliche Zugehörigkeit eine Rolle, da die Mehrheitsgesellschaft durch Zuschreibungen und Erklärungsmuster davon Gebrauch macht, insbesondere in der Institution Schule. Daher greifen Kinder und Jugendliche zwangsläufig selbst auf die eigene Kultur zurück, obwohl nicht immer klar sein muss, welcher Kultur man denn nun zugehörig ist. Andererseits kann Kultur auch eine positive Ressource bei Belastungen oder einer Entwicklung von Selbstdefinition darstellen. Der Rückzug in die „eigene Kultur“ und Abwertung der so verstandenen Mehrheitskultur kann dabei ebenfalls eine Bewältigungsstrategie sein (vgl. Hamburger 2012, S. 111 f.).

Interkulturalität ist trotz unklaren Konzepts bzw. gerade deshalb ein Bestandteil der Debatte um Migrationsprozesse. Sie ist aus dem Bedarf entstanden, sich europaweit als multikulturelle Gesellschaften zu erkennen und damit einhergehend, „(...) die Beziehungen zwischen Einwanderern und Einheimischen bewusster, eben als ‚interkulturelle‘ zu gestalten.“ (ebd., S. 127). Interkulturalität hat sich insbesondere im pädagogischen und im Erziehungsbereich etabliert. Einige Länder betrachten interkulturelle Pädagogik als staatliches Beschulungsprinzip (vgl. ebd.).

Interkulturelle Pädagogik beherbergt die Problematik, dass nur das Fremde bzw. Andersartige in der Debatte darum in Betracht gezogen wird, obwohl die Intention auf einen gewissen Austausch basiert. Beispielsweise werden als Fremde identifizierte gefragt, woher sie kommen, unabhängig davon, ob sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Während eine nicht andersartige Person das nicht auf Anhieb gefragt wird (vgl. ebd. S. 130 f.).

Wird in der Pädagogik von Interkulturalität (bzw. Multikulturalität) gesprochen, besteht zudem die Gefahr, dass gesellschaftliche und soziale Problemlagen und Benachteiligungen bei Migrant_innen verortet werden. Dementsprechend ist die Antwort der interkulturellen Pädagogik, Migration (sowie Globalisierung) und ihre Folgen durch Kulturalisierung und Pädagogisierung aufzufangen, die falsche (vgl. ebd. S. 122 f.). Kritisch könnte daher gefragt werden: Ist Multikulturalität das Problem und Interkulturalität die Lösung (vgl. ebd. S. 128)?

Hamburger rät von einer institutionalisierten interkulturellen Pädagogik im Schulunterricht ab, da es den Blick auf Differenzen der Mitschüler_innen im Unterricht schärft- auf Kosten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich selbst individuell sehr unterschiedlich definieren. Gemeinsamkeiten werden so übersehen und die ständige Thematisierung hebt die Selbstverständlichkeit vom gemeinsamen Leben und Lernen auf. Interkulturelle Pädagogik im Sinne von „interkultureller Verständigung“ soll nach Hamburger nur dann eingesetzt werden, wenn „kritische Situationen“ eintreten, die eine ungleiche Behandlung oder Nicht-Anerkennung von Mitschüler_innen mit Migrationshintergrund zeigen. Interkulturelle Pädagogik muss dann erweitert werden um Anerkennung und Gemeinschaftlichkeit (vgl. Hamburger 2012, S. 108).

Stattdessen schlägt Hamburger eine „reflexive Interkulturalität“ vor. Damit ist gemeint, dass Kulturen zwar thematisiert werden können und sollen, da sie Realität zur Selbstdefinition sind, allerdings nicht mit dem Anspruch eines Dazwischen oder Gegenüberstehens. Stattdessen kann im Sinne der „Kulturalität“ über gemeinsame Prinzipien nachgedacht werden. „Indem sowohl die die neuen (Misch-)Formen wahrgenommen werden (...) als auch die Selbstveränderung durch Abgrenzung vom Anderen reflektiert (...) wird, stellt sich eine Kultivierung der Unterschiedlichkeit ein, und diese wiederum ist Kulturalität.“ (ebd. S. 129)

Für die sozialarbeiterische/ sozialpädagogische Arbeit ist insofern eine Migrations-sensibilität gefragt, um Migrations- und Fluchterfahrungen aber auch die aktuellen Lebenslagen aufzugreifen und dementsprechend individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln bzw. zu hinterfragen, welche Angebote und Leistungen hilfreich sein können (vgl. ebd. S. 176).

Der Ruf nach interkultureller Kompetenz von Professionellen ist entsprechend dem Konzept der Interkulturalität ebenfalls diffus und umstritten. Dabei reicht die Spanne der professionellen Haltung und Handlung in der Praxis von Ignoranz bzw. Nicht-thematisierung der Lebensumstände von Geflüchteten oder der individuellen Kulturen bis hin zu einer rein kulturalisierenden Haltung. Grundsätzlich sollte dabei die Kompetenz in der Arbeit mit Geflüchteten der lebensweltorientierten Arbeit mit Familien, Kindern und Jugendlichen entsprechen (vgl. ebd., S. 185). Wichtig ist dabei, dass „Konzept, Kompetenz und Situationsangemessenheit ... sich zu einer gelingenden Hilfe verbinden“ (ebd.). Konzepte müssen auf die Einrichtungen je nach ihrer

Funktion abgestimmt sein, d.h. dass zusätzlich zu einem Leitbild der Einrichtung Ziele definiert und Abläufe geklärt sein müssen. Dabei muss das Ganze auf Bedürfnisse und Lebenslagen der Zielgruppen angepasst und wissenschaftlich fundiert sein (vgl. Hamburger 2012, S. 183). Kompetenz meint je nach Berufsposition eine Handlungsfähigkeit im professionellen Sinne (vgl. ebd. S. 184). Die Situation (und damit meist verbunden der Bedarf) der Adressat_innen ist ausschlaggebend für das Handeln. Dabei gilt es (falls nicht bekannt) Kenntnisse über die Lebenswelt und den Lebensalltag mit allen Reglementierungen und Benachteiligungen zu erlangen. Reflektiert muss dabei insbesondere der gesellschaftliche, soziale und rechtliche Status, der soziale Ungleichheiten und strukturelle Benachteiligungen mit sich bringt (vgl. ebd. S. 185).

3.4.2 Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz⁹ hat das Ziel, defizitäre Differenzierungen in einer vielfältigen Gesellschaft aufzudecken und damit verbundenen sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Dabei werden interkulturelle, multikulturelle und antirassistische Konzepte kritisch bzw. als unzureichend betrachtet, da bei diesen das Bild des Anderen mit bestimmten Zuschreibungen (auch wenn teilweise im positiven Sinne) konstruiert und reproduziert wird. Hinzu kommt, dass oftmals die Machtbeziehungen hinter diesen Prozessen nicht thematisiert werden (vgl. Schmidt 2015, S. 207 f.). Daher grenzt sich der Anti-Bias-Ansatz von diesen Konzepten ab und ist unter der Kategorie Antidiskriminierung einzuordnen (vgl. ebd. S. 210).

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den 1980er Jahren in den USA als Konzept für den Primärbildungsbereich als kritische Abgrenzung zu vorhandenen multikulturellen Erziehungsansätzen konzipiert. Im Mittelpunkt standen hierbei „verschiedene Diskriminierungsformen auf unterschiedlichen Ebenen (Interaktionen, Institutionen, Diskurse)“ (ebd. S. 211). In Südafrika wurde der Ansatz Anfang der 1990er Jahre in der Erwachsenenbildung aufgenommen, während er in Deutschland Ende der 1990er Jahre als „vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ in Kindertageseinrichtungen in Berlin eingeführt wurde (vgl. ebd.). Seitdem hat sich der Anti-Bias-Ansatz in ver-

⁹ Das Wort „Bias“ kommt aus dem Englischen und heißt übersetzt Voreingenommenheit, Schiefelage (Schmidt 2015, S. 210), Vorurteil.

schiedenen Bereichen und vielfältig etabliert, was der Idee des Ansatzes als flexibles und offenes Konzept entspricht. Daraus begründet sich auch die Vielfältigkeit an Begrifflichkeiten und theoretischen Bezügen in Deutschland, die auch interkulturelle Bildung, Diversity, Vielfalt, Heterogenität u.a. mit einbeziehen (vgl. Schmidt 2015, S. 211 f.).

Der Anti-Bias-Ansatz stellt ein mögliches Konzept für politische Bildungsarbeit dar. Das Ziel und Ideal ist Diskriminierungen entgegenzuwirken und soziale Gerechtigkeit herzustellen. Die Umsetzung erfolgt anhand von Workshops, Seminaren oder Weiterbildungen, in der Wahl der Methoden lässt der Ansatz viel Freiraum (vgl. ebd. S. 213 f.). Hier können beispielsweise kreative Einheiten mit Theater, Kunst und/oder Musik eingesetzt werden (vgl. Gramelt 2016, S. 311).

Die Workshops müssen in einer Atmosphäre gestaltet sein, die von den oftmals an die Mehrheitsgesellschaft ausgerichteten, bekannten, unhinterfragten und ausgrenzenden Normen und Strukturen losgelöst ist (vgl. ebd., S. 307 f.). „Das Kernanliegen der Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz ist, pädagogische Handlungsräume zu schaffen, in der die Gestaltung von Räumen, Strukturen, Materialien und Kommunikation so ausgerichtet sind, dass alle Beteiligten (...) gleiche Möglichkeiten der Identifikation, Zugehörigkeit, Teilhabe und Wertschätzung erfahren.“ (ebd., S. 307)

In den Workshops spielen Erfahrungen eine zentrale Rolle. Dies gilt sowohl für individuelle Erfahrungen als auch Gruppenerfahrungen – in und außerhalb der Übungen. Diese Erfahrungen werden ausgetauscht und reflektiert. Die Teilnehmer_innen gestalten die Workshops mit und werden durch den Trainer/ die Trainerin wertschätzend und ermutigend begleitet (vgl. Schmidt 2015, S. 228 f.). Individuelle Diskriminierungserfahrungen können beispielsweise in drei Schritten thematisiert werden: „Erinnern (alleine) - Erzählen (Kleingruppe) – Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten (Großgruppe)“ (ebd. S. 229).

Da sich in Erfahrungen auch immer die gesellschaftliche Struktur spiegelt, sollen Teilnehmende befähigt werden, ihre Erfahrungen in den gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Der Trainer oder die Trainerin bietet dafür theoretische Begriffe an. Darüber hinaus sollen eigene Handlungen samt Motiven und Konsequenzen reflexiv erörtert werden, um das eigene (ungewollte) diskriminierende Verhalten zu überprüfen und alternative Handlungsoptionen zu erarbeiten. Das subjektive Lernen steht

hier im Mittelpunkt, für die Teilnehmenden muss ein offener Raum gestaltet werden, damit sie ihre Erfahrungen individuell verarbeiten und reflektieren können (vgl. Schmidt 2015, S. 229). Themen für Anti-Bias-Workshops können ganz verschieden sein. „Themenkomplexe sind z. B. Demokratie, Kooperation, Wertschätzung, aber auch konkrete Identitätsmerkmale wie die sexuelle Identität, Kultur, Herkunft und Gender.“ (Gramelt 2016, S. 311). Ziel ist es, Kinder und Jugendliche anhand der Themen „(...) für Diskriminierung und Gerechtigkeit im Kontext der eigenen Lebenswelt [zu] sensibilisieren ...“ (ebd.).

Der Anti-Bias-Ansatz ist in der Praxis nicht nur für Kinder und Jugendliche, bzw. auf Schulen bezogen, für Schülerinnen und Schüler gedacht. Der Ansatz verspricht nur dann Erfolg, wenn Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen ebenfalls an einem Anti-Bias-Workshop teilnehmen. Sie müssen geschult werden, um ihre eigenen Erfahrungen persönlich und professionell zu reflektieren, das eigene pädagogische bzw. sozialarbeiterische Handeln auf Vorurteile zu überprüfen und ggf. Handlungsmöglichkeiten für sich erarbeiten, um diesen entgegenzuwirken. Auch Ungleichheiten in der Praxis sollen durch geschulten Blick erkannt und ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 309). „Lehrkräfte können ihre Praxis zum Beispiel konkret anhand folgender Fragen reflektieren: Sind Materialien so ausgewählt, dass sie keine Stereotypen verstärken, dass sie keine einzigen Geschichten erzählen? Wird die sprachliche Vielfalt, die die Kinder eventuell mitbringen, wertgeschätzt oder werden nichtdeutsche Familiensprachen und weitere kulturell vielfältige Zugehörigkeiten womöglich unsichtbar gemacht? Werden Schüler_innen ermutigt, etwas über moderne Lebensentwürfe und nicht mehrheitskulturelle Lebensrealitäten zu lernen? Haben alle Schüler_innen die Möglichkeit, sich demokratisch an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und bekommen sie zu spüren, dass ihre Meinung wichtig ist?“ (ebd., S. 309 f.)

Für die Soziale Arbeit an Schulen ist der Anti-Bias-Ansatz eine Methode, um Empathiefähigkeit, Wertschätzung und Gerechtigkeitssinn zu entwickeln bzw. zu fördern. Allerdings müssen auch die Grenzen dieses Ansatzes erkannt werden. Bei den institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen und diesbezüglichen Ausgrenzungen und sozialen Ungleichheiten kann der Anti-Bias-Ansatz lediglich Symptome lindern. Um Ursachen bekämpfen zu können, müsste der Ansatz auf institutionelle und strukturelle Ebenen weiterentwickelt werden. Um das Ideal von Anti-Bias-Schulen zu verwirklichen, müssen nicht nur Lehrkräfte und Schulsozialarbei-

ter_innen zusammen arbeiten. Es müssten zudem bildungspolitische Ebenen erreicht werden, um den Unterricht, Schulmaterialien, strukturelle Bedingungen und Bildungszugänge umzugestalten, um vorurteilsbewusste Bildungsräume zu schaffen (vgl. Gramelt 2016, S. 311 f.).

3.4.3 Diversity

Das Thema Diversity ist eine mögliche Antwort auf die moderne, heterogene Gesellschaft mit pluralisierten Lebenswelten und vielfältigen individuellen Lebenswegen und Identitäten. Diversity, Diversität oder Vielfalt soll zudem implizieren, dass gewisse Fremd- oder Andersartigkeiten eine Normalität darstellt, bzw. es kein Muster für eine Normalität gibt (vgl. Fischer, V. 2016, S. 93, Scherr 2011, S. 79). Darüber hinaus werden in Diversity Diskurse über Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie damit verbundene soziale Zuordnungen und Ungleichheiten thematisiert (vgl. Scherr 2011, S. 79).

Diversity Studies können „verschiedene disziplinäre und interdisziplinäre Forschungsrichtungen und –schwerpunkte“ (Krell u.a. 2007, S. 8), „wie Frauen- und Geschlechterforschung bzw. Gender Studies, Alter(n)sforschung, Interkulturelle Forschung, Migrationsforschung, Postcolonial Studies, Antisemitismusforschung, Behindertenforschung“ oder in den „Querschnittsthemen, darunter Vorurteils-, Ungleichheits-, Antidiskriminierungs-, Minderheiten-, oder auch Gleichbehandlungsbeziehungsweise Gleichstellungsforschung“ (ebd. S. 7 f.) miteinander verbinden und in Beziehung zueinander stellen. Dabei sind die Forschungsrichtungen und –schwerpunkte vielfältig erweiterbar. Das heißt auch, dass bisherige Konzepte und Diskurse wie z. B. Heterogenität, sprachliche/kulturelle Vielfalt, Interkulturalität, Multikulturalität, Kulturalisierung, Integration/Inklusion, Pluralität, Ethnisierung, etc. ebenfalls unter den Diversity-Ansatz gefasst werden können (vgl. ebd. S. 8 f.).

Bekannt wurde Diversity in Deutschland zunächst durch das Diversity Management aus den USA im Wirtschaftsbereich. Daher wird das Konzept in sozialen oder pädagogischen Bereichen auch kritisiert. Im ökonomischen Sinne gilt Vielfalt der Mitarbeiter_innen und der Kund_innen als Potential und soll für eine Optimierung von Prozessen, Kommunikation und Produktion genutzt werden um somit eine Gewinnmaximierung zu erreichen (vgl. ebd. S. 9). Diversität kann sich in diesem Sinne auf

„Geschlecht, Alter, Nationalität, Ethnizität, Kultur, Religion, sexuelle Identität und Orientierung, familiäre beziehungsweise Lebenssituation, Klasse, Ausbildung, Werte, Verhaltensmuster“ (ebd.) richten, wobei die Kategorien unendlich sind. In den USA richtet man sich im Diversity Management nach den sogenannten ‚Big 8‘: „race, gender, ethnicity/nationality, organizational role/function, age, sexual orientation, mental/physical ability, religion“ (ebd.).

Die gesellschaftspolitische und damit auch rechtliche Relevanz für Diversity Management ist nicht nur in den USA durch die Human-Rights-Bewegung und damit verbundenen Anti-Diskriminierungsgesetzen gegeben. Auch in Deutschland wurde das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) durch europäische Richtlinien etabliert und hat damit rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen (vgl. ebd. S.11). „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ (§ 1 AGG). Unter den Anwendungsbereichen in § 2 sind Bildung und Berufs(aus)bildung mit inbegriffen. Darüber hinaus spricht Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention ein Diskriminierungsverbot gegen Kinder aus. Kinderrechte müssen demnach jedem Kind „(...) unabhängig von 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 des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds“ gewährleistet werden (Art. 2 Abs. 1).

Die Kritik, dass der Diversity-Ansatz aus dem ökonomischen Bereich kommt und auf Optimierung wirtschaftlicher Prozesse abzielt, ist berechtigt, wenn Diversity auf das ökonomische Prinzip reduziert wird. Allerdings ist Diversity in pädagogische und sozialarbeiterische Bereiche adaptierbar - allerdings mit Zielen wie Chancengleichheit und Soziale Gerechtigkeit (vgl. Leiprecht 2011, S. 18). Dabei sollen sozialwissenschaftliche Disziplinen durch das Diversity Konzept nicht abgelöst werden, es geht vielmehr darum, sie in Beziehung zueinander zu stellen und Wechselwirkungen zu erörtern, Mehrfachdiskriminierungen und Querschnittsthemen zu berücksichtigen und aus den verschiedenen Disziplinen zu lernen (vgl. Krell u.a. 2007, S. 14, Leiprecht 2011, S. 40, Scherr 2011, S. 79).

