

Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Rechte in der Kindertagesbetreuung

Jacqueline Schöttler

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 20.01.2021

URL: <https://www.socialnet.de/materialien/29161.php>

FH Bielefeld
University of Applied Sciences
Fachbereich Sozialwesen
Studiengang Pädagogik der Kindheit

Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Rechte in der Kindertagesbetreuung

Bachelorarbeit

vorgelegt von: Jacqueline Schöttler
Matrikelnummer: 112703
Studiengang: Pädagogik der Kindheit

Abgabedatum: 16.12.2019

Erstleser: Prof. Dr. phil. Claus Melter
Zweitleserin: Dipl.-Soz.Arb. Yasmina Gandouz-Touati

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Kindheit	5
2.1	Entwicklung Kindheit.....	6
2.2	Kindheitspädagogik	9
3	Flucht.....	12
3.1	Genfer Flüchtlingskonvention	12
3.2	Geschichte der Fluchtbewegungen der BRD	14
3.3	Fluchtursachen	16
3.4	Fluchterfahrungen.....	18
4	Rassismus	21
4.1	Definition	22
4.2	Rassismuserfahrungen	25
4.3	Rassismuserfahrungen bei Kindern	28
4.4	Nationalstaatliche Diskriminierung geflüchteter Kinder	32
5	Kinderrechte	36
6	Kindertagesbetreuung	40
6.1	Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung	40
6.2	Geflüchtete Kinder in der Kindertagesbetreuung	43
6.3	Kinderrechte in der Kindertagesbetreuung umsetzen	46
6.3.1	Recht auf Bildung	47
6.3.2	Diskriminierungsverbot	51
7	Fazit.....	57
8	Relevanz für die PdK	61
9	Literatur- und Quellenverzeichnis	63

1 Einleitung

Der Sommer 2015 wurde medial als der Anfang einer sog. Flüchtlingskrise gesehen, die zeitweise überwunden schien. Aktuelle Aufnahmen von Seenotrettungen, die tage- und wochenlang auf dem Mittelmeer ausharren müssen, bevor ihnen die Erlaubnis in einem Hafen anzulegen erteilt wird, zeigen wie präsent das Thema auch vier Jahre später ist. In der Europäischen Union herrscht weiterhin Uneinigkeit über eine faire Verteilung der Geflüchteten auf die einzelnen Staaten. Deutschland hingegen wird als Land dargestellt, das die meisten Geflüchteten aufnimmt und in dem eine Willkommenskultur herrscht. Bei einem Praktikum im Jahre 2019 in einer Clearingstelle für minderjährig unbegleitet geflüchtete Mädchen konnte ich praktische Einblicke in die tatsächliche Willkommenskultur gewinnen. Unbegleitet geflüchtete Minderjährige, auch UMFs genannt, wurden in der Fachliteratur als Anlass genommen, eine Flut an Informationen für die Praxis herauszugeben. Viele Träger der Jugendhilfe richteten Clearingstellen ein, da im Zuge der „Flüchtlingswelle“ die Anzahl der geflüchteten Jugendlichen die Kapazitäten der Einrichtungen überstieg. Ich selbst war in der vorgestellten Einrichtung die letzte Praktikantin, da zu wenig UMFs nach Deutschland einreisen dürfen, um die Clearingstellen rechtfertigen zu können. Trotzdem gab es einige Neuauflagen. Die Fluchtbewegungen haben offensichtlich kein Ende gefunden, sondern besonders im Sommer dieses Jahres kam es erneut zu einer enormen medialen Aufmerksamkeit.

In der wenigen Literatur, die zu begleiteten minderjährig Geflüchteten erschienen ist, wird deutlich, dass die UMFs einen Anteil von 5% an allen registrierten minderjährig Geflüchteten ausmachen. Daher stellte sich mir als PdK-Studierende die Frage, in welcher Situation sich diese Kinder befinden. In der Jugendhilfe gibt es keine Erfahrungen mit der Zielgruppe, da sich die begleiteten Minderjährigen in der Regel bei ihren Familien aufhalten. Die Kindertagesbetreuung erschien deswegen ideal, um die Situation von geflüchteten Kindern in Begleitung zu untersuchen.

Die Begrifflichkeit Kindertagesbetreuung wurde gewählt, weil innerhalb der Literatur oft noch in Krippen und Kindergärten unterschieden wurde/wird. Seit einigen Jahren haben jedoch auch Kinder, die vor der Gesetzesänderung aufgrund ihres Alters in einer Krippe betreut wurden, einen Anspruch auf einen Kindertagesstättenplatz. Eine Betreuung ist theoretisch auch über Tagesmütter möglich, allerdings konnte diese Gruppe aufgrund des vorgeschriebenen Umfangs der Bachelorarbeit nicht weiter untersucht

werden. Die Analyse bezieht sich deshalb ausdrücklich auf Einrichtungen, die Kindertagesstättenkonzeptionen anwenden.

Die Thematik wurde auch abgestimmt auf den Schwerpunkt Global Social Work (GSW) im Studium der PdK. Besuchte Seminare waren inhaltlich auf Migration und Mehrsprachigkeit fokussiert. Flucht ist eine Migrationsbewegung, die nicht häufig bearbeitet und daher als besonders spannend erachtet wurde. Kinder mit Fluchterfahrung stehen auch im Rahmen der Kindertagesbetreuung vor der Herausforderung, sich trotz fehlender Sprachkenntnisse einzuleben. Eine nähere Betrachtung der Sprachkompetenzen und der Mehrsprachigkeit wird zum Ende dieser Ausarbeitung vorgenommen. Auch explizite Fluchtwege und Begründungen zur unfreiwilligen Migration werden in Kapitel 3 dargestellt. Die Schwerpunkte von GSW finden folglich Beachtung in der Bearbeitung der Thematik. Gemeinsam mit Erfahrungen aus den Praktika entwickelte sich daher mein Interessensgebiet im Studium hin zu der rassismuskritischen Gesellschaftsanalyse. Einer solchen Perspektive unterliegt auch diese Arbeit. Daher wurde für die rassismuskritische Untersuchung das Recht auf Diskriminierungsfreiheit der UN-Kinderrechtskonvention herangezogen. Dieses wird neben dem Recht auf Bildung zum Schluss dieser Ausarbeitung analysiert werden. Mithilfe dieser Indikatoren ergibt sich für die vorliegende Bachelorarbeit die Fragestellung *Inwieweit können Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung in NRW die (UN-)Kinderrechte rassismuskritisch insbesondere für Kinder mit Fluchterfahrung umsetzen?*

Zuerst folgt zur Beantwortung der Frage die historische Einordnung von Kindheit und Kindheitspädagogik. Die moderne Kindheitsvorstellung entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten und daraus auch die Notwendigkeit der Kindheitspädagogik. Eine weitere Folge der veränderten Sicht auf Kindheit ist die Entwicklung von Kinderrechten. Da die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) in einem späteren Kapitel Anwendung findet, ist von besonderer Wichtigkeit den langen Weg zu Kinderrechten nachvollziehen zu können. Eine weltweite Analyse hätte jedoch den Rahmen überstiegen, daher beziehen sich die Ergebnisse auf Europa und besonders auf Deutschland¹. Da die Rechte für alle Kinder gelten, sind davon auch die Kinder mit Fluchthintergrund betroffen, die die Zielgruppe dieser Bachelorarbeit sind. Was die Begrifflichkeit Fluchthintergrund beinhaltet, wird auf die historische Einordnung von Kindheit folgen. Aufgrund der Lücke an Studien und Untersuchungen der Zielgruppe werden viele allgemeine Informationen gegeben, bevor zu Ende des Kapitels ein besonderer Blick auf Kinder geworfen wird. Innerhalb des genannten Abschnittes erwähnten Befragte Rassismuserfahrungen, da-

¹ Vor 1989 ist damit Westdeutschland gemeint.