Um mit dem Diversity Ansatz arbeiten zu können, sollte die Kritik jedoch nicht unbeachtet bleiben. Diversity verbirgt die Gefahr in sich, Machtstrukturen und – verhältnisse zu reproduzieren: Die Kategorisierung *aller* Menschen und die Annahme der Vielfältigkeit für alle im gleichen Maße kann soziale Ungleichheiten ignorieren. Die Zuordnung von mehrdimensionalen Identitäten und somit mehrfachen Diskriminierungsebenen kann zudem dazu führen, dass benachteiligten Menschen Handlungsspielräume verwehrt bleiben. Diese Zuordnungen und damit verbundene Zuschreibungen werden aufgrund von einer wertschätzenden Haltung nicht kritisch reflektiert, so dass Differenzierungen fortbestehen (vgl. Schmidt 2015, S. 237).

Nach Leiprecht muss das Thema Diversität in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften Einzug erhalten, gerade weil Einordnungen in bestimmte sozial konstruierte Kategorien und ihren (vermeintlichen) Eigenschaften vollzogen werden und damit soziale Ungleichheit und Diskriminierung legitimiert und reproduziert wird. Zudem bestehe die Gefahr, dass dieser Prozess gänzlich ignoriert und daher nicht reflektiert und in Folge auch nicht verändert wird. Dabei werden Machtverhältnisse und –strukturen ebenfalls ignoriert – zugunsten von Menschen, die sich in den Kategorien entlang von Machtpositionen orten (vgl. Leiprecht 2011, S. 17). Diversity kann dabei als Chance betrachtet werden, im Rahmen von Intersektionalität Schnittpunkte verschiedener Identitäten und Zugehörigkeiten zu erfassen (vgl. ebd., S. 30).

Der Umsetzung des Diversity-Ansatzes an Schulen sind keine methodischen Grenzen gesetzt:

- Diversity als Kompetenz in Beratungssituationen und im Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern;
- Schullektüren zu Diversity-Themen und damit verbundene Aufgaben und Reflexionsgespräche in der Klasse bzw. Gruppe;
- theaterpädagogische Angebote (vgl. z. B. Fischer/Höhn 2016);
- sowie Workshops/Seminare/Trainings (vgl. z. B. Sielert u.a. 2009).

Allerdings gilt auch hier: erst wenn Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen geschult sind und regelmäßig Supervision erhalten können, kann Diversity von diesen auch (vor)gelebt und professionell eingesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit ist das Einsetzen von Professionellen außerhalb von Schulen. Bedenkt man, dass Ungleich-

heiten und Benachteiligungen insbesondere von der Institution Schule und ihren Beschäftigten ausgehen, sollte Diversity zunächst für diese Gruppe verpflichtend sein.

Analog zu interkulturellen Ansätzen und dem Anti-Bias-Ansatz kann auch das Diversity Konzept nicht das ganze Spektrum von Vielfalt, Heterogenität, Machtverhältnissen, sozialer Ungleichheit, Identitäten, etc. umfassen. Es kann auch nicht als Allheilmittel verstanden werden – diese Sichtweise wäre zu verallgemeinernd und reduzierend. Soziale Arbeit und Pädagogik muss sich daher auch immer kritisch mit diesen Konzepten auseinandersetzen.

3.5 Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit – Ermöglichung von Bildungsteilhabe?

Soziale Arbeit im Themen- und Arbeitsfeld Flucht ist unter den aktuellen Geschehnissen und Rahmenbedingungen ein besonders herausforderndes Feld. Zugleich kann die Tatsache, lediglich im Kontext von deutschen Strukturen und Gesetzgebungen und damit verbunden erheblichen Benachteiligungen für Geflüchtete in allen Lebensbereichen arbeiten zu müssen, zu einem Ohnmachtsgefühl führen. Von der Sozialen Arbeit wird oftmals eine Art Feuerwehreinsatz erwartet, d.h. die aktuelle Notsituation soll in den Griff bekommen werden. In der Umsetzung heißt das, nur das Nötigste im Rahmen der restriktiven Strukturen leisten zu können – Versorgung und bürokratische Belange zu begleiten. „Integriert“ sollen insgeheim auch nur diejenigen Geflüchteten, die eine Bleibechance haben. Für Kinder und Jugendliche besteht die Chance, im Rahmen der Schulpflicht wenigstens einen Zugang (auch wenn erschwert) zum Bildungssystem zu erhalten. Geflüchtete mit guten Bleibeperspektiven sollen zudem so schnell es geht integriert werden. So wird analog von der Schulsozialarbeit Integration von Geflüchteten ins Bildungssystem erwartet. Oftmals stellt die sogenannte Integration im Bildungsbereich für Kinder und Jugendliche sogar eine Bleibechance dar. Was heißt das für die Soziale Arbeit an Schulen? In diesem Zusammenhang soll nicht auf Integrationsdebatten eingegangen werden, es wird bevorzugt, gesellschaftliche Teilhabe bzw. Teilhabe an Bildung zu verwenden. Die Debatte um Integration geht von einer Norm aus und ignoriert oftmals Vielfalt – dies wurde sowohl in den PISA-Studien als auch in den Konzepten (interkulturelle Arbeit, Anti-Bias, Diversity) verdeutlicht.

Was heißt nun aber gesellschaftliche Teilhabe und Teilhabe im Bildungsbereich? Seukwa nähert sich dieser Frage mit zwei Zugängen: der strukturfunktionalistische Zugang und der individuelle Zugang. Im strukturfunktionalistischen Zugang wird Gesellschaft als ein System mit Subsystemen betrachtet. Subsysteme sind in ihrer Funktion unterschiedlich und sind eingeteilt in „Bildung, Gesundheit, Wirtschaft, Politik, Arbeit, Soziales, etc.“ (Seukwa 2014, S. 51). Ziel ist es, das Individuum in diese Subsysteme einzugliedern. Als Teil der Subsysteme können Subjekte handlungsfähig werden und sich zeitgleich als Individuum weiterentwickeln. Dabei wird der Fortbestand des Systems bzw. der Gesellschaft durch die Inklusion aller Mitglieder in die Subsysteme als Ziel definiert. Aus der Perspektive des individuellen Zugangs heißt gesellschaftliche Teilhabe, Zugang zu Ressourcen – nach Bourdieu zu den verschiedenen Kapitalsorten – nicht nur rechtlich, sondern real zu ermöglichen, damit diese angeeignet werden können (vgl. ebd., S. 51 f.). Zusammenfassend gilt jedoch, dass gesellschaftliche Teilhabe durch nationalstaatliche Regierungen (rechtlich) gesteuert und geregelt wird (vgl. ebd. S. 52). Das heißt in der Praxis, dass Geflüchtete beispielsweise zu der Gruppe gehören, die nicht ohne weiteres in die Subsysteme eingegliedert werden. Dazu gehören die Bildungs- und Arbeitsverbote und damit die Zugangssperre zu den Kapitalsorten, fremdbestimmter Wohnraum und der eingeschränkte Zugang zur gesundheitlichen Versorgung, etc. Allein diese Tatsache widerspricht Zielen zur gesellschaftlichen Teilhabe von Geflüchteten und erschwert die professionelle Umsetzung erheblich (vgl. ebd.).

Eine reale Teilhabe ist mit einer speziellen Förderung ausschließlich im Bildungsbereich nicht ausreichend, was die heutige Forschungslage belegen kann. Daher sind veraltete bildungspolitische Ziele, ausschließlich Bildung und Berufs(aus)bildung zu fördern um eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, hinfällig. Nur wenn die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in allen Bereichen sicher ist, oder sie Bewältigungsstrategien in diesem Zusammenhang entwickeln können, wird es möglich sein, sie auch in das Subsystem Bildung real zu inkludieren. Die erheblich erschwerte Lebenssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen wurde bereits dargestellt. Daher ist auch die Bildungsteilhabe und der Bildungserfolg besonders erschwert (vgl. ebd., S. 55 f.).

Es braucht also mehr als Schulsozialarbeit, um eine ernst gemeinte Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Dennoch stellt Schulsozialarbeit ein wichtiges Feld für geflüchtete Kinder und Jugendliche dar. Der rechtliche Zugang von geflüchteten Kindern und

Jugendlichen zu (Regel-)Schulen ermöglicht es Sozialarbeiter_innen, geflüchtete Kinder und Jugendliche zu erreichen. Auch wenn ihre Arbeit auf Chancengleichheit im Bildungssystem abzielt, verfügen sie im besten Fall über ein professionelles Netzwerk, das sie einbeziehen können, wenn es um außerschulische Bereiche geht.

Bezogen auf Zusammenhang von Lebenslagen und Bildungserfolgen hat die Soziale Arbeit an Schulen zu ihren Aufgaben zwei weitere: Erstens muss sie gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Bewältigungsstrategien erarbeiten, z. B. durch Beratungs- und Freizeitangebote oder Einbindung in Vereine. Zweitens muss Soziale Arbeit (weiterhin) fordern, dass sich Lebenslagen für geflüchtete Kinder und Jugendliche umgehend ändern müssen, damit das hochgehaltene Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht wird.

Schulsozialarbeit ist seit Anfang der 1970er Jahre an Schulen etabliert. Während das Modell Schulsozialarbeit zunächst nur an Gesamtschulen vorzufinden war, wurde es ab den 1990er Jahren auch von anderen Schulformen übernommen. Insbesondere ab 2003 wurde mit dem "Investitionsprogramm Zukunft, Betreuung und Bildung (IZBB)" durch den Bund und 2010 durch das Bildungs- und Teilhabepaket in Schulsozialarbeit investiert. (vgl. Fischer, R. 2016, S. 325). Das heißt aber nicht, dass Schulsozialarbeit an allen Schulen eingesetzt wird – obwohl die Forderung dafür in Fachkreisen besteht. Eine Erhebung 2014 zählte bundesweit 4400 Schulsozialarbeitsstellen in Vollzeit, allerdings gibt es keine weiteren zuverlässigen Zahlen. Insgesamt ist jedoch eine Zunahme von Schulsozialarbeit zu verzeichnen (vgl. Speck 2016, S. 317 f.).

Die Schulsozialarbeit stellt eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule dar. Ziel der Schulsozialarbeit ist, Kinder und Jugendliche in ihrem (schulischen) Alltag unterstützend zu begleiten und mit ihnen Bewältigungsstrategien für Problemlagen in ihrem Leben zu erarbeiten bzw. diese zu fördern. Als Hilfsmittel kann dazu das gesamte Repertoire der Sozialen Arbeit herangezogen und an den schulischen Rahmen angepasst werden. Es gibt also kein einheitliches Konzept von Schulsozialarbeit. Demzufolge ist die Arbeit in der Praxis bestimmt durch strukturelle Rahmenbedingungen, der Schule samt Schulleitung und Lehrkräften mit ihren Vorstellungen und Bedarfen sowie die örtliche Lage und Ressourcen der Schule, etc. Weiter kann sich die Arbeit auch je nach den Kompetenzen, die Sozialarbeiter_innen mitbringen, unterscheiden (vgl. Fischer, R. 2016, S. 325 f.).

Als rechtliche Rahmenbedingungen der schulischen Sozialarbeit gelten neben der UN-KRK auch das SGB VIII (insbesondere § 1 „Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe“, § 11 “Jugendarbeit“, § 13 “Jugendsozialarbeit” und § 81 „Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen”). Schulsozialarbeit wird hier allerdings nicht explizit aufgeführt, was bei der Finanzierung Probleme verursacht. Aufgrund fehlender expliziter Grundlage wird Schulsozialarbeit unterschiedlich organisiert und finanziert. Es gibt einen Finanzierungspott aus EU-Fördermitteln, Mitteln des Bundes, der Länder und der Kommunen. Einige der Förderungen sind projektbezogen und/oder nicht langfristig angelegt. Zudem sind die Mittel meist unzureichend und richten sich stigmatisierend an „Defizitkriterien“ von Schulen (Schulen in sog. Brennpunkten, Haupt-, Förder- und Berufsschulen) und von Schüler_innen. Um die Finanzierung und Organisation von Schulsozialarbeit zu sichern, ist es daher notwendig, einen rechtlichen Rahmen im SGB VIII zu setzen, damit die Finanzierung gewährleistet wird. Der defizitorientierte Ansatz entspricht dabei nicht sozialarbeiterischen Kriterien – es müssen Standards für die Schulsozialarbeit entwickelt werden, die den sozialarbeiterischen Kriterien entsprechen und sich an Schulen anpassen (vgl. Speck 2016, S. 319-321).

An die Soziale Arbeit an Schulen werden große Erwartungen herangetragen, denen im geschlossenen System der Schule real nicht nachgekommen werden kann. Soziale Arbeit soll für Teilhabe für alle Schüler_innen sorgen, soll sich für soziale Gerechtigkeit einsetzen, lebensweltorientiert beraten und unterstützen, Ansprechpartnerin für Eltern und Lehrkräfte sein, Maßnahmen zur besonderen Förderung anbieten, zum Bildungserfolg verhelfen und dabei sowohl individuell als auch gemeinschafts- und sozialorientiert und vernetzt arbeiten. Die Liste der Aufgaben ist damit nicht unbedingt vollständig. Das besonders erschwerende ist nicht nur die Utopie der Machbarkeit. Schule an sich diskriminiert und selektiert, von Sozialer Arbeit an Schulen wird aber erwartet, Diversitätskonzepte umzusetzen – d.h. zu versuchen, gegen das System zu arbeiten, in welches man direkt eingebunden ist. Was auch zur nächsten Problematik führt: Soziale Arbeit ist nicht wirklich in das System Schule und in den Unterricht mit eingebunden. Es ist ein zusätzliches Angebot – meist für auffallende, störende, der Norm nicht entsprechende Kinder und Jugendliche, welches örtlich an die Schule gebunden ist, häufig aber nicht mit in schulische Prozesse eingebunden wird (vgl. Fischer, R. 2016, S. 326-332). Um diesen Herausforderungen an Schulen

begegnen zu können, „... muss Schule sich nicht nur nach außen, sondern auch strukturell nach innen öffnen.“ (Fischer, R. 2016, S. 332). Schulsozialarbeit muss als ein Teil und gleichberechtigter Partner in der Schule agieren können. Dazu muss Soziale Arbeit, als Teil des Teams, Schule in Planungs- und Entscheidungsprozessen mitgestalten dürfen (vgl. ebd.). „Schulsozialarbeit braucht Unterstützer im System Schule, damit sie in der Schulorganisation Antworten auf die sozial- und bildungspolitischen Herausforderungen findet. Hierfür sind Rahmenbedingungen notwendig wie

- Kooperationsstrukturen zwischen Lehrer_innen und Schulsozial-pädagog_innen,
- die Definition der Schulsozialarbeiter durch Schulsozialarbeiter,
- die Einbindung der Schulsozialarbeit in die Organisationsstrukturen der Schule,
- die Übertragung von Verantwortlichkeiten der Schulleitung auf die Schulsozialarbeit und
- die verantwortliche Vertretung der Schule in außerschulischen Kooperationen.

Aufseiten der Schulsozialarbeit setzt dies voraus, ihr fachliches Selbstverständnis von innen heraus durch Sozialarbeiter konkret zu definieren (ebd., S. 333).

Soziale Arbeit (und damit auch Schulsozialarbeit) hat den Anspruch, wie bereits mehrfach dargestellt, Benachteiligungen jeglicher Art entgegenzuwirken. Die in dieser Arbeit vorgestellten Konzepte sind Beispiele für Kompetenzen dafür. Hochschulen sind daher in der Verantwortung, diese Kompetenzen an Studierende der Sozialen Arbeit zu vermitteln. Im Hinblick auf Bildung wäre dies für Lehramtsstudierende ebenfalls notwendig. „Kompetenzen im Sinne von Qualifizierungszielen werden dabei unterschieden in Kompetenzen des Wissens (Inhalte), des Könnens (Verhalten) und der Haltung (Bewusstsein)“ (Genenger-Stricker 2016, S. 354). Der Diversity-Ansatz (mit allen disziplinären und interdisziplinären Richtungen und Schwerpunkten) und damit verknüpft auch interkulturelle Konzepte und Anti-Diskriminierungskonzepte, stellen einen wichtigen Teil einer entsprechenden Vorbereitung für (nicht nur) schulsozialarbeiterische Berufstätigkeiten dar (vgl. ebd.). Daher ist die Ausweitung von Diversity in Studiencurricula an Hochschulen und als Weiterbildungsmöglichkeiten für berufstätige Sozialarbeiter_innen für die Praxis unabdingbar (vgl. ebd. S. 367).

3.6 Bildungslandschaften

Wenn über Bildung gesprochen wird, wird häufig an die institutionalisierte Form der Bildung, an Schulen gedacht. Auch diese Arbeit konzentriert sich im Rahmen der rechtlichen Strukturen auf die Institution Schule. Es wurde aber auch deutlich, dass Bildungsprozesse und Bildungserfolge nicht allein durch Schule gestaltet werden (können). Schule ist nur ein Teil der reglementierten Lebenswelt von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Der Alltag und seine Bewältigung ist für geflüchtete Kinder und Jugendliche besonders erschwert und hat einen besonderen Einfluss auf schulische Bildungserfolge. Allerdings wurden außerschulische Bildungsprozesse in der vorliegenden Arbeit bisher noch nicht angesprochen. Dem soll hier entlang des Konzepts „Bildungslandschaften“ nachgegangen werden. „Mit dem Begriff „Bildungslandschaften“ wird eine sozialräumliche Perspektive in der bildungspolitischen Diskussion eingenommen.“ (Mack, 2009, S. 57). Das Konzept soll eine Verknüpfung von formellen und informellen Bildungsprozessen ermöglichen. Damit ist auch eine Ausweitung von Mitgestalter_innen impliziert: Neben den klassischen Akteuren der Schule (Lehrer_innen sowie Schulbehörden) sollen vermehrt Sozialarbeiter_innen und die Stadtplanung mit einbezogen werden (vgl. Reutlinger/Schöne 2012, S. 119).

Da sich Bildungslandschaften auf die unterschiedlichen Bildungsprozesse beziehen, werden diese hier zunächst erläutert. Es wird von drei miteinander verbundenen Bildungsprozessen ausgegangen, die an verschiedenen Bildungsorten stattfinden:

- Formelle Bildungsprozesse finden an institutionalisierten Bildungseinrichtungen (Schulen jeglicher Art) statt und erzielen einen (formellen) Schulabschluss.
- Nicht-formelle Bildungsprozesse entstehen durch außerschulisches aber meist institutionalisiertes Lernen, das aus Erfahrungen und nichtschulischen Angeboten besteht, wie z. B. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe.
- Informelle Bildungsprozesse gestalten sich durch soziale Kontakte (Familie, Freunde, evtl. direkte Nachbarschaft) im Lebensalltag und sind ungeregelt. Daher werden sie subjektiv oftmals nicht als Bildungsaneignung empfunden (vgl. Weiß 2011, S. 29 f.).

Bildungslandschaften haben das Ziel, die Bildungsprozesse und Bildungsorte stärker miteinander zu verzahnen, um formelles, nicht-formelles und informelles Lernen

besser zu gestalten. Damit soll sich auch der Realität der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angenähert werden. Die einzelnen Bildungsorte sollen nicht mehr als einzelne Inseln verstanden werden, sondern sich vernetzen und gegenseitig unterstützen.

Dabei soll Bildung nicht nur auf die Institution Schule beschränkt werden, sondern als etwas Ganzheitliches verstanden und vermittelt werden (vgl. Weiß 2011, S. 31). Verschiedene schulische und außerschulische Institutionen und Organisationen müssen sich hierfür zu einem Kooperationsnetz verbinden. Die Institutionen stellen ihre jeweiligen Kompetenzen, Professionen und Arbeitsschwerpunkte zu einem ganzheitlichen Bildungsnetz zusammen, das sich individuell, alters- und bedarfsgemäß nach den Adressat_innen richtet (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Institution Schule und angelehnt an die verschiedenen Bildungsprozesse und -orte wären in der Umsetzung drei Ebenen der Vernetzung möglich: In der ersten Instanz sollte sich Schule innerhalb der Institution vernetzen. Kooperationspartner_innen sind hier alle an der Schule beteiligten Personen, wie Lehrer_innen, Schulsozialarbeiter_innen, evtl. Schulpsycholog_innen, Eltern, Schüler_innen (z. B. Schülervertretungen, Tutor_innen, Mediator_innen, Pat_innen), usw. Dieses Netzwerk wiederum kann in der zweiten Ebene erweitert werden mit Betreuungs- und Unterstützungsangeboten durch Horte und ähnliche (Nachmittags-) Betreuungen, durch die Jugendhilfe (z. B. Jugendzentren, Jugendtreffs), Familienhilfe, Soziale Dienste, usw. Um diesen Kreis zu erweitern und zu schließen, kommen außerschulische Bildungsorte auf der dritten Ebene in Frage, wie z. B. Vereine, Bibliotheken, Kunst- und Musikschulen, usw. (vgl. ebd., S. 31-33). Im Übergang von Schule und Beruf bei Jugendlichen wäre es zudem von Vorteil, das Netzwerk auch um Arbeitsagenturen und Ausbildungsstätten zu erweitern.

Dabei werden diese Netzwerke häufig lokal (im Sinne von Nachbarschaft, Stadtteil) kommunal (Städte, Gemeinden, Landkreise) oder regional (über kommunale Netzwerke hinaus) angedacht. Aufgrund des politischen und verwaltungstechnischen Steuerungsaspektes wird häufig von kommunalen Bildungslandschaften gesprochen (vgl. ebd., S. 33-35).

Das Konzept Bildungslandschaft, wie es vielerorts definiert und umgesetzt wird, stößt allerdings aus sozialraumtheoretischer Hinsicht auf Kritik. Reutlinger/Schöne

weisen auf drei Aspekte hin, die im Bildungslandschaftsdiskurs nicht reflektiert werden:

1. Bildungsorte werden als territoriale Orte nach ihrem genauen Standpunkt definiert. Das verkürzt das Verständnis von *Bildungsräumen*, die nicht geographisch zu Orten sind, sondern gesellschaftlich strukturiert werden. Oftmals reduziert sich die Idee der Bildungslandschaft auf eine Kumulation von verschiedenen Orten, die danach fragen, welche Bildungsprozesse wo stattfinden sollen. Nach dem entscheidenden *Wie* wird oftmals nicht gefragt. Bildungsprozesse finden nicht mit der Festlegung von Ort und Zeit statt, sie sind komplexer. Daher gilt es, Bildungsprozesse nicht nach Orten einzuteilen, sondern Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihre Bildungsräume selbst zu gestalten und je nach ihren Interessen und Handlungen anzueignen. Dabei können verschiedene Bildungsorte als Orte von Ressourcen dienen (vgl. Reutlinger/Schöne 2012, S. 119-121).
2. Die lokale oder kommunale Eingrenzung von Bildungslandschaften entspricht nicht der Realität der Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd. S. 121 f.). Stattdessen wird eine „soziale Landschaft“ (socio-*scape*) vorgeschlagen: „Die Betrachtung einer Sozialen Landschaft bietet die Möglichkeit, die strukturelle Eingebundenheit und Verortung von Menschen mitzudenken. (...) [Sie] resultieren (...) aus dem Zusammentreffen unterschiedlicher Lebenswelten (Soziosphären).“ (ebd., S. 122)
3. Bildungslandschaften orientieren sich oftmals nicht nach den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, sie werden zu ihren Lebenswelten *gemacht*. Mit der Vernetzung aller Bildungsorte besteht die Gefahr, dass sämtliche Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen offengelegt bzw. sogar kontrolliert werden. Um wirklich lebensweltorientierte Bildungslandschaften zu konzipieren, muss aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen gedacht werden, d.h. es muss danach gefragt werden, wie sie Räume und Bildungsräume subjektiv deuten und aneignen (vgl. ebd., S. 122 f.).

Bildungslandschaften müssen also reflexiv überdacht und neu konzipiert werden. Trotz der Kritik können Bildungslandschaften bzw. Bildungsräume insbesondere für Bildungsprozesse geflüchteter Kinder und Jugendlicher eine Chance sein. Der ortsgebundene Zugang ermöglicht hier auch einen niedrigschwelligen und einfachen Zugang, vor allem wenn man bedenkt, dass in Deutschland ankommende Kinder und

Jugendliche (und ihre Familien) Orte zugewiesen bekommen und sich weder räumlich noch strukturell in Deutschland auskennen. Bildungslandschaften könnten also ein im Gemeinwesen angelegtes „Ankommen“ (nicht nur) im Bildungsbereich bedeuten. Damit verbunden könnte auch gesellschaftliche Teilhabe und Bildungsteilhabe ein Stück weit ermöglicht werden. Die Alltagsgestaltung und Alltagsbewältigung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien könnte unterstützend begleitet werden, was sich förderlich auf Bildungserfolge auswirken kann (wie in 3.5 erläutert). Bildungslandschaften könnten auch im Hinblick auf die aufnehmende Gesellschaft Begegnungen und gemeinsames Lernen und Leben ermöglichen und Partizipation fördern. Die Umsetzung der ausgeführten Möglichkeiten und Chancen setzt allerdings eine Finanzierung und eine entsprechende bildungspolitische Zielsetzung voraus, was aktuell nicht gegeben ist.

4. Bildungssituation in München

Aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland ist Bildung Ländersache. Schulsysteme können daher je nach Bundesland variieren. In diesem Kapitel konzentriert sich die Bildungssituation auf die Stadt München. Dafür soll zunächst ein Blick auf Schulmodelle geworfen werden, die für geflüchtete Kinder und Jugendliche bundesweit bestehen. Die bayerischen Schulmodelle und Bildungsangebote werden anhand von Daten in München näher betrachtet. Um einen Einblick in die Praxis zu erlangen wurden hierfür drei Interviews mit Fachleuten verschiedener Professionen aus der Praxis geführt. Diese fließen in Form von Teiltranskriptionen in die Datenanalyse mit ein. Dies geschieht ohne einen Anspruch auf eine empirische Analyse – es gilt lediglich darum, einen Einblick in die Praxis zu erhalten. Zusätzlich werden Informationen, Abläufe und Zahlen aus verschiedenen Quellen, z. B. Angaben des Staatlichen Schulamtes München und dem Referat für Bildung und Sport München sowie der öffentlichen Internetauftritte und Berichte der jeweiligen Schulen herangezogen.

4.1. Schulmodelle für geflüchtete Kinder und Jugendliche

Für geflüchtete Kinder und Jugendliche bzw. allgemein für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gibt es verschiedene Schulmodelle, die bundesweit umgesetzt werden. Hierbei finden auch innerhalb der Bundesländer mehrere Modelle zeitgleich ihre Anwendung. Massumi/von Dewitz u.a. haben die in den Schulen bestehenden Modelle untersucht und sie systematisch den fünf Kategorien „submersives Modell“, „integratives Modell“, „teilintegratives Modell“, „paralleles Modell“ und „paralleles Modell Schulabschluss“ zugeordnet (vgl. Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S. 6 f.).

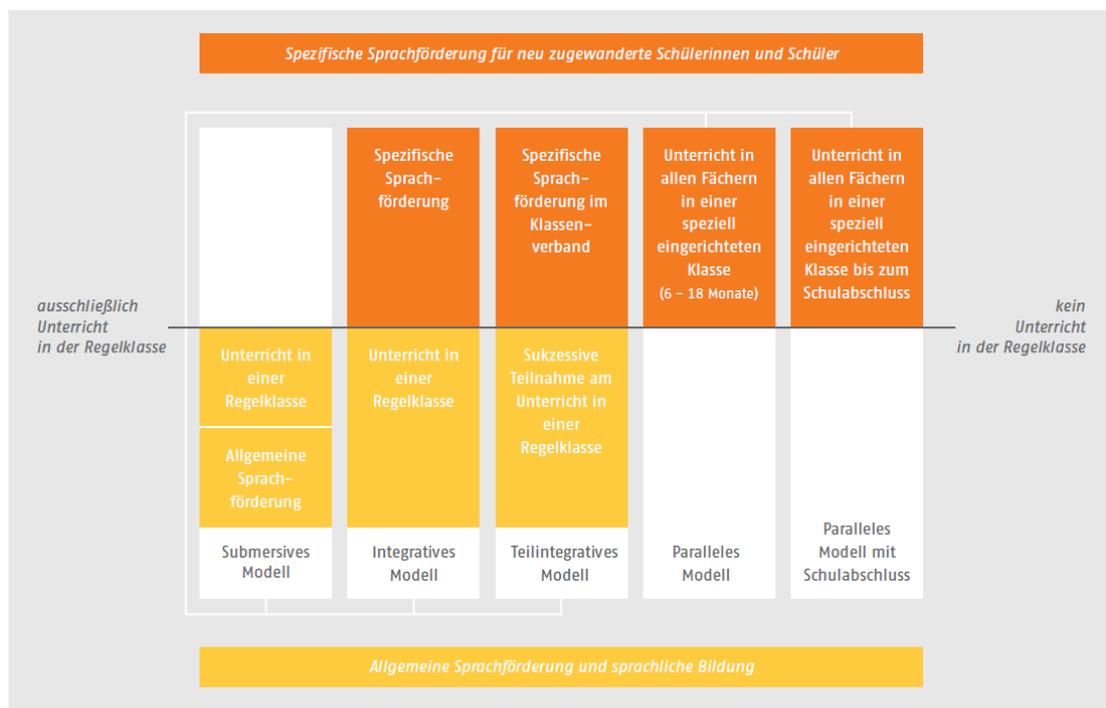


Abb. 8: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S. 45).

1. Das submersive Modell beschreibt Regelklassen, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ab ihrem ersten Schultag aufnehmen.
2. Das integrative Modell impliziert Regelklassen, die neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ab ihrem ersten Schultag aufnehmen. Zusätzlich nehmen die Kinder und Jugendlichen an sprachlichen Förderangeboten teil.
3. Im teilintegrativen Modell werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in einer getrennten Klasse unterrichtet, wobei sie für bestimmte Fächer mit den Regelklassen zusammengeführt werden.

4. Das parallele Modell steht für den Unterricht in Klassen mit ausschließlich neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Diese Klassen werden für eine bestimmte Dauer neben den Regelklassen geführt.
5. Bei dem parallelen Modell Schulabschluss werden spezielle Klassen ausschließlich für neu zugewanderte Jugendliche eingerichtet. Der Unterricht ist darauf ausgelegt, einen Schulabschluss zu erlangen (vgl. Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S. 7).

Das übergeordnete Ziel der verschiedenen Modelle ist es, Kinder und Jugendliche so schnell wie möglich in ein „Regelsystem“ zu integrieren (vgl. ebd., S. 44). Die verschiedenen Modelle variieren dabei je nach Alter und Schuljahrgangsstufe (vgl. ebd. S. 6) und teilweise nach der Mobilität bzw. dem Wohnort der Kinder und Jugendlichen. Ist beispielsweise die nächste Schule mit einer Übergangsklasse sehr weit weg, kann an der ortsnahen Schule ein entsprechend anderes Modell angeboten werden (vgl. ebd. S. 61). Zum Teil sind sie auch an die Möglichkeiten und finanziellen und personellen Ausstattungen der Schulen ausgerichtet (vgl. ebd., S. 11). Allerdings können über die Qualität bzw. über den Erfolg der einzelnen Modelle keine Aussagen gemacht werden, da sie sehr unterschiedlich gehandhabt werden und eine Evaluation der Modelle bisher nicht erfolgt ist (vgl. ebd., S. 7, S. 62). Eine Ausnahme bildet laut Becker-Mrotzek das submersive Modell: Kinder ohne Deutschsprachkenntnisse in eine Regelklasse aufzunehmen ohne weitere Sprachförderung sei nicht ausreichend. In Grundschulen sei es grundsätzlich zu begrüßen, dass neu zugewanderte Kinder in Regelklassen aufgenommen werden, damit sie mit deutschsprachigen Kindern schneller in Kontakt kommen -vorausgesetzt, sie erhalten zusätzliche Sprachförderung (vgl. Becker-Mrotzek 2015, S. 1).

In München werden an den Grundschulen überwiegend das parallele Modell (Übergangsklassen) sowie das teilintegrative Modell (Deutschförderklassen) umgesetzt. Wenn der Schulweg allerdings zu weit ist, kann es auch vorkommen, dass die Kinder nach dem integrativen Modell unterrichtet werden. Jugendliche unter 16 Jahren, die noch allgemein schulpflichtig sind, werden auch oftmals in Übergangsklassen an Mittelschulen unterrichtet (paralleles Modell), auch hier sind teilintegrative Modelle möglich. Für berufsschulpflichtige Jugendliche ab 16 Jahren gibt es hauptsächlich das Angebot des parallelen Modells Schulabschluss.

4.2. Das bayerische Schulsystem

Das bayerische Schulsystem ist nach der vierjährigen Grundschule ein dreigliedriges System. Nach der vierten Klasse entscheidet sich je nach Leistungen des Kindes, ob es auf das Gymnasium, auf die Realschule oder auf die Mittelschule gehen kann. Für das Gymnasium muss von der Grundschule eine Übergangsempfehlung bzw. ein Übertrittszeugnis ausgestellt werden. Der Real- und Mittelschulabschluss öffnet den Zugang zu Berufsausbildungen. Im Mittelschulzweig ist bei guten Leistungen auch ein Realschulabschluss möglich. In Bayern wird auch an Berufsschulen ein Mittelschulabschluss ermöglicht. Insbesondere für berufsschulpflichtige geflüchtete Jugendliche wurden hierfür in München Klassen eingerichtet. An Gymnasien oder Realschulen gibt es keine Modelle, die speziell für geflüchtete Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind. Das bayerische Schulsystem ist aufgrund der frühen Selektierung nur bedingt durchlässig. Zwar gibt es beispielsweise auch für Schüler_innen mit einem Mittelschulabschluss des M-Zuges theoretisch Möglichkeiten, ein Abitur zu erlangen. Seit dem Schuljahr 2011/12 gibt es an bayerischen Gymnasien „Einführungsklassen“ für Absolventen eines Mittel- oder Realschulabschlusses (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2011). Voraussetzung hierfür ist unter anderem ein pädagogisches Gutachten für die Eignung. Nach dem Absolvieren der Einführungsklasse ist ein Vorrücken in die 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums möglich (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016b). Allerdings ist der Weg dorthin erschwert und die weitere Bildungszeit muss finanziert werden. Zudem bereiten die Unterrichtsinhalte der Mittelschule nicht auf ein Abitur vor. Fraglich bleibt, ob Einführungsklassen dies in einem Jahr nachholen können. Die Problemlagen der frühzeitigen und subjektiven Selektierungen wurden bereits in 3.3.2 erläutert. In Abbildung 9 wird das bayerische Schulsystem dargestellt.