her werden diese im darauffolgenden Kapitel dargestellt. Zunächst wird jedoch Rassismus definiert. Ohne ein Verständnis von Rassismus und seiner Wirkung zu haben, kann keine Rassismuskritik geübt werden. Um die Zielgruppe nicht zu vernachlässigen folgt nach den Rassismuserlebnissen von Kindern of color in Deutschland, ein Abschnitt zu Diskriminierungserfahrungen von geflüchteten Kindern. Der Schwerpunkt liegt auf der gesetzlichen Ebene, da diese den Unterschied zwischen Rassismuserlebnissen markiert. Daraufhin wird eine Überprüfung der Umsetzung der Kinderrechte laut UN-KRK vorgenommen. Dieses fünfte Kapitel führt zu der konkreten Analyse der anfangs vorgestellten Artikel der Konvention. Da sich die vorliegende Ausarbeitung auf geflüchtete Kinder spezialisiert, wird vorher ein Einblick in die Situation von Kindern mit Fluchterfahrung in der Kindertagesbetreuung gegeben. Das Fazit der Analyse folgt am Ende, vor einem Fazit für die PdK. Die Bachelorarbeit soll mit einer inhaltlichen Analyse enden, die für mich als angehende Pädagogin der Kindheit einen Mehrwert hat.

2 Kindheit

Da sich diese Bachelorarbeit mit geflüchteten Kindern und Kinderrechten auseinandersetzt, muss zuerst Kindheit historisch eingeordnet und definiert werden, um im weiteren Verlauf die moderne Wahrnehmung auf Kindheit verstehen zu können. Außerdem wird ein Blick auf die Kindheitspädagogik geworfen, die sich vornehmlich seit dem 20. Jahrhundert entwickelte. Dieses Kapitel wird v.a. zum Ende dieser Arbeit, bei der kritischen Auseinandersetzung mit der Thematik, von Wichtigkeit sein. Diese Ausarbeitung behandelt, wie in der Einleitung beschrieben, ausschließlich die Kindertagesbetreuung in NRW, daher wird die „deutsche“ Kindheit und ihre Entwicklung verstärkt in den Blick genommen. Als Kinder definiert sind, anlehnend an die UN-Kinderrechtskonvention, im Folgenden alle Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Da Kinder insbesondere mit Fluchterfahrung eine enorm heterogene Gruppe bilden und diese Arbeit keine Stigmatisierung reproduzieren will, wird auf eine Darstellung differenter Kindheiten in anderen Ländern verzichtet.

2.1 Entwicklung Kindheit

Die moderne Kindheit, die momentan als die Norm in Deutschland gilt, existierte laut Wissenschaftler*innen bis zum 17. Jahrhundert nicht (vgl. Ariès 2014, S.92). Was aufgrund von Kunstmaterial herausgefunden werden konnte ist, dass Kinder Erwachsenen in ihrer Statur sehr ähnlich abgebildet wurden und daher nur die unterschiedliche Körpergröße ein Indiz für das geringere Lebensalter war (vgl. ebd., S.92f). Außerdem trugen sie dieselbe Kleidung wie ihre Eltern und gingen zumeist denselben Tätigkeiten nach (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 11; Ariès 2014, S.97). Sie teilten den Alltag, mitsamt Arbeit, mit ihren Familien und wurden, sobald sie abgestillt waren, als kleine Erwachsene angesehen (vgl. Ariès 2014, S.94, 97). Einzig Kleinstkinder erkannte die Familie als schutzwürdig an, daher wurden sie teils anders (gepolstert) gekleidet und mussten sich nicht an der alltäglichen Arbeit beteiligen (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.12). Im Mittelalter wurde die Kindheit, auch wenn sie nicht als solche angesehen wurde, als Übergangsphase betrachtet, in der vor allem nie sicher war, ob das Kind überleben kann und wird (vgl. Ariès 2014, S.98). So wurden verstorbenen Kindern keine Gedenkzeichen hinterlassen, da sich die Familien auf die verbliebenen Kinder konzentrierten (vgl. ebd.). Diese Vorgehensweise war vermutlich ein Selbstschutzmechanismus der Eltern, da sie sich nicht an ihre Nachkommen binden wollten, solange die Möglichkeit des Verlustes bestand. Jacobi ergänzt, dass die Sorge nicht ausschließlich dem eventuellen Versterben des Kindes galt, sondern auch dem erdenklichen Verlust der Frauen bzw. Mütter durch die körperlichen Auswirkungen der Geburt (vgl. Jacobi 2014, S.23). Ein Umdenken fand mit dem Rückgang der Kindersterblichkeitsrate ab circa dem 18. Jahrhundert statt, die durch allgemein verbesserte Hygienemaßnahmen erzielt wurde (vgl. Ariès 2014, S.104). Zu betonen sei an dieser Stelle, dass obwohl Kindern keine besondere Beachtung, wie in der Moderne üblich, geschenkt wurde, diese auch nicht systematisch vernachlässigt wurden (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.14). Sie wurden als unterstes Glied der Familienhierarchie auch als Arbeitskräfte gesehen, denen Aufgaben zu Teil wurden, wie allen Erwachsenen auch (vgl. ebd.).