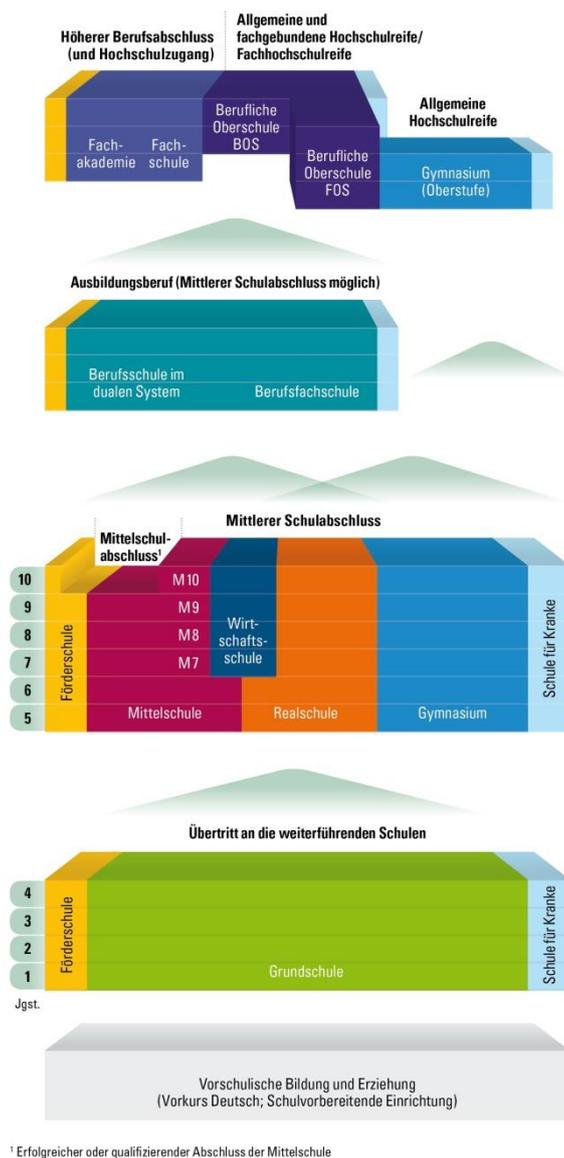


Abb. 9: Das bayerische Schulsystem (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016a)

4.3. Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche in München

Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche in München finden innerhalb der staatlichen Schulen, aber auch außerhalb in Form von geförderten Projekten oder im Rahmen von ehrenamtlichem Engagement statt. In 4.3.1 werden die außerschulischen Alphabetisierungs- und Sprachkurse kurz vorgestellt. In 4.3.2 wird auf die Beschulung an Grund- und Mittelschulen eingegangen. Für Geflüchtete ab 16

Jahren sind die Angebote in 4.3.3 dargestellt. Dabei werden Realschulen und Gymnasien in der vorliegenden Arbeit vernachlässigt. Die Praxis zeigt, dass die Beschulungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht für die Realschule oder den gymnasialen Zweig ausgerichtet sind. Im Schuljahr 2016/17 sollen an Gymnasien und Realschulen ebenfalls Übergangsklassen eingerichtet werden (vgl. Süddeutsche Zeitung 2015c).

4.3.1. Alphabetisierungs- und Sprachkursangebote

In München gibt es für geflüchtete Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Regel- und Berufsschulen Angebote zum Spracherwerb. Sprachkurse, die nicht öffentlich finanziert bzw. geregelt werden, finden meist in den Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften durch Ehrenamtliche statt. Diese Kurse werden in der Regel von den in den Aufnahmeeinrichtungen und Unterkünften arbeitenden Sozialarbeiter_innen koordiniert. Zudem gibt es öffentlich finanzierte Alphabetisierungskurse und Sprachkurse für jeweilige Sprachlevel, die von gemeinnützigen Trägern angeboten werden (z. B. von InitiativGruppe e.V., IN VIA WIB, KLARTEXT e.V., Hilfe von Mensch zu Mensch e.V., Bayerisches Rotes Kreuz, u.a.). Meist sind die Sprachkurse auf junge bzw. erwachsene Geflüchtete ausgerichtet, da davon ausgegangen wird, dass Kinder einen schnelleren Sprachzugang haben als junge und erwachsene Geflüchtete. Unbegleitete minderjährige und junge volljährige Geflüchtete werden verstärkt beraten und betreut. Hierfür gibt es U-25 Qualifizierungsangebote von verschiedenen Trägern. Das Netzwerk FiBA (Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung) des Münchner Amtes für Wohnen und Migration koordiniert für junge Geflüchtete unter 25-Jahren Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. Hierfür erhalten junge Geflüchtete Beratungsangebote und Vermittlungen an passende Bildungsangebote. Die Sprachkurse, die sich an unbegleitete minderjährige und junge volljährige Geflüchtete richten, werden in der Regel sozialpädagogisch betreut. Die Sprachkurse sind allgemein sehr gefragt. In der Stadt München gibt es viele Angebote, die relativ gut organisiert sind, dennoch reicht das Angebot nicht aus. Laut dem Kultusminister sollen bis 2016/17 in allen bayerischen Aufnahmeeinrichtungen Sprachkurse angeboten werden (vgl. Süddeutsche Zeitung 2015c).

4.3.2. Beschulungsarten der Grund- und Mittelschulen

Geflüchtete Kinder und Jugendliche, bzw. allgemein neu zugewanderte Kinder und Jugendliche bis zu 15 Jahren werden im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht je nach Alter und deutschen Sprachkenntnissen hauptsächlich an Grundschulen und Mittelschulen unterrichtet. An den Schulen gibt es verschiedene Beschulungsmethoden. Zusätzlich zu Übergangsklassen (Ü-Klassen), die speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichtet werden, gibt es Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für Kinder und Jugendliche, die noch nicht ausreichende Deutschsprachkenntnisse haben.

Die Vorbereitung für die Grundschule kann bereits im letzten Jahr eines Kita-Besuches des Kindes stattfinden. Es finden in den Kindertagesstätten oder an den Grundschulen Vorkurse statt, die vor Beginn der ersten Klasse deutsche Sprachkenntnisse vermitteln. Im Schuljahr 2014/15 wurde an fast allen Grundschulen Münchens Vorkurse für insgesamt 4.604 Kinder angeboten (vgl. Schulamt München 2016).

Bevorzugt werden für den Schuleintritt zunächst Übergangsklassen, die speziell für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichtet werden. Die Übergangsklassen sind für zwei Jahre angelegt. Danach soll der Unterricht in Regelklassen fortgesetzt werden. Für höhere Jahrgangsstufen der Mittelschule (Ü8 und Ü9) gilt dies nicht mehr, hier findet die Vorbereitung für einen Mittelschulabschluss in den Übergangsklassen statt.

Zurzeit gibt es in München 90 Übergangsklassen mit jeweils max. 20 Schülerinnen und Schülern. Die Ü-Klassen konzentrieren sich hauptsächlich auf den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (zehn Stunden in der Woche). (vgl. Staatliches Schulamt München 2016). Der Unterricht in den übrigen Fächern ist nicht im gleichen Umfang vertreten wie in Regelklassen. Je nach Alter werden Kinder und Jugendliche

den Ü-Klassen durch das Münchner Schulamt zugewiesen¹⁰ (vgl. Referat für Bildung und Sport München 2016a). Die Ü-Klassen werden wie folgt eingeteilt:

- Ü1 für Sprachanfänger der 1. bis 4. Jahrgangsstufe,
- Ü3 für Fortgeschrittene der 1. bis 4. Jahrgangsstufe,
- Ü5 für Sprachanfänger der 5. bis 7. Jahrgangsstufe,
- Ü7 für Fortgeschrittene der 5. bis 7. Jahrgangsstufe,
- Ü8 für Sprachanfänger der 8. und 9. Jahrgangsstufe,
- Ü9 für Fortgeschrittene der 8. und 9. Jahrgangsstufe (vgl. Referat für Bildung und Sport München 2016b).

In den Deutschförderklassen finden die Hauptfächer getrennt von den Regelklassen statt (bis zu 14 Stunden in der Woche). Für die restliche Unterrichtszeit werden die Deutschförderklassen mit Regelklassen zusammengeführt. Dieses Angebot ist für Schüler_innen ausgelegt, die zusätzlich zum Regelunterricht eine intensive Sprachförderung benötigen. Deutschförderklassen sind wie Übergangsklassen auf zwei Jahre ausgelegt, Ausnahmen sind hier ebenfalls die höheren Klassen der Mittelschulen. Im Schuljahr 2014/15 wurde in 111 Klassen an 46 Grundschulen für insgesamt 1430 Schüler_innen und fünf Klassen an drei Mittelschulen (9. Klasse) Deutschförderklassen angeboten (vgl. Staatliches Schulamt München 2016). Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht in Regelklassen teilnehmen, können weiterhin ihre Deutschkenntnisse im Deutschförderkurs erweitern. 2015 haben 15.468 Schüler_innen an Deutschförderkursen teilgenommen (vgl. ebd.).

Soziale Arbeit an Schulen gibt es in München an 39 Grundschulen und 44 Mittelschulen (vgl. Sozialreferat Stadt München 2016a).

4.3.3. Beschulungsangebote für Jugendliche ab 16 Jahren

Für berufsschulpflichtige junge Geflüchtete wird in München an mehreren Schulen die Möglichkeit geboten, mittlere Schulabschlüsse zu erwerben. Die bekannteste und

¹⁰ Vorher müssen die Eltern ihre Kinder zunächst einmal an der sog. Sprengelschule (im Einzugsgebiet zuständigen Schule) anmelden. Diese stellt in der Regel zunächst die Sprachkenntnisse fest. Kann die Sprengelschule keine angemessene Sprachförderung anbieten bzw. gibt es dort keine Übergangsklassen, müssen die Eltern einen Zuweisungsantrag in eine Übergangsschule stellen. Die Zuweisung und Einstufung in die jeweilige Ü-Klasse obliegt dann dem Schulamt (vgl. Referat für Bildung und Sport München 2016c).

erfolgreichste Schule in München mit diesem Angebot ist die SchlaU-Schule (SchlaU bedeutet Schulanaloger Unterricht). Die SchlaU-Schule wurde bereits im Jahr 2000 durch den Trägerkreis junge Flüchtlinge e. V. gegründet, um das fehlende Bildungsangebot für junge Geflüchtete ab 16 Jahren zu decken. Bundesweit dient das ganzheitliche Lehrkonzept der Schule als Vorbild. Seit 2004 ist die Schule staatlich anerkannt. 16 bis 21-Jährige werden hier individuell je nach Kompetenzen und Kenntnissen sozialpädagogisch betreut und durch erfahrene Lehrkräfte unterrichtet. Innerhalb von zwei bis drei Jahren können Jugendliche ihren mittleren Schulabschluss erwerben, auch wenn sie zu Beginn noch nicht alphabetisiert sind. Im Anschluss werden Jugendliche an Ausbildungsstellen vermittelt und nachhaltig betreut. Die SchlaU-Schule unterrichtet ca. 300 Schüler_innen und Schüler in 20 Klassen (vgl. SchlaU-Schule 2016).

Weitere Angebote für Schulabschlüsse bieten das ETC (Euro Trainings Centre) in München, das Projekt FLÜB&S (Flüchtlinge in Beruf und Schule), das Projekt „Starten statt Warten“ der Münchner Volkshochschule sowie die städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz (BOKI) in der Außenstelle Balanstraße (zur BOKI-Schule siehe 4.4.4). Die Konzepte sind ähnlich: Durch intensive Sprachförderung, gezieltem Unterricht und sozialpädagogische Betreuung wird den Jugendlichen innerhalb von zwei bis drei Jahren ein Schulabschluss der Mittelschule ermöglicht. Die Jugendlichen müssen allerdings vor Beginn bereits ausreichende Sprachkenntnisse nachweisen. Allgemein sind die Schulen für Jugendliche ab 16 Jahren untereinander sowie mit dem Netzwerk FiBA der Stadt München sehr gut vernetzt. Für die Einschulung an den Schulen SchlaU, ETC, FLÜB&S und BOKI gibt es jährlich ein gemeinsames Test- und Auswahlverfahren. Es kann sein, dass der Einschulungstest aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse nicht bestanden wird. Hier müssen die Jugendlichen zunächst weiter an Sprachkursen teilnehmen und können im Folgejahr erneut an dem Auswahlverfahren teilnehmen.

4.4. Erhebungen aus der Praxis

Anfang des Jahres 2016 wurden insgesamt drei Interviews geführt: ein Interview mit einer erfahrenen Lehrerin (L.) an einer staatlichen Grundschule mit Übergangsklassen, ein Interview mit einer ebenfalls langjährig tätigen Kunsttherapeutin (K.) von

REFUGIO, die an Grundschulen mit geflüchteten Kindern arbeitet sowie ein Interview mit einer Sozialarbeiterin (S.) an der städtischen Berufsschule BOKI mit speziellen Klassen für junge Geflüchtete. Zusätzlich zu den Interviews werden Informationen aus Broschüren und Berichten herangezogen. Die Informationen konzentrieren sich dabei nicht auf statistisches Material, sondern auf die Ist-Situation, die Abläufe sowie die strukturellen Bedingungen und Herausforderungen und Konzepte im Tätigkeitsfeld aus der Perspektive der Befragten. Die befragten Personen bleiben anonym.

An den angefragten Mittelschulen war es nicht möglich, ein Interview zu führen. Die dafür angefragten zwei Mittelschulen haben sich aus verschiedenen Gründen nicht bereit erklärt. Die Ablehnungsgründe lassen allerdings Herausforderungen vermuten, siehe hierzu 4.4.3.

4.4.1. Übergangsklassen an der Grundschule

Die Grundschule, an der das Interview geführt wurde, ist in einem sehr zentral gelegenen Stadtteil Münchens. Es ist ebenfalls eine besonders teure Gegend, die Schüler_innen der Übergangsklassen wohnen meist nicht in dem Viertel, sie haben weite Anreisewege und verbringen im Stadtteil außerhalb der Schule keine Zeit. Die Schule beschäftigt 18 Lehrkräfte und unterrichtet ca. 320 Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur vierten Klasse in mehreren Regelklassen und zwei Übergangsklassen (Ü1 und Ü3). Zweimal in der Woche bietet REFUGIO München (Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge und Flüchtlingsopfer) an der Schule Kunsttherapie an. Es bestehen Kooperationen mit der Erziehungsberatung und ehrenamtlichen Lesepatinnen und Lesepaten für Schulanfänger_innen. Schulsozialarbeit ist an der Schule nicht etabliert.

Das Interview wurde mit der Lehrerin L. geführt. Inhalte aus dem Gespräch werden hier zusammengefasst und entlang bestimmter Aspekte teils mit Zitaten im ungefähren Wortlaut wiedergegeben. L. unterrichtet seit vielen Jahren an der Grundschule ausschließlich in Übergangsklassen. Aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen ist sie eine der „Redakteur_innen“ einer Webseite des Referats für Bildung und Sport, die Hilfestellungen, Informationen und Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte bereitstellt. Unter anderem wurde hierfür ein Starter-Kit für Lehrkräfte abgefasst, in dem verwal-

tungstechnische Informationen sowie Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt werden (vgl. Referat für Bildung und Sport München 2016d).

Die Herausforderungen der Übergangsklassen sind vielfältig. Übergangsklassen bieten aber auch eine Chance für Kinder, die in Regelklassen untergehen würden, weil sie noch nicht über den dafür notwendigen Wortschatz verfügen. „Man muss Ü-Klassen als Schonraum begreifen.“ (1. Aufnahme, 00:24:45)¹¹ Der zweijährige Zeitraum scheint hier angemessen, wobei es Kindern bei schnellem Spracherwerb und entsprechendem Arbeitsverhalten auch vor den zwei Jahren möglich ist, in eine Regelklasse zu wechseln. Zwar könnten viele Schüler_innen theoretisch in das erste Jahr der Regelklassen einsteigen, viele Grundschulen mit Regelklassen sehen sich allerdings überfordert, wenn ein geflüchtetes bzw. neu zugewandertes Kind auch nur wenige Monate nach Schulbeginn eingeschult werden soll.

Eine der Herausforderung der Ü-Klassen stellt die Heterogenität der Kinder im Hinblick auf vorherige Bildungsbiographien dar. In den Klassen können Kinder aus den Jahrgangsstufen eins bis vier sein, manche von ihnen wurden im Herkunftsland schon mehrere Jahre beschult, andere müssen noch alphabetisiert werden. Nicht nur sprachlich gesehen muss ein großes Spektrum abgedeckt werden, auch im mathematischen Bereich differenzieren sich die Kenntnisse stark. Daher werden die Kinder in drei verschiedene Mathematikgruppen eingeteilt.

Weiter können Kinder Während des gesamten Schuljahres in die Übergangsklassen eingeschult werden. Das hängt davon ab, wann die Familien der Kinder in Deutschland eingereist sind. Da die Schulpflicht drei Monate nach der Ankunft gilt, werden Kinder auch während dem laufenden Schuljahr aufgenommen.

Nach sechs Jahren Tätigkeit hat L. eine Zusatzausbildung „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) mit einem Staatsexamen abgeschlossen. Ihre Erfahrungen in der Praxis waren insgesamt gesehen zwar hilfreicher. Dennoch hat sie eine wichtige Grundlage für ihre Arbeit gelernt: „Das wertvollste, was ich aus dieser Ausbildung mitgenommen habe, das ist, dass man sich jeden Tag immer wieder vor Augen führt, dass jedes Kind auf einem anderen Spracherwerbsstand ist. Das muss auch so sein, ich kann mich z. B. nicht hinstellen und sagen, wir lernen jetzt den Genitiv, weil der eine versteht es vielleicht und der andere ist noch meilenweit davon entfernt. Deswegen muss

¹¹ Es gab insgesamt drei Aufnahmen im Rahmen des Gesprächs, da zwischendurch angehalten wurde.

ich den Kindern so viel wie möglich an gehörter und gelesener Sprache anbieten und jeder hört sich das raus, was er gerade aufnehmen kann, was er gerade braucht. Das gibt eine gewisse Sicherheit, dass man nicht immer ständig, dem hinterherläuft, die müssen jetzt das lernen, sondern, die hören sich das irgendwie raus aus meiner Sprache. Jeder profitiert eben auf dem Stand, wo er jetzt gerade ist.“ (1. Aufnahme, 00:06:52-00:07:48)

Für den Spracherwerb wird auch die Herkunftssprache in den Unterricht miteinbezogen. Die Kinder schlagen neue oder schwierige deutsche Begriffe im zweisprachigen Wörterbuch nach. Sowohl im Klassenzimmer, als auch zu Hause haben sie dafür die Möglichkeit. In der Gruppe werden die Wörter gemeinsam besprochen, die Kinder entdecken gemeinsame Wörter in den jeweiligen Herkunftssprachen ihrer Mitschüler_innen. Es wird dabei allerdings darauf geachtet, dass Kinder gemeinsamer Herkunftssprache nicht zusammen sitzen, damit sie mit ihrer Banknachbarin oder ihrem Banknachbarn deutsch sprechen. Zwei bedeutende Aspekte erfordern sogar den Einbezug der Muttersprache. Zum einen soll die Muttersprache weiter beibehalten und gepflegt werden, vor allem im schriftlichen Bereich. Viele Eltern versäumen es, die Herkunftssprache aktiv zu fördern. Zum anderen ist es eine Vorbereitung insbesondere für diejenigen Kinder, die nach der Übergangsklasse in die fünfte Regelklasse gehen. So lernen sie mit dem Wörterbuch zu arbeiten und für sie noch unbekannte Begriffe selbständig nachzuschlagen.