Kritisch gegen Aries Ausarbeitung einzuwenden ist Jacobis Hypothese, nach der eine verstärkte emotionale Bindung von Eltern, insbesondere Müttern, zu ihren Kinder schon im 16. Jahrhundert erfolgte (vgl. Jacobi 2014, S.24). Die Autorin setzt diese Entwicklung mit einem vollzogenen Wandel in der protestantischen, sowie in der katholischen, Kirche in Zusammenhang. Diese Kirchenreformation gab der Ehe und der daraus entstehenden Familie einen höheren Stellenwert und daher änderte sich auch die

Fürsorge innerhalb der Familien (vgl. ebd.). Die genaue Verortung des Wandels in der Familienmentalität kann im Weiteren nicht näher untersucht werden, fest steht jedoch, dass ein allgemein gesellschaftlicher Wandel stattfand, der unumstritten ist.

„Hinter dem vergleichsweise neuen internationalen Interesse an Kindheit stehen unterschiedliche Motive: die Durchsetzung von Menschenrechten für Kinder, aber auch humankapitalistische Interessen“ (Bühler-Niederberger 2007, S.20). Die Gesellschaft sieht Kinder als die Zukunft der jeweiligen Gesellschaft und investiert daher in diese als Humankapital. Dieses Eingreifen in die Kindheit und besonders die Disziplinierung von Kindern hat eine lange Tradition (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2009, S.155). Bühler-Niederberger und Sünker sehen den Anfang der institutionellen Disziplinierung in Europa im Frankreich des 17. Jahrhunderts. Die vielen bettelnden und verwaisten Kinder sollten zur Verantwortung gezogen und zu Arbeiter*innen erzogen werden (vgl. ebd., S.156). Sie gehörten der damaligen Unterschicht an und als Folge wurde eine Disziplinierung der ganzen unteren Schicht(en) angestrebt (vgl. ebd.). Durch diese Entwicklung entstand die moderne Vorstellung des Schulsystems, da im Laufe der Zeit erkannt wurde, dass Kinder ihre Entwicklung noch nicht abgeschlossen hatten und einer (schulischen)² Förderung bedurften (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.15).