Die allgemeine Lebenssituation und Fluchterfahrungen haben Auswirkungen auf die Kinder im Schulalltag. Kinder, die zu dieser Grundschule gehen, wohnen meist weit weg und müssen den weiten Weg zur Schule sehr schnell lernen. „Unsere Schüler müssen zum Teil ein oder zweimal umsteigen und das Ganze alleine und das Ganze, wenn sie gerade mal zwei Wochen lang hier sind. Das heißt, wenn sie sich verlaufen, können sie auch noch nicht nach dem Weg fragen. Sie müssen einfach viel schneller selbständig werden. Da ist viel gefordert von den Kindern.“ (1. Aufnahme, 00:05:10-00:05:26)

Auch die Lebensbedingungen in den Unterkünften wirken sich auf die Kinder zum Nachteil aus. „Da sind so viele Menschen auf so engem Raum untergebracht und die Kinder haben da z. B. auch keine Ruhe ihre Hausaufgaben zu machen, d.h. die kommen mit ganz anderen Voraussetzungen. (...) Und dann ist die Schule für manche Kinder der einzige Ort, wo mal eine ruhigere Atmosphäre herrscht. Ich habe mal die

Unterkunft in der Bayerbrunnerstraße besucht. Da gibt es zwar einen Raum für Hausaufgaben, aber da wollen dann so viele Kinder hin; zum Hausaufgaben machen, zum Spielen, und das ist ein Durcheinander, das ist Wahnsinn. Es würde einem das Herz zerreißen, wenn die eigenen Kinder so aufwachsen würden. Und es mag sogar besser sein, als das, was die Kinder im Heimatland hätten, die Situation, aber aus schulischer Sicht ist es schon schwierig.“ (2. Aufnahme 00:00:18-00:01:07)

Zudem werden Konflikte, die in den Unterkünften ausbrechen, in die Schule mitgenommen und dort ausgetragen. Diese können sich auch auf Vorurteile gegenüber andere Religionen oder Nationen beziehen. Während das bei Kindern, die in geregelten eigenen Haushalten wohnen, weniger der Fall ist. Um das im Unterricht zu thematisieren, werden gemeinsame Regeln aufgestellt, die das gemeinsame Lernen und Leben gestalten sollen. Auch im Ethikunterricht wird das gemeinsame Leben mit vielfältigen Lebensweisen behandelt. Weltreligionen sind hierfür ein Beispiel, wobei die Kinder zwar die Unterschiede kennenlernen, aber auch die Akzeptanz von für sie „anderen“ Religionen.

Traumatische (Flucht-)Erfahrungen machen sich ebenfalls im Unterricht auf verschiedene Art und Weisen bemerkbar: „Es gibt Kinder, die sitzen ein halbes Jahr lang hier und sprechen kein einziges Wort. Das heißt nicht, dass sie in der Zeit nichts gelernt haben. Aber die sprechen nicht. Ich habe das mit einem Mädchen aus dem Kosovo erlebt und irgendwann war ich einen Moment draußen und komme wieder zurück und dann sehe ich, dass sie mit ihrer Nachbarin ratscht. Das hat mich dann so gefreut, dass sie überhaupt spricht. Das gibt es schon. Es gibt aber auch Kinder, die Sachen erlebt haben, die unbedingt raus müssen und die dann durch Aggressivität oder alles andere mögliche Verhalten artikulieren. Aber man merkt es auf jeden Fall.“ (1. Aufnahme 00:26:55-00:27:27) In solchen Fällen vermitteln die Lehrkräfte die Kinder entweder in die Kunsttherapie von REFUGIO, die zweimal die Woche im Schulhaus stattfindet, oder versuchen die Eltern an geeignete Beratungsstellen zu verweisen.

Kinder, die mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus leben, sind oft sehr verunsichert, weil sie ständig in Angst vor einer Abschiebung leben. Es kam in L.s Klassen auch schon vor, dass Kinder plötzlich nicht mehr im Unterricht erschienen sind. Über ihren Verbleib wird die Schule allerdings nicht informiert.

Die Änderung des Aufenthaltsgesetzes, welches öffentliche „Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen“ aus der Meldepflicht explizit befreit (§ 87 Abs. 1 und 2), wird auch in dieser Grundschule nicht umgesetzt. Lehrkräfte werden dazu aufgefordert, eine Meldebescheinigung einzusehen.

Auch die finanzielle Situation der geflüchteten Familien wirken sich auf den Schulalltag aus. Viele Eltern können sich Schulmaterial wie Hefte und Mappen für ihre Kinder kaum leisten. Auch die Mittags- und Hausaufgabenbetreuung, die für viele Kinder sehr wichtig wäre, können viele Familien finanziell nicht stemmen. Da das warme Mittagessen hier der größere Kostenfaktor ist und das deutsche Essen vielen Kindern nicht schmeckt, wird für die Mittagsbetreuung eine Änderung geplant. Die Eltern werden hierbei auch über die Möglichkeit von Zuschüssen und Kostenübernahmen beraten.

Die Elternarbeit in den Übergangsklassen funktioniert sehr gut. Ca. 95 % der Eltern seien sehr interessiert an der Schullaufbahn ihrer Kinder. Für die Lehrkräfte ist es besonders wertvoll, dass Eltern großes Vertrauen in die Lehrer und die Schule haben. Wenn Eltern keine Deutschkenntnisse haben, wird mithilfe von Kommunikationskärtchen in vielen Sprachen und Symbolen gearbeitet.

Übergangsklassen stellen für einen Teil der Schüler_innen eine entscheidende Stelle für weiterführende Schulen dar. Wenn es um Bildung für Geflüchtete geht, wird über Gymnasien kaum gesprochen. Theoretisch wäre es für geflüchtete Kinder möglich, das Gymnasium zu besuchen. Viele Kinder sind allerdings auf das Gymnasium nicht vorbereitet: „Da ist die Taktfrequenz der Informationsvermittlung so schnell. Sie lernen für die nächste Stunde irre viel Wissen und dann wird es abgefragt und dann kommt die nächste. Und dann musst du wieder ganz viel Wissen im Kopf haben und dann kommt die nächste Stunde. Das schaffen die noch nicht.“ (1. Aufnahme, 00:11:27-00:11:42) Einige Schüler_innen haben es aber doch geschafft, L. erinnert sich an drei Schülerinnen, von denen sie weiß, dass sie das Abitur geschafft haben. „Die Chance besteht. Aber es hängt ja so wie bei allen deutschen Kindern auch wahnsinnig vom Arbeitsverhalten ab. Und natürlich auch von der aufnehmenden Schule. (...) In Bayern ist es ja im Moment so geregelt, dass jeder Schüler, der in eine 5. Klasse kommt, egal, wie das Zeugnis, ist zuerst auf die Mittelschule gehen muss – also jeder Ü-Klässler. Jeder Schüler, der eine Ü3 verlässt und in die 5. Klasse kommt, der muss zuerst auf die Mittelschule gehen, auch wenn das Zeugnis so super

ist, dass ich das Kind gerne aufs Gymnasium schicken wollte, dann kann ich das nicht.“ (1. Aufnahme, 00:11:56-00:12:38) Die langjährige Regelung, dass Ü-Klassen-Kinder unabhängig von ihren Leistungen zunächst einmal auf die Mittelschule gehen müssen wird mit der Aussage legitimiert, dass Kinder in den Ü-Klassen keine Deutschnote wie in Regelklassen erhalten, sondern eine DaZ-Note, die einen Übertritt ans Gymnasium angeblich ausschließt. „Ich habe jahrelang Übertrittszeugnisse geschrieben und plötzlich kommt so ein Brief, dass ich das jetzt nicht mehr darf.“ (2. Aufnahme, 00:14:43-00:14:49) Vor zwei Jahren wurden die Schulen angeschrieben, dass Übertrittszeugnisse für Ü-Klassen nicht ausgestellt werden sollen. L. hat zunächst weiter Übertrittszeugnisse ausgestellt. Allerdings übt das Schulamt aktuell noch stärker Druck aus. Dabei wissen viele Gymnasien nichts von dieser Regelung. Das direkt an der Grundschule anliegende Gymnasium hat von dieser Regelung erfahren, als es einen Austausch der Kolleg_innen der beiden Schulen gab. Übertrittszeugnisse kann L. zwar nicht mehr ausstellen, sie möchte in Zukunft die Eltern über ihre Rechte informieren, einen Gastschüler_innenantrag an Gymnasien bzw. auch Realschulen zu stellen. Als Gastschüler_in hat man eine gewisse Probezeit, in der Lehrer_innen Leistungen (nicht nur sprachliche) und Arbeitsverhalten beobachten und ein realistisches Urteil abgeben, ob das Kind den Erfordernissen des Schulzweigs nachkommen kann.

„Der Münchner Stadtschulrat beklagt sich darüber, dass so wenige Schüler mit Migrationshintergrund auf den Gymnasien zu finden seien. Wie soll ich die denn dahinbringen, wenn ich sie erst mal in die Mittelschule schicken darf? Also auf der einen Seite jammern und auf der anderen Seite Steine in den Weg legen, das ist so typisch bayrisch.“ (2. Aufnahme, 00:12:30-00:12:51)

Die Auswahl an gutem Unterrichtsmaterial für Übergangsklassen hat sich in den letzten Jahren stark erweitert, auch für den Mathematikunterricht, was bisher für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache vernachlässigt wurde. Die Herausforderung ist hier, das Material für die verschiedenen Jahrgangsstufen innerhalb der Ü-Klasse differenziert zu nutzen. Aktuell fehlt es jedoch an Finanzen, die es erlauben, weitere Übergangsklassen einzurichten und Lehrkräfte einzustellen, um die Klassengrößen weiter klein halten zu können. Zudem müssten die Übergangsklassen dauerhaft an Schulen etabliert werden. „Dadurch, dass es so viel Wechsel gibt, dass es mal heißt, hier machen wir eine Klasse auf, und da wird eine geschlossen. Ich mache das jetzt

sehr vielen Jahren, d.h. ich habe jetzt viel Zeit gehabt, Erfahrung zu sammeln, ich weiß, wie man einer Klasse die ersten Wörter beibringt, ich weiß, was ich mit Kindern mache, die nicht lesen und schreiben können. Aber ich bin schon lange hier im Haus und ich habe auch ein Kollegium im Hintergrund, bin hier in der Schule zu Hause. Wenn ich mir jetzt vorstelle, eine junge Kollegin, die zum ersten Mal eine Ü-Klasse kriegt und dann aber vielleicht mal da hin versetzt wird und da gibt es auch wieder eine Ü-Klasse oder geh doch mal hier hin, da hätte ich auch keine Lust mehr. Und es gibt leider viele Kolleginnen, die eine Ü-Klasse übernehmen und die nach ganz kurzer Zeit das Handtuch werfen und sagen ne, will ich nicht nochmal. Und andererseits (...) gibt es eben auch viele, die das schon seit Jahrzehnten machen. Und das fände ich eigentlich gut, das macht einfach Sinn, über viele Jahre Erfahrungen zu sammeln und das dann auch weiterzumachen. Da müsste man den jungen Kolleginnen irgendwie entgegenkommen und es so gestalten, mit festen Räumen, mit möglichst überschaubaren Schülerzahlen.“ (2. Aufnahme, 00:17:44-00:19:01)

4.4.2. Kunsttherapie für geflüchtete Kinder an Grundschulen

Seit 1999 bietet REFUGIO an Münchner Schulen Kunsttherapiegruppen an. Die Initiative entstand aus der Notsituation eines Münchner Lehrers heraus. Der Unterricht in einer Übergangsklasse mit vielen Kindern aus dem Kosovo war nicht möglich, weil die Kinder noch zu sehr mit ihren traumatischen Erlebnissen beschäftigt waren. Mit REFUGIO zusammen wurde die Idee der kunsttherapeutischen Förderung an Schulen entwickelt. K. ist eine der Therapeut_innen, die 1999 Kunsttherapie an Schulen entwickelt hat und seitdem anbietet. K. hat in den 1980er Jahren Kunst mit dem Schwerpunkt Kunsttherapie studiert und in Hamburg mit Kindern und Jugendlichen zu den Themen Flucht und Suchtprävention gearbeitet. Neben den Inhalten aus dem Gespräch mit ihr werden im Folgenden auch Inhalte aus einem Beitrag zu diesem Thema im REFUGIO Report herangezogen.

Zu ihren Kompetenzen zählt K. neben ihren langjährigen professionellen Erfahrungen auch die Fluchtsensibilität aufgrund ihrer eigenen Familiengeschichte. Zudem erhält sie bei REFUGIO regelmäßig Supervision und kann drei bis viermal im Jahr an Seminaren zu verschiedenen Themen teilnehmen. Je nachdem mit welchen Gruppen sie arbeitet, können sich auch die Schwerpunkte ändern. K. nennt hierfür Semi-

nare zu Trauma und Posttraumatischen Belastungsstörungen, über den Islam und über bestimmte Volksgruppen. Auch in den Elterngesprächen gibt es viele Informationen, die einen Einblick in die Lebenswelt der Familien mit ihren Werten und Traditionen geben können.

Zurzeit bietet K. Kunsttherapie hauptsächlich an Grundschulen mit Übergangsklassen an. Das können je nach Anfrage und Bedarf der Schulen zwei bis sechs Schulstunden bzw. eine bis drei Gruppen in der Woche sein. Die Kunsttherapie findet in kleinen Gruppen von zwei bis sechs Kindern statt. Allerdings ist die Fluktuation der Gruppen aktuell aufgrund von Umzügen und Schulwechsel oder aber auch Abschiebungen der Kinder sehr groß. Die Kinder, die an der Kunsttherapiegruppe teilnehmen, werden von den Lehrer_innen in Absprache mit K. bestimmt. Daher muss die Zusammenarbeit zwischen der Kunsttherapeutin und den Lehrkräften gut funktionieren. Häufig werden „auffällige“ Kinder in die Kunsttherapie vermittelt. Auffälligkeiten können entweder sehr zurückhaltendes Verhalten bzw. das Nichtsprechen der Kinder oder auch Aggressivität sein.

Weil die Kapazitäten begrenzt sind und nicht alle Kinder an der Kunsttherapie teilnehmen können, wird auch vereinzelt im Klassenverband zusammen gebastelt. Bei dieser Gelegenheit kann K. auch die Gruppendynamik in der Klasse beobachten.

Die Kunsttherapie läuft unter dem Namen Integration und Förderung, weil der Begriff Therapie häufig mit einem Stigma verbunden ist. Bevor Kinder an der kunsttherapeutischen Gruppe teilnehmen können, wird in einem persönlichen Gespräch das Einverständnis der Eltern eingeholt. REFUGIO stellt hierfür und auch für andere Gespräche mit den Eltern Dolmetscher zur Verfügung. Die kunsttherapeutischen Stunden finden für die Kinder zu Zeiten des regulären Stundenplans statt. Finanziert wird die Kunsttherapie an Schulen von REFUGIO München durch private Spenden und Stipendienzuschüssen.

Für den Ablauf einer Kunsttherapie gibt es keine festen Vorgaben. Am Anfang ist es zunächst wichtig, dass die Kinder eine Beziehung zu K. aufbauen. Das geschieht häufig nonverbal, zumal die Kinder meist noch über sehr wenige Deutschkenntnisse verfügen. In einem geschützten Raum können die Kinder Materialien aussuchen und entdecken, mit denen sie gerne arbeiten möchten. „Das gemeinsame Tun ist ein Gesprächsanlass, zu beschreiben, was war, so läuft es eigentlich“ (00:20:37-00:20:44)

Häufig sind die Themen und auch der Verlauf der künstlerischen Themenbearbeitung der Kinder in den Gruppen ähnlich. „Und das meist unabhängig von Alter und Geschlecht, nationaler und sozialer Herkunft, Vorgeschichte, Religion oder künstlerischer Begabung.“ (Trapp 2010, S. 4). Es ist ein bestimmtes Durchlaufen von vier Phasen beobachtbar. In der ersten Phase des „Ankommens“ bearbeiten Kinder häufig die Themen Familie und das zurückgelassene Zuhause im Herkunftsland (vgl. ebd.). „Das Thema Haus begleitet die Kinder oft für Monate.“ (ebd.) Auch zurückgelassene Familienmitglieder oder Tiere werden aufgemalt oder gebastelt. „Gleichzeitig taucht immer wieder der Wunsch nach einem Pass, einem Polizeiausweis, nach ‚Papieren‘ und Dokumenten auf. Die Kinder erleben die Not ihrer Eltern im Asylverfahren und malen sich und ihrer Familie einen eigenen Pass, der ihren Aufenthalt sichern soll.“ (ebd.) Um sich und ihre Familien zu schützen, möchten Jungen in dieser Phase meist Waffen und Panzer bauen.



Abb. 10: „Panzer“, gemeinsames Kunstwerk einer Kunsttherapiegruppe in der Grundschule

Die zweite Phase stellt die „Selbstbehauptung“ der Kinder dar. Meist können die Kinder bereits ein wenig Deutsch und die anfänglichen Ängste und Unsicherheiten sind weniger stark ausgeprägt. Es werden Kronen und Schmuck gebastelt. In dieser Phase öffnen sich die Kinder auch im Unterricht und legen ihre „Auffälligkeiten“ ab. In der nächsten Phase tritt das „Vergleichen, Erinnern, Bearbeiten“ ein. Hier werden traumatische Erlebnisse berichtet und bearbeitet, über Alpträume und Heimweh gesprochen. Das Herkunftsland und der Alltag dort werden mit dem Leben in Deutschland verglichen. Religion ist dabei ein großes Thema. Es werden für die verschiedenen Religionen „gemeinsame ethische Grundvorstellungen“ (Trapp 2010, S. 5) erar-

beitet. In der vierten und letzten Phase denken die Kinder über ihre Zukunft nach und bearbeiten ihre Vorstellungen künstlerisch. In dieser Zeit sind die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, können auf ihre Ressourcen zurückgreifen und sich entfalten. Das wirkt sich auch positiv auf ihre Schulerfolge aus (vgl. ebd.). Das Vier-Phasen-Modell ist kein pauschaler Ablauf, es kann auch sein, dass Kinder bzw. ihre Themenbearbeitung sich anders entwickeln (vgl. ebd. S. 4).