Frankreich war auch für die Entwicklung des Wohltätigkeitsstaates Vorreiter, denn die *Familienpolizey*, die heute vergleichbar mit dem Jugendamt und dessen Hilfesystemen ist, wurde installiert (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2009, S.158f). In Folge der Umstrukturierung von Erziehung, sollte die Familienpolizey die familiäre Gemeinschaft zum Wohle der Kinder kontrollieren. Als Folge der verstärkten staatlichen Aufmerksamkeit, wurde diese den Nachkommen auch innerhalb der Familie zunehmend zu Teil. Als zentrale Funktion von Familie wurde anschließend der Zusammenhalt und Familiensinn als auch die emotionale Bindung anerkannt (vgl. Ariès 2014, S.499). Besonders Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte sich die Familie in eine andere Richtung, da die Möglichkeit der Empfängnisverhütung angeboten und im Laufe der Zeit für alle sozialen Schichten bezahlbar wurde. Die direkte Folge war eine Abnahme der Geburtenrate (vgl. König 2011, S.127).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde zudem die Vaterrolle im Familienkonstrukt diskutiert, da diese laut neuesten Erkenntnissen entscheidend für die erfolgreiche Entwicklung eines Kindes war (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.21). Die gute Entwicklung wurde jedoch nicht ausschließlich aufgrund moralischer Aspekte definiert, sondern die Kindermedizin war ebenfalls an einem erfolgreichen Aufwachsen interessiert (vgl. Kössler 2014, S.291). Die körperliche Gesundheit gewann, ebenfalls vornehmlich im

² Die Entwicklung der Scholarisierung wird an dieser Stelle nicht weiter behandelt, da sich die vorliegende Arbeit der Kindertagesbetreuung im Rahmen von Kindertagesstätten widmet.

20. Jahrhundert, neben der seelischen Gesundheit an Bedeutung (vgl. ebd.). Im Zuge des Nationalsozialismus und den Weltkriegen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bekam Kindheit eine Konnotation, die sich stark von den vorherigen Entwicklungen unterschied. Kinder mussten gesund und stark sein, um als Soldaten oder Mütter dem Deutschen Staat zu dienen. Zu diesem Zweck errichteten die Zuständigen des Hitler-Regimes in dieser Zeitperiode faschistische Erziehungs- und Bildungsprogramme (vgl. Kössler 2014, S.299). Kinder wurden oftmals auf ihre Körper reduziert, um als Mitglied der nationalen Gesellschaft Anerkennung zu erlangen (vgl. ebd.). Obwohl die öffentliche Erziehung, und zu anfangs Disziplinierung, seit ihrer Entwicklung auf die Errichtung von Humankapital und funktionierenden Gesellschaft aus war, erfolgte eine starke Verschiebung Kinder unter Zwang aufgrund ihres (späteren) Nutzens zu trainieren. Dies warf Deutschland im europäischen Vergleich sozialpolitisch zurück, da die konservative Verpflichtung der Frau als care Person besonders in der Zeit des Nationalsozialismus (wirtschaftliche) Belohnung fand (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2009, S.161ff).

„Kindheit ist eine gesellschaftlich geformte und sozial konstruierte Tatsache, die einem ständigen Wandel unterliegt“ (Betz 2009, S.458). Daher hat sich der Blick auf Kindheit im gegenwärtigen 21. Jahrhundert insofern gewandelt, dass Kinder nicht nur eine Kindheit haben dürfen, sondern eine gute sowie normale Kindheit haben müssen. Kelle stellt dazu Verschiebungen in der deutschen Gesellschaft heraus, die Kindheit normativiert (vgl. Kelle 2013, S.15). Den Anfang der Vorstellung einer normalen Kindheit markiert die Möglichkeit Statistiken zu führen und auszuwerten (vgl. ebd.). Auch die frühe Kindheit ist im heutigen Jahrhundert institutionalisiert und es gibt eine Vielzahl an Tests und Früherkennungsmaßnahmen, die Kinder schon im Elementarbereich durchlaufen (vgl. Kelle/Tervooren 2008, S.7). Sie sind folglich nicht mehr ausschließlich disziplinierungsbedürftig, sondern bedürfen einer speziellen Unterstützung in ihrem Prozess des Heranwachsens. Diese neueste Entwicklung führt dazu, „dass Kinder immer häufiger entweder als fördernde oder als gefährdete Menschen wahrgenommen werden – und nicht mehr nur als sich bildende und zu erziehende“ (Kelle/Tervooren 2008, S.9). Kindheit ist nicht mehr nur eine Lebensphase des Spielens, sondern auch der Bildung (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S.9). Hierbei spielt die gesellschaftlich konstruierte Ungleichheit eine problematische, dennoch entscheidende Rolle. Zeiher behauptet durch die versuchte Gleichbehandlung der Kinder, die durch Tests etc. eine Norm erzeugt, produziert das sozialpolitische System ebenso eine Ungleichheit. Da einerseits nicht alle Kinder dieser Norm entsprechen andererseits Abweichungen sanktioniert werden (vgl. Zeiher 2009, S.119). Es entsteht automatisch ein institutioneller Selektionsvorgang, der durch andere Faktoren verstärkt werden kann. So hat ein Kinder-

survey Deutschlands herausgefunden, dass ökonomisch weniger gut situierte Familien³ ihren Kindern weniger Nachhilfe, Vereinsmitgliedschaften oder Mediennutzung bieten können (vgl. Betz 2009, S.460). Kinder in Deutschland sind zwar der Mittelpunkt der Familie (vgl. Bühler-Niederberger 2007, S.24) und ein Lebensprojekt geworden, aber besonders die Unterschiede der finanziellen Möglichkeiten der Milieus innerhalb der Gesellschaft erzeugen eine heterogene Kindheit. „Heutige Familien werden gerne als „kindzentriert“ und als „Verhandlungshaushalt“ bezeichnet, im Gegensatz zum früheren „Befehlshaushalt““ (Bühler-Niederberger 2007, S. 21). Deutlich wird, dass alle Familien ihren Kindern eine gute Kindheit bieten wollen und sich den individuellen Bedürfnissen anpassen, jedoch kann das die soziale Ungerechtigkeit nicht ausgleichen. Obwohl die allgemeine Institutionalisierung einen großen Anteil an dieser Entwicklung hat, so ist die Pädagogik auch für die Bekämpfung sozialer Ungleichheit zuständig. Die daraus entstandene Kindheitspädagogik wird daher im Folgenden betrachtet.

2.2 Kindheitspädagogik

Die Pädagogik (der Kindheit) begann sich Ende des 19. Jahrhunderts, vornehmlich hingegen im 20. Jahrhundert, durch die veränderte Wahrnehmung von Kindheit als schutzbedürftige Lebensphase zu entwickeln. Kinder vor Risiken und Gefährdungen z.B. durch Vernachlässigung zu schützen, rückte ins Blickfeld des Wohlfahrts- bzw. Sozialstaates (vgl. Zeiher 2009, S.111). Als Folge kam es zu einem Interesse der öffentlichen Erziehung, das den Beginn der Professionalisierung der Berufstätigkeit mit Kindern markiert. Durch die voranschreitende Kinderforschung wiesen Wissenschaftler*innen auf eine bedeutsame Differenz zwischen Kindheit und Jugend hin (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S.22). Aus dieser Differenzierung entstand mitunter die Kindheitspädagogik, die sich der Besonderheit der kindlichen Lebensphase bewusst und darauf spezialisiert ist. Durch die Frauenerwerbstätigkeit, die außer Haus stattfand, geschahen viele Unfälle von eingeschlossenen und für die Arbeitszeit unbeaufsichtigten Kindern (vgl. Reyer 2006, S.60). Zudem versäumten in den eingerichteten Schulen (s. Kapitel 2.1) ältere Geschwister den Unterricht, da sie die jüngeren Kinder hüten mussten (vgl. ebd.). In den neu entstandenen Einrichtungen für Kinder „verwarhten“ die vorrangig unausgebildeten Frauen, z.B. Bewahrerinnen genannt, primär die Kinder, da

³ Kinder gehören der sozialen Lage der Familien an und sind, besonders im Vorschulalter, ökonomisch abhängig von ihnen.

sie keinen Bildungs- oder Erziehungsauftrag hatten (vgl. Helm 2016, S.20f). Diese Aufgabe nehmen u.a. Kindheitspädagog*innen in heutigen Kindertageseinrichtungen wahr, sodass sich daraus der Beginn der Profession in dieser Epoche ergibt.