Das kunsttherapeutische Angebot hat auf die Motivation und die Konzentrationsfähigkeit von geflüchteten Kindern eine erheblich positive Auswirkung. Kinder können sich erst für den Unterricht öffnen, wenn sie ihre schrecklichen Erlebnisse bearbeiten können. So können sie ihren Kopf frei kriegen und Lust am Lernen bekommen.

K. und ihre Kolleg_innen bringen an die Schulen nicht nur Kunsttherapie, sondern die Möglichkeit der Vernetzung mit dem multiprofessionellen REFUGIO-Team aus Jurist_innen, Mediziner_innen, Psychotherapeut_innen, Sozialarbeiter_innen, Dolmetscher_innen, ehrenamtlichen Engagierten, etc. Auch extern ist REFUGIO sehr gut vernetzt. Bei Bedarf kann dieses umfassende Netzwerk für die Kinder und ihre Familien aktiviert werden. Insbesondere für Schulen, die keine Schulsozialarbeit haben und daher oftmals nur bildungsspezifisch vernetzt sind, bietet die Verknüpfung von Kunsttherapie von REFUGIO und Schule eine besonders große Unterstützung für geflüchtete Kinder und ihre Familien.

4.4.3. Übergangsklassen an Mittelschulen

Die große Heterogenität der Übergangsklassen ist in den Mittelschulen eine größere Herausforderung als an Grundschulen. Das Spektrum der Bildungsbiographien reicht von Kindern und Jugendlichen, die nicht lesen und schreiben können bis hin zur gymnasialen Eignung. Dementsprechend gilt es auch hier, Kinder und Jugendliche differenziert zu fördern, insbesondere im Mathematikunterricht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014).

L. merkt an, es sei an Mittelschulen schwieriger für die Kinder und Jugendlichen, „weil das Sprachniveau und das geistige Niveau einfach weit auseinander gehen. Also die Schüler in der Mittelschule haben noch wenig Wortschatz, aber eine andere

Erlebniswelt.“ (1. Aufnahme, 00:17:39-00:17:48) Zudem gäbe es nicht genug angepasstes Schulmaterial für Lehrkräfte.

Zwei Lehrkräfte der Münchner Mittelschule an der Wörthstraße betonen in einem veröffentlichten Interview die Chancen, die Vielfalt einer Übergangsklasse mit sich bringt. „Es kommen teilweise Top-Persönlichkeiten zu uns, die intellektuell, emotional und sozial sehr fit sind. Es ist unglaublich, welche Schlüsselqualifikationen die jungen Menschen schon haben. Angefangen von einem Grundrespekt gegenüber Menschen bis hin zu einem hohen Grad an Verantwortungsbewusstsein.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014). Zudem seien die Schüler_innen in der Schule sehr engagiert und höchst motiviert was ihre Bildungserfolge angeht. Klinger, der seit 24 Jahren Übergangsklassen unterrichtet geht auf die Vorurteile der Schüler_innen untereinander ein: „Die jungen Menschen bringen aus ihrem Heimatland zunächst die Vorurteile gegenüber anderen Kulturen, Religionen oder Ethnien mit. Für mich als Lehrer bietet das aber die besondere Chance, die verschiedenen Kulturen mit all ihren Vorurteilen miteinander in Berührung zu bringen. Einen besseren Live-Unterricht kann es doch gar nicht geben, als die verschiedenen Menschen nebeneinander in einer Klasse zu erleben! Das ist viel wirkungsvoller als theoretischer Unterricht über Toleranz.“ (ebd.) Die Lehrerin Grundgreif mit fünf Jahren Übergangsklassenerfahrung fügt hinzu: „Die Sensibilität füreinander nimmt bei den Schülern im Laufe des Schuljahres immer mehr zu. Die jungen Menschen erfahren stetig mehr voneinander. Und alle Geschichten tragen Namen und Gesicht. Dabei kommt oft sehr viel zur Sprache. Das kann auch mal eskalieren, aber nur so ist ein offener und respektvoller Umgang möglich.“ (ebd.)

Zwei Schulsozialarbeiterinnen der Münchner Mittelschulen wurden von der Verfasserin für Interviews angefragt. Eine Schule begründete ihre Absage damit, dass die Schulleitung nicht damit einverstanden sei, um das Image der Schule nicht zu gefährden. Außerdem wäre zu viel los, es käme keine Ruhe hinein. In der zweiten Mittelschule hat sich die neu angestellte junge Schulsozialarbeiterin als „nicht richtige Ansprechpartnerin“ eingeschätzt. Sie sei die einzige Sozialarbeiterin an der Schule und sei neu eingestellt. Zu den vier Übergangsklassen an der Schule habe sie noch keinen Kontakt gehabt. Das sei nicht weiter schlimm, weil es nur eine neue Übergangsklasse gäbe, die anderen Klassen wären schon länger da und bräuchten ihre Unterstützung vorerst nicht.

4.4.4. Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung

Die städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz (kurz BOKI) hat in der Außenstelle Balanstraße Klassen zur Berufsvorbereitung speziell für junge Geflüchtete im Alter von 16-25 Jahren eingerichtet. Das zweijährige Konzept bereitet Jugendliche auf eine Berufsausbildung vor. Zeitgleich können sie je nach Leistungen einen internen Schulabschluss, einen externen Mittelschulabschluss bzw. einen externen qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) erwerben.¹² Aktuell sind 14 Klassen eingerichtet, zwei weitere sind in Planung. Die Klassengröße liegt bei jeweils 20 Schülerinnen und Schülern. Der Anteil an Schülerinnen lag im letzten Schuljahr bei 19 % (vgl. Schellhaas/Kliem 2015, S. 4). Die Jugendlichen werden nach Sprachkenntnissen in die Klassen eingeteilt, es kann bis zu sechs Stufen geben. Zusätzlich gibt es einen differenzierten Mathematikunterricht. Im zweiten Jahr werden die leistungsstärkeren Jugendlichen in einer getrennten Klasse für den qualifizierenden Mittelschulabschluss vorbereitet. Die Schulsozialarbeit an der Berufsschule wird von der Münchner Volkshochschule getragen und ist mit zwei Sozialarbeiterinnen und einem Sozialarbeiter (insgesamt mit 86 Wochenstunden) fest etabliert. Durch Kooperationen mit der Agentur für Arbeit, den Handelskammern und Vereinen entstehen vor Ort weitere regelmäßige Angebote für die Schülerinnen und Schüler, wie z. B. Bewerbungstrainings, Berufsberatungen und Praktikums- bzw. Ausbildungsplatzakquisen (vgl. Schellhaas/Kliem 2015, S. 5 ff.).

Es wurde ein Interview mit einer der Sozialarbeiterinnen, S., geführt. Zusätzlich zu den Gesprächsinhalten fließen Informationen aus dem aktuellen Jahresbericht zur Schulsozialarbeit an der städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung ein. S. hat Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt „Organisation sozialer Dienste“ studiert, nach verschiedenen Auslandsaufenthalten hat sie in Südafrika ihren Master in „Vergangenheitsbearbeitung und Konfliktbewältigung“ absolviert und dort in der Entwicklungshilfe als zivile Friedensfachkraft gearbeitet. Sie hat in verschiedenen Projekten mit Geflüchteten gearbeitet und ein Praktikum in einer Gemeinschaftsunterkunft absolviert. Sie hat eine Weiterbildung in „Krisenintervention an Münchner Schulen“ (Inhalte dabei waren unter anderem Trauma und sexuelle Gewalt) beendet, ist inter-

¹² Der interne Schulabschluss kann durch die regelmäßige Anwesenheit erlangt werden. Der externe Mittelschulabschluss wird bei einer Durchschnittsnote von mindestens 4,0 erreicht, der qualifizierende Mittelschulabschluss wird durch das Bestehen einer besonderen Prüfung mit mindestens der Note 3 erlangt.

kulturelle Trainerin, Mediatorin und langjährige Schulsozialarbeiterin. Ihre vielfältigen Kompetenzen sind für die Schulsozialarbeit an der beruflichen Schule sehr von Vorteil.

Der Wirtschaftsstandort München hat aufgrund des Arbeitskräftemangels eine positive Auswirkung auf die Ausweitung der Bildungsangebote insbesondere für junge Geflüchtete. Die Industrie übt aufgrund des Bedarfs Druck auf die Politik aus, ein Ergebnis davon ist die Kooperation der Schule mit der Arbeitsagentur und der Handwerkskammer. Die Situation hat es der Sozialen Arbeit ermöglicht, politische Veränderungen herbeizurufen. Unternehmen sind grundsätzlich offen, junge Geflüchtete auszubilden. Allerdings sind die Bemühungen aktuell durch Asylrechtsverschärfungen gefährdet. „Jetzt mit der Verschärfung des Asylrechts und also eine der schlimmsten Krisen hier ist einfach die, also was die Schüler am meisten abhält, ist die Unsicherheit. Sich auf Schule konzentrieren geht nur, wenn ich einigermaßen sicher bin und mir keine Sorgen machen muss: ‚Werde ich abgeschoben? Und wie geht es meiner Familie? Und wo wohne ich?‘ Und ich meine diese Wohnsituation von Flüchtlingen ist furchtbar und wird auch nicht besser.“ (00:25:29-00:25:58)

In den Klassen verbreiten sich die Unsicherheit und die Ängste vor einer Abschiebung sehr schnell. Das erschwert die Arbeit an den Schulen erheblich. „Wir wissen auch nicht, wie wir arbeiten sollen. Und es macht es extrem schwer. Ich meine, wir können ja nicht sagen, wir nehmen jetzt hier nur Leute aus nicht sicheren Herkunftsländern. Das würde es für uns wesentlich einfacher machen, aber die Krise nicht. Und wir wissen auch einige von unseren Schülern, die werden wahrscheinlich keine Arbeitserlaubnis mehr jetzt bekommen. Wie sollen wir mit denen arbeiten?“ (00:26:40- 00:26:59)

Die Schulsozialarbeit an der Berufsschule ist mit vielen Herausforderungen konfrontiert, die auf die strukturellen Bedingungen einer Schule als starres System zurückzuführen sind und Kreativität einschränken. „Ich glaube für die Schule an sich, eine der größten Herausforderungen ist einfach, die normale Schule ist was sehr statisches, baut so seine eigene Kultur auf oder es gibt schon eine. Man kommt als Lehrer in irgendein gefestigtes Gebilde. Und hier ist wirklich was total Kreatives und Neues entstanden, mit ursprünglich viel Freiraum, mit sehr engagierten Leuten. Durch das Größerwerden, durch die Entwicklung kommen natürlich jetzt gewisse Standardisie-

rungsprozesse auch ein Top-Down-Prozess mit herein. Klar, man muss standardisieren, damit die Kommunikation auch einfacher wird, aber gerade im Flüchtlingsbereich passen viele Sachen nicht, die von Schule und Schulreferat vorgegeben sind, also man muss da kreativer sein.“ (00:18:05-00:19:03)

Die Berufsschule ist in einem Wachstums- und Entwicklungsprozess, bei der es gilt, sich für Geflüchtete einzusetzen und Ressourcen für eine qualitative Arbeit zu erkämpfen. Dabei unterscheidet sich die Schulsozialarbeit an einer Schule für Geflüchtete von der Schulsozialarbeit an anderen Schulen. Die Vielfältigkeit der Themenfelder und die dafür benötigten Kompetenzen müssen nicht nur der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler entsprechen, es bedarf eines umfassenden Wissens über die rechtliche und alltägliche Situation der Geflüchteten. Die Vernetzung ist für die Informationsgewinnung an rechtlichen Neuerungen, für weitere Unterstützungssysteme und für eine Lobbyarbeit von besonders großer Bedeutung.

Die Betreuung der jungen Geflüchteten umfasst dabei ein sehr breites Spektrum an Problemlagen. Obwohl mit wachsender Zahl der Schüler und Schülerinnen eine Ausweitung der Schulsozialarbeitsstunden erreicht wurde, sind die Kapazitäten bei weitem nicht ausreichend. „Also dass wir aufgestockt wurden mit wachsender Schülerzahl, das war auch etwas, was erst einmal erkämpft werden musste. Und ich denke mal für eine gute Betreuung bräuchte man nochmal einen anderen Schlüssel. Also wenn man das wirklich erreichen möchte.“ (00:20:10-00:20:24)

„Dass die Betreuung viel viel größer ist, also normal ist ja Schulsozialarbeit flankierend, wenn wir die ganzen Aufgaben erledigen müssen, die eigentlich Schüler benachteiligen und von ihrem Schulabschluss abhalten, reicht unsere Kapazität überhaupt nicht. Das machen hier hauptsächlich die Klassenleitungen, die sitzen hier nach Schulschluss zwei Uhr, sitzen viele noch bis vier fünf Uhr da und machen Telefonate mit Betreuern, mit KVR¹³. Und das machen die Lehrer, weil sie engagiert sind. Die kriegen keine Zusatzstunden. Bei ein paar sehe ich, die sind einfach an der Grenze, es ist ein unheimlich anspruchsvoller, belastender Job. Aber das ist nicht vorgesehen, dass Lehrer Extrastunden zur Betreuung der Schüler haben. Und da müssen wir mal sehen, wie es weiterläuft.“ (00:19:17-00:20:09)

¹³ Kreisverwaltungsreferat (Bürgerbüro München)

Das zweijährige Konzept zu einem Schulabschluss und zur Vorbereitung einer Ausbildung ist in vielen Fällen nicht erfolgsversprechend. Die Gründe dafür sind vielfältig. Die Schulsozialarbeit an der Berufsschule erfasst in den Jahresberichten die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler in den Beratungsgesprächen. Diese sind aufgeteilt in Probleme im persönlichen Bereich und Probleme in der Schule (vgl. für den folgenden Abschnitt Schellhaas/Kliem 2015, S. 9-13). Im persönlichen Bereich stellt die Wohnsituation das Hauptproblem dar. Viele der jungen Volljährigen wohnen in Gemeinschaftsunterkünften. Gesetzlich anerkannte Geflüchtete haben Probleme, in München eine bezahlbare Wohnung zu finden. Schulden und die allgemeine Lebensfinanzierung ist ebenfalls ein oft beschriebenes Problem. Häufig kann dies zu einem Abbruch der Schule oder aber auch später der Ausbildung führen, weil der Lebensunterhalt mit einer Ausbildungsvergütung nicht bestritten werden kann und zusätzliche Finanzierungen nicht gegeben sind. Durch die neue Bafög-Regelung könnte dem entgegengewirkt werden. Dennoch wollen oder müssen viele junge Geflüchtete arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, um Schulden begleichen zu können oder um ihre Familien im Herkunftsland finanziell zu unterstützen. Oftmals reichen die zwei Jahre nicht aus, um Jugendliche auf einen Schulabschluss vorzubereiten und „ausbildungsfähig“ zu machen.

Problemlagen liegen weiter im rechtlichen Bereich (Aufenthalt, Asylverfahren, Strafverfolgungen) sowie in den psychischen Belastungen (Schlafstörungen, Flashbacks, Konzentrationsschwierigkeiten, nicht richtig eingestellte Psychopharmaka, teilweise auch PTBS), die sich auch auf die Lernerfolge auswirken können. Minderjährige Geflüchtete berichten häufig von Problemen mit ihren Betreuer_innen und den zu strengen Regeln in den Unterkünften und teilweise in Folge die Beendigung der Jugendhilfe und der Umzug in eine Gemeinschaftsunterkunft.

Problemlagen im schulischen Bereich betreffen größtenteils Schwierigkeiten im Hinblick auf die Vorbereitung auf eine Ausbildung. Hierzu zählen die allgemeine Berufsorientierung, Probleme hinsichtlich der Erstellung von Bewerbungsunterlagen oder die Suche nach einem Praktikumsplatz bzw. einem Ausbildungsplatz. Hier reichen die Kapazitäten der Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen und weiteren Kooperationspartner_innen nicht aus, um bei allen Schülerinnen und Schülern auf individuelle Bewerbungen und Berufsorientierungen einzugehen. Hinzu kommt der erschwerte Zugang aufgrund aufenthaltsrechtlicher Regelungen. Beschäftigungsverbote hindern manche Jugendliche daran, eine Ausbildung aufzunehmen.

Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern sind ebenfalls ein größeres Problem, wobei es hier in schwerwiegenden Fällen zu disziplinarischen Konsequenzen bis zum Ausschluss der Schule kommen kann. Die Bearbeitung dieser Konflikte beansprucht viel Zeit. Innerhalb der Schule gibt es zudem noch keine klaren Regelungen zum Umgang mit Gewalt. S. betont, dass aufgrund der allgemeinen Lebensumstände eine sehr große Anspannung bei Geflüchteten herrscht und dies häufig zu Konflikten führt, die teilweise mit rassistischen Äußerungen der jungen Geflüchteten untereinander einhergehen. „Oft ist es bei Konflikten, präsentiert sich erst einmal so was, was auf Rassismus, anderen Vorurteilen einer anderen Ethnie gegenüber eine Rolle zu spielen scheint, aber wenn man dann tiefer guckt, gibt es meistens noch eine andere Komponente, also man muss es sehr stark differenzieren.“ (00:37:36-00:37:50) Es stellt sich daher für die Schulsozialarbeit die Aufgabe, Kompetenzen für alternative Konfliktlösungsstrategien mit den jungen Geflüchteten zu erarbeiten. Hier fehlen ihnen oftmals Grundkompetenzen.

Einige Schüler_innen äußern auch Probleme mit den Lehrkräften. S. erklärt das unter anderem damit, dass bei einigen Lehrkräften die Sensibilität für die Adressat_innen fehlt. Oftmals fehlen ihnen deeskalierende Kompetenzen, diese gilt es noch zu erarbeiten. Allerdings kommt es hierbei auf die Persönlichkeiten der Lehrkräfte an, es komme vor, dass einige Lehrkräfte Ideen und Ansätze z. B. im Rahmen der Supervisionen nicht annehmen.

Zusätzlich zu der Bearbeitung der genannten Probleme der Schülerinnen und Schüler gibt es auch weitere Themen, die je nach Gruppen oder Bedarf dieser Gruppen in die Schulsozialarbeit eingebracht wird. Aktuell sind Gewalt in der Familie, Gewalt durch (Ehe-)Männer, Zwangsheirat und sexuelle Aufklärung Themenbereiche, die teilweise auch durch externe Professionelle gemeinsam mit den jungen Geflüchteten erarbeitet werden.