Die Entstehung des Fachgebiets hängt eng mit der permanenten Weiterentwicklung von Interventionen seitens des Wohlfahrtstaates zusammen (vgl. Zeiher 2009, S.125). Wie auch 1922 beobachtbar, denn mit dem Erlass des Reichsjugendwohlfahrtsgesetz erhielten Kinder das Recht auf Erziehung. Das Gesetz trat allerdings erst zwei Jahre später in Kraft (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2009, S.163; Helm 2016, S.26). Ähnlich der Familienpolizey (s. Kapitel 2.1) musste auch in Deutschland eine Kontrollinstanz geschaffen werden, um zu überprüfen ob die Erziehungsberechtigten ihrer Sorge nachkamen. Dazu wurden erste Einrichtungen zur Kinder- und Jugendfürsorge und des Kinderschutzes entwickelt, die die staatliche Schutz- und Sorgefunktion ausübten (vgl. Helm 2016, S.23). Gesetzlich sind diese durch das SGB VIII verankert, das Sorgeberechtigten das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihres Kindes zuspricht (§1626 Abs. 1 SGB VIII). Kommen sie ihrer elterlichen Sorge nicht ausreichend nach, kann und muss in Deutschland das Jugendamt das Kindeswohl beispielsweise durch Inobhutnahme (§8a, §42 SGBVIII) ermöglichen.

Aber auch viele alternative Betreuungskonzepte fanden in dieser Zeit einen großen Zuspruch. Die Reformpädagogik⁴ hat einen besonders zu erwähnenden Anteil an der Entwicklung der Kindheitspädagogik, denn diese sorgte zunächst dafür, neue Ansätze der Erziehung und die Entwicklung neuer Arbeitsbereiche zuzulassen (vgl. Zeiher 2009, S.111). Des Weiteren konzipierten Reformpädagog*innen mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen eine Vielzahl an neuen pädagogischen Praxen (vgl. Reyer 2006, S.137). Die Reformpädagogik fand hingegen in der NS-Zeit keinen Zuspruch und Einrichtungen ihrer Art wurden geschlossen (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987, S.79). Die Nationalsozialist*innen übernahmen die öffentlichen Institutionen wie Kindergärten sowie Schulen und erzogen die Jungen zu Soldaten und die Mädchen zu Hausfrauen und Müttern (vgl. ebd.). Diese Vorbildfunktion sollten die Kindergärtnerinnen erfüllen und die „nationalsozialistische Mütterlichkeit verkörpern“ (Lutz 2016, S.44). Mit dem Ende der Diktatur war auch das Ende der Übernahme der Einrichtungen markiert, sodass zurück zu alten Mustern der Weimarer Republik gefunden wurde (vgl. Lutz 2016, S.44).

Bis u.a. die sog. 68er-Bewegung und die Frauenbewegung(en) gängige Erziehungsmethoden und –einrichtungen in Frage stellten. Diese Entwicklung trug ebenfalls zu der Ausdifferenzierung neuer Arbeitsfelder bzw. neuen pädagogischen Konzepten bei

⁴ Auch hier können aufgrund des begrenzten Umfangs nicht alle Reformpädagog*innen und ihre Erkenntnisse detailliert wiedergegeben werden.