Für die Schulsozialarbeit und generell die Soziale Arbeit in der Arbeit mit Geflüchteten sei laut S. eine gewisse Haltung, bestimmtes Wissen und Kompetenzen unabdingbar. Die Konzepte der Konfliktbearbeitung würden hier besondere Strategien für die Soziale Arbeit bieten. In dem Gesamtgefüge muss die ständige Selbstreflexion der eigenen Position im System und Auswirkungen struktureller Bedingungen einer Sozialarbeiterin/einem Sozialarbeiter bewusst sein. Dialog sei ein wichtiger Aspekt, um verschiedene Perspektiven der Akteure zu verstehen. Dabei spielen Konzepte und

das Wissen über Kultur, Empowerment, Trauma, Gender, asylrechtliche Grundlagen eine wichtige Rolle. Sie müssen im Einzelfall mit einer Offenheit zur Lebenswelt der Jugendlichen verknüpft und individuell erarbeitet werden.

4.5. Zusammenfassung: Bildungssituation in München

Es zeigt sich in der Praxis, dass trotz der teilweise bereits jahrelang bestehenden verschiedenen Schulmodellen für geflüchtete bzw. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche noch keine Erkenntnis darüber gibt, welche Schulmodelle sinnvoll sind und Bildungsteilhabe im wirklichen Sinne ermöglichen können. Und das, obwohl neu zugewanderte Kinder und Jugendliche auch im Bildungssystem kein neues Phänomen darstellen. Das Ausweichen auf parallele Schulmodelle selbst bei der Einschulung in die erste Klasse ist der Beweis dafür, dass sogenannte Regelklassen, also die Norm, nicht auf Bildungsteilhabe aller ausgerichtet sind. Es entwickelt sich so eine Bildungssegregation. Durch eine vermeintliche Bildungsteilhabe wird so gesellschaftliche Teilhabe verwehrt. Geflüchtete Kinder und Jugendliche wohnen nicht nur abgetrennt von autochthonen Kindern und Jugendlichen, sie lernen auch getrennt von ihnen.

Das System Schule erwartet von Kindern und Jugendlichen bestimmte Voraussetzungen und Ressourcen sowie eine (nicht nur) sprachliche Homogenität. Dabei ist die Frage angebracht, ob Schule sich nicht selbst den gesellschaftlichen Auftrag stellen müsste, Kindern und Jugendlichen Ressourcen an die Hand zu geben und fit für das Leben und die Berufswelt zu machen. Es ist nicht verwunderlich, dass durch die Parallelsysteme trotz vieler Hilfsmaterialien und Unterstützungssysteme ein „so schnell wie möglich zur Norm machen“ nicht funktionieren kann.

Der Ausschluss von Ü-Klassenkindern von einem direkten Übergang ins Gymnasium sowie Ausbildungsverbote für junge Geflüchtete aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status stellen besonders extreme institutionelle und strukturelle Diskriminierungen dar. Und das in Systemen, die angeblich dafür ausgerichtet sind, Bildungsteilhabe speziell für Geflüchtete zu ermöglichen.

Die Lebenssituation von geflüchteten Kindern und die damit verbundenen Unsicherheiten wirken sich extrem benachteiligend auf den individuellen kognitiven Bil-

dungszugang und damit einhergehend auf den Bildungserfolg aus. Die vielfältigen Problemlagen in Bezug auf Wohnen, Armut und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen stehen im Vordergrund. Bei den Jugendlichen entsteht eine erhöhte Daueranspannung. Erst wenn diese Problemlagen wenigstens zum Teil aufgegriffen werden können, scheint die individuelle Entfaltung und das Lernen möglich zu sein. Strukturelle Rahmenbedingungen dafür werden nur bedingt bzw. kaum geschaffen. Alle befragten Personen berichten von knappen Ressourcen und Kapazitäten, die günstigere Bedingungen für Bildung verhindern. Auch wenn die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen die Arbeit erschweren, bzw. gerade aus diesem Grund sind die advokativen Haltungen der Grundschullehrerin und der Sozialarbeiterin, um Veränderungen an den Strukturen herbeizuführen, positiv zu vermerken. So hat die Lehrerin lange Jahre trotz Aufruf des Schulamtes, keine Übertrittszeugnisse für Ü-Klassen zu schreiben, es dennoch getan. Um ihre Position nicht zu gefährden, möchte sie in Zukunft Eltern wenigstens aufklären und ihnen Alternativen bieten. Die Sozialarbeiterin betreibt aktiv Lobbyarbeit und scheut sich nicht, auch Leitungsebenen öffentlicher Ämter zu kontaktieren, um bessere Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Der positive Umgang mit der Herkunftssprache an der hier vorgestellten Grundschule soll hier nicht unerwähnt bleiben. Der Einbezug der Herkunftssprache bringt nicht nur den Vorteil, dass die Sprache, die die Kinder mitbringen, weiter gefördert wird und es ihnen ermöglicht, selbständig schwierige deutsche Begriffe nachzuschlagen. Die aktive Verwendung im Unterricht symbolisiert auch die Anerkennung ihrer Herkunftssprache und damit auch ein Teil ihrer Herkunft und Identität selbst.

Die Wichtigkeit der Vernetzung in der Praxis wurde bei allen befragten Personen sehr deutlich. Durch Netzwerke sind professionelle Unterstützungs- und Informationssysteme in Form von Onlineportalen (z. B. www.ue-klasse.musin.de, www.bildung-fuer-fluechtlinge.de) und Arbeitskreise (z. B. AK Schulsozialarbeit für Flüchtlinge) entstanden. Auch die Stadt München leistet ihren Beitrag mit Koordinations- und Beratungsstellen vom Amt für Wohnen und Migration wie FiBA und IBZ (Integrationsberatungszentrum), die jeweils mit Bildungsträgern und Schulen ebenfalls vernetzt sind. Allerdings richten sich diese Angebote an junge volljährige bzw. erwachsene Geflüchtete. REFUGIO wiederum kann als eine Art Zugang zu einem Netzwerk für Unterstützung der Kinder und ihrer Familien verstanden werden. Gera-

de weil keine Soziale Arbeit z. B. an der Grundschule etabliert ist, gewinnt dies umso mehr an Bedeutung.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München stellt auf seiner Webseite umfassende Materialien und Handreichungen für den jeweils schulspezifischen Unterricht für Geflüchtete bereit. Interkulturelles Lernen bzw. interkulturelle Kompetenz, Sprach-, Kultur- und Fluchtsensibilität sowie Vielfalt wird in den Veröffentlichungen thematisiert. Weiter gibt es von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung bayernweite schulspezifische Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte unter anderem für die Bereiche Sprachförderung, Flucht, Trauma, Interkulturelles Lernen und Deutsch als Zweitsprache an.

Im Hinblick auf die Konzepte Interkulturelle Kompetenz, Anti-Bias (bzw. Anti-Diskriminierung) und Diversity lässt sich für die Praxis feststellen, dass interkulturelle Kompetenz für Sozialarbeiter_innen an der Berufsschule als Weiterbildung angeboten wird. Viele Inhalte des Diversity Konzeptes werden als grundsätzliche Haltung verstanden. Anti-Diskriminierungs-Ansätze scheinen kein explizites Thema in der Praxis zu sein. Allerdings werden Vorurteile und Rassismus eher als Probleme der Geflüchteten untereinander gesehen. Workshops oder Seminare, die Rassismus behandeln, gibt es aber nicht unbedingt. Es werden vielmehr Regeln im Klassenverband aufgestellt, die ein respektvolles Miteinander ermöglichen sollen.

Bei den Darstellungen der befragten Personen scheint zunächst, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung für die Arbeit an Schulen darstellt. Bei genauerem Betrachten wird allerdings deutlich, dass Heterogenität durch äußere, strukturelle Umstände zu einer Herausforderung gemacht wird, weil Schule ein System darstellt, das auf Homogenität ausgerichtet ist.

5. Fazit und Ausblick

Entlang der rechtlich und räumlich reglementierten Lebensbedingungen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen wurden die vielfachen Diskriminierungen und Ausgrenzungen dargestellt. Dabei erschweren die Lebensbedingungen nicht nur den Bildungszugang, sie determinieren auch in gewisser Weise den Bildungserfolg. Selbst wenn der Bildungszugang gewährt wird, ist das Bildungssystem kein inklusives. Ge-

sellschaftliche Teilhabe wird nicht nur im Lebensraum verwehrt, sondern auch im Bildungssystem. Beide Bereiche sind selektierend und segregierend. Kinder und Jugendliche werden materiell, räumlich und symbolisch in beiden Bereichen ausgegrenzt.

Obwohl die verschiedenen Schulmodelle nicht evaluiert sind und nicht bekannt ist, ob sie Bildungsteilhabe fördern können, werden in Bayern parallele Modelle (Übergangsklassen) ausgeweitet und als *das* System gerechtfertigt, das der „Herausforderung Flüchtlinge“ im Bildungsbereich gerecht werden soll. Die speziell für geflüchtete Kinder und Jugendliche eingerichteten parallelen Schulmodelle sind dabei nicht befreit von institutioneller Diskriminierung. Sie sind sogar ein Beweis dafür, dass Heterogenität als etwas verstanden wird, was außerhalb der Regelsysteme bearbeitet werden muss.

Die Idee, durch Bildung eine Chancengleichheit zu erreichen scheitert, da soziale Ungleichheit in und durch Schulen reproduziert wird. Dabei gelten fehlende Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen bereits als Abweichung. Schulen müssen daher ihr Homogenitäts- und Selektionsdenken sowie ihren monolingualen Habitus ablegen. Zudem müsste eine Diversity-Ausrichtung (damit einhergehend ebenfalls weitere Konzepte wie reflexive interkulturelle Arbeit und Anti-Bias-Arbeit) nicht nur innerhalb der Schule angewandt werden. Sie müsste strukturell und schulübergreifend sein. Dafür müsste allerdings das System Schule überdacht und neu konzipiert werden. Es braucht flexible und kreative Alternativen zum jetzigen System Schule. Geflüchtete Kinder und Jugendliche müssen als ein Teil der Gesellschaft auch als ein Teil der Regelsysteme verstanden werden, in denen alle Kinder und Jugendliche zusammen leben und lernen können. Hierfür müssten ausschließlich inklusive Schulklassen eingerichtet werden.

Für die zusätzliche Unterstützung an Schulen ist dabei die Schulsozialarbeit eine wichtige Komponente. Sie bietet der Schule nicht nur eine andere Perspektive, sondern öffnet die Schule auch durch ihre Vernetzungen in andere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen. Auch hier müssen strukturelle und institutionelle Bedingungen geändert werden. Soziale Arbeit muss mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet sein und als gleichberechtigte Partnerin Schule mitgestalten.

Für Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen an Schulen besteht weiterhin der Bedarf an regelmäßigen Weiterbildungen, Supervisionen und Reflexionen, um die vielfältigen Diskriminierungen, sozialen Ungerechtigkeiten (nicht nur) an Schulen zu erkennen und sie kritisch zu reflektieren. Nur wenn diese Ungleichheiten aufgedeckt werden, können Handlungsräume entwickelt werden, in denen Vielfalt, Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe gefördert werden.

Um allerdings optimale Bildungsvoraussetzungen für geflüchtete Kinder und Jugendliche zu schaffen, müssten zunächst einmal die Lebensbedingungen geändert werden. Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünfte sind menschenunwürdige Unterbringungen und sind in keinem Fall kinder- und jugendgerecht. Sie sind auch für erwachsene Menschen eine Zumutung. Kinder und Jugendliche müssen ein Gefühl der Sicherheit haben. Sie sollten nicht mit dem Gefühl von Armut und permanenter Ohnmacht sowie mit der Angst vor einer Abschiebung aufwachsen müssen. Denn erst wenn sich Kinder in ihrer Lebenswelt sicher fühlen, können sie sich Bildung aneignen.

Menschen fliehen aus vielen Gründen – Krieg, Gewalt, Verfolgung, Diskriminierung und Armut. Sie setzen dabei ihr Leben aufs Spiel; viele kommen dabei ums Leben – unter ihnen Kinder und Jugendliche. Anstatt eine global-gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, setzt die EU-Politik weiterhin auf Abschottung und Abschreckung. Die politischen Diskurse in Europa und Deutschland deuten darauf hin, dass weiterhin Restriktionen für Geflüchtete im Zuge von Asylverschärfungen zu erwarten sind.

Literaturverzeichnis

AMNESTY INTERNATIONAL/PRO ASYL 2015: Offener Brief an Bundestag und Bundesrat zum Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz vom 14.10.2015. Berlin. <https://www.amnesty.de/2015/10/14/amnestypro-asyl-offener-brief-bundestag-und-bundesrat-zum-asylverfahrensbeschleunigungsgesetz> (letzter Zugriff am 4.1.2016).

Baldauf, Cordula 2002: Institutioneller Rassismus im Sozialamt. Eine diskursanalytische Studie. In: Jäger, Margarete/Kauffmann, Heiko (Hrsg.): Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland. Duisburg, S. 147-164.

BAMF 2014a: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Einheitliche Entscheidungspraxis und erweiterter Abschiebungsschutz. Zuwanderungsgesetz bringt einige Neuerungen für Asylsuchende. Stand: 22.5.2014. <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/EntwicklungAsylrecht/Zuwanderungsgesetz/zuwanderungsgesetz-node.html> (letzter Zugriff am 11.2.2016).

BAMF 2014b: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. EU-Richtlinien im deutschen Recht verankert. Wesentliche Änderungen beim Asylrecht im August 2007. Stand: 22.5.2014 <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/EntwicklungAsylrecht/Richtlinienumsetzung2007/richtlinienumsetzung-node.html> (letzter Zugriff am 11.2.2016).

BAMF 2015a: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration. Veröffentlicht als PDF am 27.07.2015. Abrufbar unter der URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2014.html> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

BAMF 2015b: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Das deutsche Asylverfahren – ausführlich erklärt. Zuständigkeiten, Verfahren, Statistiken, Rechtsfolgen. Stand: November 2014. Herausgegeben als PDF am 15.10.2015. Abrufbar unter der URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/das-deutsche-asylverfahren.html>

BAMF 2015c: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: November 2015. Tabellen Diagramme Erläuterungen. Herausgegeben als PDF am 07.12.2015. Abrufbar unter der URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.html?nn=1367522> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

BAMF 2015d: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Asylgeschäftsstatistik für den Monat November 2015. Herausgegeben als PDF am 07.12.2015. Abrufbar unter der URL: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201511-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.html?nn=1367522> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

BAMF 2016a: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verteilung der Asylbewerber. <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/Verteilung/verteilung-node.html> (letzter Zugriff am 11.2.2016).

BAMF 2016b: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Unbegleitete Minderjährige (UM). Entwicklung des Zugangs. Stand Dezember 2015. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Asyl/umzahlen-entwicklung> (letzter Zugriff am 13.1.2016).

Bayerischer Flüchtlingsrat 2016a: Abschiebungen. <http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/abschiebungen.html> (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Bayerischer Flüchtlingsrat 2016b: Arten der Unterbringung. <http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/arten-der-unterbringung.html> (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Bayerischer Landtag 2015: Drucksache 17/6332 vom 13.05.2015. Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Dr. Simone Strohmayr SPD vom 24.02.2015 zu Asylsozialarbeit in Bayern. Antwort des Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration vom 20.04.2015. 17/6332 vom 13.05.2015 https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/17_0006332.pdf (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007: Barbetrag nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch und dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch. München. PDF direkt abrufbar unter: http://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/barbetrag_bayern_11.09.07.pdf (letzter Zugriff am 13.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010: Leitlinien zu Art, Größe und Ausstattung von Gemeinschaftsunterkünften für Asylbewerber. München. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/tl_files/PDF-Dokumente/10-05-06_Leitlinien_Fluechtlingslager.pdf (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration 2015: Pressemitteilung 211.15 vom 1.9.2015. Aufnahme- und Rückführungseinrichtung für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive. <http://www.stmas.bayern.de/presse/pm1509-211.php> (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2011: Pressemitteilung vom 23. Mai 2011. Einführungsklassen an 49 Gymnasien – Erstmals Vorklassen an Fachoberschulen – Durchlässigkeit erweitert. <http://www.bayern.de/einfuehrungsklassen-an-49-gymnasien-erstmals-vorklassen-an-fachoberschulen-durchlaessigkeit-erweitert/> (letzter Zugriff am 19.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: Unterricht für junge Flüchtlinge. Zwei Lehrkräfte aus Übergangsklassen erzählen. <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/3032/zwei-lehrkraefte-aus-uebergangsklassen-erzaehlen.html> (letzter Zugriff am 18.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016a: Das bayerische Schulsystem. <http://www.km.bayern.de/schularten> (letzter Zugriff am 14.2.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016b: Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter. Übertrittsvoraussetzungen Gymnasium <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html#einf> (letzter Zugriff am 19.2.2016).

Becker-Mrotzek, Michael 2015: Schulpflicht für Flüchtlinge. In: Zeit Online (Hrsg.): Interview von Parvin Sadigh vom 8. Oktober 2015. Abrufbar unter der URL: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-10/studie-schule-fluechtlinge-willkommensklasse> (letzter Zugriff am 8.2.2016).

Berthold, Thomas 2014: In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Deutsches Komitee für UNICEF Köln. In Auftrag gegeben beim Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.unicef.de/presse/2014/fluechtlingskinder-in-deutschland/56230> (letzter Zugriff am 12.12.2015).

BMFSFJ 2015: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. PDF direkt abrufbar unter der URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/gesetzentwurf-UMF> (letzter Zugriff am 15.1.2016).

BMBF 2015: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Pressemitteilung 104/2015 vom 12.8.2015. Schnellere BAföG-Unterstützung für Flüchtlinge. Bundeskabinett zieht geplante Verbesserungen für Flüchtlinge vor / Wanka: "Integration funktioniert am besten durch Bildung". Abrufbar unter der URL: <https://www.bmbf.de/de/schnellere-bafoeg-unterstuetzung-fuer-fluechtlinge-954.html> (letzter Zugriff am 9.2.2016).

Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre 1991: Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In: Wentz, Martin. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt am Main, S. 25-34.

BumF 2015a: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Alterseinschätzung. Verfahrensgarantien für eine kindeswohlorientierte Praxis. Berlin. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.b-umf.de/de/startseite/verfahrensgarantien-fuer-die-alterseinschaetzung> (letzter Zugriff am 13.2.2016).

BumF 2015b: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Inobhutnahmen von unbegleiteten Minderjährigen im Jahr 2014. Auswertung der Erhebung des Bundesfachverband UMF. Berlin. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.b-umf.de/de/startseite/inobhutnahmezahlen-2014> PDF direkt abrufbar unter URL: <http://www.b-umf.de/images/inobhutnahmen-2015-web.pdf> (letzter Zugriff jeweils am 14.12.2015).

BumF 2015c: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Pressemitteilung vom 15.10.2015. Bundestag beschließt Dauerkasernierung und Bildungsverbote: Weniger Schutz und Integrationschancen für minderjährige Flüchtlinge. Berlin. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.b-umf.de/images/PM_AsyilverfahrensbeschleunigungsG15-10-2015.pdf (letzter Zugriff am 22.1.2016).

BumF 2015d: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Pressemitteilung vom 24.11.2015. Berlin. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.b-umf.de/images/PM_Fakten_zu_Familiennachzug_UMF_ne_us.pdf (letzter Zugriff am 13.2.2016).

BumF 2016: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Pressemitteilung vom 29.1.2016. Zahlen zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen: Bestand, Verteilung, Quotenerfüllung und Elternnachzug. Berlin. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.b-umf.de/images/150129_PM_AktuelleZahlenUMF.pdf (letzter Zugriff am 12.2.2016).

Detemple, Katharina 2013: Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Soziale Arbeit Aktuell, Band 22. Hrsg. von Homfeldt, Hans Günther u.a. Baltmannsweiler.

Espenhorst, Niels 2013: Kinder zweiter Klasse. Bericht zur Lebenssituation junger Flüchtlinge in Deutschland. an die Vereinten Nationen zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V. Berlin. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.b-umf.de/de/themen/un-kinderrechtskonvention> (letzter Zugriff am 14.12.2015).

Espenhorst, Niels 2015: Schriftlicher Bericht für die öffentliche Anhörung zum Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher u.a. Hrsg. vom Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Berlin. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.fluechtlingsinfo-berlin.de/fr/pdf/BUMF_UMF.pdf (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Fereidooni, Karim 2011: Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden.

Fischer, Ruth 2016: Schulsozialarbeit – gleichberechtigter Partner im Schulentwicklungsprozess. Anregungen aus der Praxis. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 325-335.

Fischer, Veronika 2016: Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 65-134.

Fischer, Veronika/ Höhn, Jessica 2016: Diversity Education durch Theaterarbeit. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 260-271.

Genenger-Stricker, Marianne 2016: Eine diversitätsbewusste Hochschule: Zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 336-378.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf 2009: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage, Wiesbaden.

Gramelt, Katja 2016: Vorurteilsbewusste Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz – Relevanz für die Schulsozialarbeit. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 302-313.

Hamburger, Franz 2012: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Edition Soziale Arbeit Hrsg. von Otto, Hans-Uwe und Thiersch, Hans. 2. Auflage. Weinheim und Basel.

Hasselhorn, Marcus u.a. 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.
Hrsg. von Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld. PDF abrufbar unter
der URL:

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11123> (letzter Zugriff am
17.1.2016).

Hormel, Ulrike 2007: Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begrün-
dungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden.

Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita/Funck, Barbara J. 2015: Es darf nicht an Pa-
pieren scheitern. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in
Grundschulen. Universität Bremen. PDF abrufbar unter der URL:
[http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-
bildung/forschung/schulanmeldung.html](http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/forschung/schulanmeldung.html) (letzter Zugriff am 9.2.2016).

Kindler, Heinz 2015: Flüchtlingskinder, Jugendhilfe und Kinderschutz. In: Deut-
sches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.): (Über)Leben. Die Probleme junger Flücht-
linge in Deutschland. DJI Impulse Ausgabe 1/2014 Nr. 105. München, S. 9-11. PDF
abrufbar unter der URL:

<http://www.dji.de/index.php?id=43484> (letzter Zugriff am 10.2.2016).

Krell, Gertraude u.a. 2007: Einleitung – Diversity Studies als integrierende For-
schungsrichtung. In: Krell, Gertraude u.a. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und
disziplinäre Ansätze. Frankfurt am Main, S. 7-16.

Leiprecht, Rudolf 2011: Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und
subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbe-
wusste Soziale Arbeit. Reihe Politik und Bildung – Reihe 62. Schwalbach am
Taunus, S. 15-44.

Mack, Wolfgang 2009: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bil-
dungslandschaften. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungs-
landschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S. 57-
66.

Massumi, Mona/von Dewitz, Nora u.a. 2015: Neu zugewanderte Kinder und Ju-
gendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Hrsg.
von dem Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zent-
rum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. PDF abrufbar unter der URL:
[http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/aktuelles/meldung/2015/studie-
zwei-drittel-der-neu-zugewanderten-kinder-und-jugendlichen-benoetigen-
schulplaetze-an-weiter/](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/aktuelles/meldung/2015/studie-zwei-drittel-der-neu-zugewanderten-kinder-und-jugendlichen-benoetigen-schulplaetze-an-weiter/) (letzter Zugriff am 10.2.2016).

Melter, Claus 2009: Sekundärer Rassismus in der Sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2. durchgelesene Auflage. Wiesbaden, S. 107-129.

Müller, Andreas 2014: Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Working Paper 60 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp60-minderjaehrig-e-in-deutschland.html> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

Odoi, Nana 2004: Die Farbe der Gerechtigkeit ist weiß. Institutioneller Rassismus im deutschen Strafrechtssystem. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59470/rassismus-im-strafrechtssystem> (letzter Zugriff am 2.10.2015).

Parusel, Bernd 2009: Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland - Aufnahme, Rückkehr und Integration. Working Paper 26 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMNalt/Nationale-Studien-WorkingPaper/emn-wp26-unbegleitete-minderjaehrig-e-de.html?nn=1663566> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

Pieper, Tobias 2008: Das Lager als Struktur bundesdeutscher Flüchtlingspolitik. Eine empirische Untersuchung zur politischen Funktion des bürokratischen Umgangs mit MigrantInnen in Gemeinschaftsunterkünften und Ausreiseeinrichtungen in Berlin, Brandenburg und Bramsche/Niedersachsen. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaften Freie Universität Berlin.

Prenzel, Manfred u.a. 2013: PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster. PDF direkt abrufbar unter der URL: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_Zusammenfassung_online.pdf (letzter Zugriff am 13.2.2016).

PRO ASYL 2015a: Rechtsquellen des Flüchtlingsrechts. <http://www.proasyl.de/de/service/beratung/gesetze/rechtsquellen/> (letzter Zugriff am 23.12.2015).

PRO ASYL 2015b: Asylrechtsverschärfung: Scharfer Widerspruch aus der Zivilgesellschaft. http://www.proasyl.de/de/news/detail/news/asylrechtsverschaeerfung_scharfer_widerspruch_aus_der_zivilgesellschaft/ (letzter Zugriff am 4.1.2016).

PRO ASYL 2016: Zahlen und Fakten 2015.

<http://www.proasyl.de/de/themen/zahlen-und-fakten> (letzter Zugriff am 10.2.2016).

Referat für Bildung und Sport München 2016a: Übergangsklassensystem.

<http://www.ue-klasse.musin.de/index.php/wissenswertes/uebergangsklassensystem>

(letzter Zugriff am 15.2.2016).

Referat für Bildung und Sport München 2016b: Welche Sprachlernklassen gibt es? Wo findet in München Unterricht in DaZ statt? http://www.ue-klasse.musin.de/images/pdf/Beratung/3_pdf_Welche_Sprachlernklassen_gibt_es.pdf

(letzter Zugriff am 15.2.2016).

Referat für Bildung und Sport München 2016c: Verwaltung. So kommen Schüler in eine Übergangsklasse. <http://www.ue-klasse.musin.de/index.php/starter-kit/verwaltung?showall=&start=2> (letzter Zugriff am 16.2.2016).

Referat für Bildung und Sport München 2016d: Starter-Kit. <http://www.ue-klasse.musin.de/index.php/starter-kit> (letzter Zugriff am 16.2.2016).

REFUGIO 2015: REFUGIO München, Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge und Flüchtlingsopfer. Trauma. http://www.refugio-muenchen.de/trauma_.php?sprache=de (letzter Zugriff am 10.2.2016).

Regierung von Oberfranken 2016: Ankunfts- und Rückführungseinrichtung Bamberg (ARE).

http://www.regierung.oberfranken.bayern.de/buerger_und_staat/migranten/are_bamberg/ (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Reutlinger, Christian/Schöne, Mandy 2012: Bildungslandschaften gestalten – bilden Landschaft Bildung? In: Forum Wohnen und Stadtentwicklung. Heft 3, S. 119-124.

Schellhaas, Constanze/Kliem, Katrin 2015: Münchner Volkshochschule. Jahresbericht 2014/2015 zur Schulsozialarbeit an der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung Filiale Balanstraße. München.

Scherr, Albert 2011: Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Reihe Politik und Bildung – Reihe 62. Schwalbach am Taunus, S. 79-90.

Schmidt, Bettina 2015: Der Anti-Bias-Ansatz – Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache - Rassismus – Professionalität. Schwalbach am Taunus, 2015, S. 207-247.

Seukwa, Louis Henri 2014: Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In: Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Bildung in Umbruchsgesellschaften, Band 10. Münster, S. 49-59.

Sielert, Uwe u.a. 2009: Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim und München.

Sozialreferat Stadt München 2016a: Angebote zur Integration von Flüchtlingen in München. Schulen / Übergangsklassen. Theaterprojekte - ein Angebot des Stadtjugendamtes für Flüchtlinge an Münchner Schulen. <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Fluechtlinge/Integration.html#Schule> (letzter Zugriff am 19.2.2016).

Sozialreferat Stadt München 2016b: Flüchtlinge in München. Allgemeine Informationen und Verfahrensablauf. Asylverfahren und Verteilung der Flüchtlinge in Deutschland. <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Fluechtlinge/Verfahrensablauf.html#14> (letzter Zugriff am 12.2.2016).

Sozialreferat Stadt München 2016c: Flüchtlingsunterkünfte in München. <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Fluechtlinge/Unterkuenfte.html> (letzter Zugriff am 19.2.2016)

Sozialreferat Stadt München 2016d: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Infos über Verfahrenswege und Hilfsangebote. <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Fluechtlinge/umF.html> (letzter Zugriff am 12.2.2016).

Speck, Karsten 2016: Schulsozialarbeit – Möglichkeiten vor dem Hintergrund defizitorientierter, prekärer Finanzierung und Unterversorgung. In: Fischer, Veronika/ Genenger-Stricker, Marianne/ Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Reihe Politik und Bildung – Band 80. Schwalbach am Taunus, S. 317-324.

Staatliches Schulamt München 2016: Unterricht für ausländische Schüler, Schüler nichtdeutscher Muttersprache und interkulturelles Lernen. http://www.schulamt-muenchen.musin.de/index.php?option=com_content&view=article&id=255:unterricht-fuer-auslaendische-schueler-schueler-nichtdeutscher-muttersprache-und-interkulturelles-lernen&catid=28&Itemid=157 (letzter Zugriff am 15.2.2016).

Statistisches Bundesamt 2015: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Vorläufige Schutzmaßnahmen. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. PDF abrufbar unter der URL:

<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/VorlaeufigeSchutzmassnahmen> (letzter Zugriff am 13.1.2016).

Süddeutsche Zeitung 2015a: Kinderbetreuung in München. Artikel vom 23.11.2015. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/betreuungsproblem-integration-in-kinderschulen-1.2748972> (letzter Zugriff am 9.2.2016).

Süddeutsche Zeitung 2015b: Notunterkunft für Flüchtlinge. Artikel vom 1.12.2015. <http://www.sueddeutsche.de/bayern/fluechtlinge-operation-naechstenliebe-1.2759279> (letzter Zugriff am 10.2.2016).

Süddeutsche Zeitung 2015c: Schulen in Bayern. So sollen Flüchtlingskinder integriert werden. Artikel vom 30.10.2015. <http://www.sueddeutsche.de/bayern/schulen-in-bayern-so-sollen-fluechtlinge-integriert-werden-1.2713852> (letzter Zugriff am 19.2.2016).

Süddeutsche Zeitung 2016: Unterbringung. München nimmt zu wenig Flüchtlinge auf. Artikel vom 10.2.2016. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/unterbringung-muenchen-nimmt-zu-wenig-fluechtlinge-auf-1.2856270>

taz 2016: Betreuung von Flüchtlingen in Bayern. Geht doch <http://taz.de/Betreuung-von-Fluechtlingen-in-Bayern!/5256801/> (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Trapp, Susanne Kathi 2010: Ankommen in Deutschland. In: REFUGIO München (Hrsg.): REFUGIO REPORT. Nr. 35 / November 2010. München, S. 4-6.

UNHCR 2015a: United Nations High Commissioner for Refugees. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967). Abrufbar unter der URL: <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html> (letzter Zugriff am 13.12.15).

UNHCR 2015b: United Nations High Commissioner for Refugees. World at War. UNHCR. Global Trends. Forced Displacement in 2014. PDF abrufbar unter dem Namen Global Trends 2014 unter der URL: <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html> (letzter Zugriff am 13.12.2015).

UNHCR 2015c: United Nations High Commissioner for Refugees. Genfer Flüchtlingskonvention. <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html>

UNHCR 2015d: United Nations High Commissioner for Refugees. Flucht und Asyl. Informations- und Unterrichtsmaterialien für Schule, Studium und Fortbildung. 1. Auflage Juni 2015. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.unhcr.de/service/lehrrmaterial-flucht-und-asyl.html> (letzter Zugriff am 5.1.2016).

UNICEF 1989: Konvention über die Rechte des Kindes. PDF abrufbar unter der URL: <http://www.unicef.de/ueber-uns/unicef-und-kinderrechte> (letzter Zugriff am 15.12.2015).

UNICEF 2015: Deutsches Komitee für UNICEF. UNICEF verwirklicht Kinderrechte. URL: <http://www.unicef.de/ueber-uns/unicef-und-kinderrechte> (letzter Zugriff am 17.12.2015).

UNICEF 2016: Pressemeldung vom 19.2.2016. Wachsende Zahl von Todesfällen von Kindern im Meer. UN-Organisationen fordern mehr Sicherheit für Flüchtlinge und Migranten. Genf und Köln. <http://www.unicef.de/presse/2016/fluechtlingskinder-mittelmeer/103342> (letzter Zugriff am 21.2.2016).

Weiser, Barbara 2014: Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). Beilage zum ASYLMAGAZIN 11/2013. Online-Version 2014, PDF abrufbar unter der URL: <http://www.asyl.net/index.php?id=368> (letzter Zugriff am 22.1.2016).

Weiß, Wolfgang W. 2011: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken, Perspektiven. Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung Band 48. Hrsg. von Thöne, Ulrich. Weinheim und München.

ZEIT ONLINE 2016: Asylbewerber. Zahl der Abschiebungen 2015 verdoppelt. Artikel vom 20.1.2016. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-01/abschiebungen-asylbewerber-nordrhein-westfalen-bayern> (letzter Zugriff am 20.2.2016).

Abbildungsverzeichnis

Titelbild „blaues Haus“ (REFUGIO), Kunstwerk von einem 9-Jährigen Jungen aus Nigeria im Rahmen der Kunsttherapie

Abb. 1: Hauptherkunftsländer im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015 (BAMF 2015c, S. 8)

Abb. 2: Asylverfahren nach Altersgruppen und Geschlecht im Zeitraum 01.01. bis 30.11.2015 (BAMF 2015c, S. 7)

Abb. 3: Asylverfahren in Deutschland (ohne Darstellung des Dublin-Verfahrens) (UNHCR 2015d, S. 12)

Abb. 4: Überblick Asylanträge (BAMF 2015d, S.2)

Abb. 5: Entwicklung des Zugangs (BAMF 2016b)

Abb. 6: Unbegleitete Asylverfahren nach Herkunftsländern 2014 (BAMF 2015a, S.23)

Abb. 7: Bestand und Planung der Unterkünfte für Flüchtlinge und Wohnungslose (Sozialreferat Stadt München 2016c)

Abb. 8: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi/von Dewitz u.a. 2015, S. 45)

Abb. 9: Das bayerische Schulsystem (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016a)

Abb. 10: „Panzer“ (REFUGIO), Kunstwerk von einer Gruppe Grundschulkindern im Rahmen der Kunsttherapie

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AE	Aufnahmeeinrichtung
ARE	Aufnahme- und Rückführungseinrichtung
Art.	Artikel
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AsylG	Asylgesetz
AsylVfG	Asylverfahrensgesetz
AsylbLG	Asylbewerberleistungsgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
AufnG	Aufnahmegesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BumF	Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e. V.
BÜMA	Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender
DVAsyl	Verordnung zur Durchführung des Asylverfahrensgesetzes
EASY	Erstverteilung der Asylbegehrenden
EAE	Erstaufnahmeeinrichtung
EURODAC	Europäische Datenbank für Daktyloskopievergleich
GEAS	Gemeinsames Europäisches Asylsystem
GG	Grundgesetz
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GU	Gemeinschaftsunterkunft
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IPwskR	Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

KRK	Kinderrechtskonvention
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (IGLU-Studie)
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
SGB	Sozialgesetzbuch
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Der hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund, ab 1953 United Nations Children's Fund (Kinderhilfswerk der UN)

Erklärung der Urheberschaft

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig erstellt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Soweit ich auf fremde Materialien, Texte oder Gedankengänge zurückgegriffen habe, enthalten meine Ausführungen vollständige und eindeutige Verweise auf die Urheber und Quellen. Alle weiteren Inhalte der vorgelegten Arbeit stammen von mir im urheberrechtlichen Sinn, soweit keine Verweise und Zitate erfolgen. Mir ist bekannt, dass ein Täuschungsversuch vorliegt, wenn die vorstehende Erklärung sich als unrichtig erweist.

Darmstadt, den 22.2.2016