(vgl. Helm 2016, S.29). Die entstandene Heterogenität an (Arbeits-)Feldern sorgte dafür, dass Kindheitspädagogik im heutigen Sinne ein Sammelbegriff für pädagogische (Teil-)Felder der Erziehungswissenschaften ist, deren Klientel Kinder sind. So ist die Kindheitsforschung, die Sonder-, Sozial- und Schulpädagogik sowie die Frühpädagogik ein Teil der Kindheitspädagogik (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S.10). Ziele sind u.a. die Schaffung von Chancengleichheit der Geschlechter und der Inklusion von Kindern mit Behinderung(en) (vgl. Helm 2016, S.29). Die Institutionalisierung kindheitspädagogischer Studiengänge schreitet weiter voran und ist nicht mehr mit dem Studienfach Erziehungswissenschaften gleichzusetzten (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S.10). Allerdings ist die Kindheitspädagogik noch immer nicht einheitlich definiert, strukturiert oder organisiert (vgl. ebd.). Da sie sich auf die kindliche Lebensphase und auf die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes fokussiert, ist sie an keine bestimmte Institution oder Einrichtung gebunden (vgl. ebd.). Die Betonung auf die individuelle Bedarfsorientierung muss deshalb gelegt werden, weil die, wie im vorherigen Kapitel kurz angerissene, soziale Ungleichheit somit in den Vordergrund rückt. Ein Aufgabenbereich, dem sich die Kindheitspädagogik verschrieben hat, ist die Bekämpfung eben dieser oder zumindest die Reduzierung (vgl. ebd., S.12). Dazu gehört besonders der Bildungsbereich, der ab dem Jahr 1970 große Beachtung seitens der Politik genießt (vgl. Lutz 2016, S.44). Die PISA Studie des Jahres 2000 sorgte für ein Umdenken über die Vermittlung von Kompetenzen auch im vorschulischen Bereich. Trotzdem war/ist ein zögerliches Umsetzen von dementsprechenden Maßnahmen zu beobachten (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S.12).

Wie schon erwähnt, schreitet die Akademisierung im Elementarbereich voran. Dies liegt nicht nur an sozialpolitischen Maßnahmen um das Berufsbild zu verbessern, sondern auch schlichtweg am Personalmangel (vgl. ebd., S.13). Zudem ist die Kindheitspädagogik als Qualitätssicherung eingerichtet worden (vgl. Schwentesius 2017, S.179). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sog. Kindheitspädagog*innen in bundesweit einhundert Studiengängen ausgebildet werden (vgl. Helm/Schwertfeger 2016, S.13). Diese Notwendigkeit rechtfertigt sich, durch die Entwicklungsprozesse in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen wie der Soziologie, Medizin oder Psychologie, die die Kindheitspädagogik zur kontinuierlichen Weiterentwicklung zwingt (vgl. Helm 2016, S.31). Zusammenfassen lässt sich die Kindheitspädagogik als das künftige

„Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit in generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen“ (Helm/Schwertfeger 2016, S.11).

3 Flucht

Nachdem die deutsche Kindheit und die Entwicklung der Kindheitspädagogik in der BRD aufgezeigt wurden, wird in diesem Kapitel ein Teilklientel von Kindheitspädagog*innen vorgestellt. Fachkräfte in vielen pädagogischen Einrichtungen sind mit den Ausmaßen von Fluchtbewegungen konfrontiert. Um die eingangs benannte Fragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, müssen Fluchtbewegungen und die Ursachen für dieses Phänomen dargestellt werden. Zunächst wird jedoch die sog. Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) vorgestellt, die als Grundlage für die Arbeit mit Geflüchteten in Deutschland gilt. Daraufhin kann eine historische Einordnung für Deutschland vorgenommen werden, die die Notwendigkeit der GFK nochmals verdeutlicht.

3.1 Genfer Flüchtlingskonvention

Die Fluchtbewegungen aufgrund des Zweiten Weltkrieges endeten nicht mit dem Waffenstillstand. U.a. durch Grenzverschiebungen oder (politische) Verfolgungen flohen weiterhin Menschen in andere Regionen innerhalb Europas. Die europäischen Staatsvertreter*innen hatten die Absicht diese sog. Flüchtlinge⁵ zu schützen und in der Konsequenz verabschiedeten sie am 28. Juli 1951 das *Abkommen über die Rechtsstellung von Flüchtlingen*, das am 22. April 1954 in Kraft trat (vgl. UNCHR o.J.).

„Die Konvention legt klar fest, wer ein Flüchtling ist, welchen rechtlichen Schutz, welche Hilfe und welche sozialen Rechte sie oder er von den Unterzeichnerstaaten erhalten sollte. Aber sie definiert auch die Pflichten, die ein Flüchtling dem Gastland gegenüber erfüllen muss und schließt bestimmte Gruppen – wie z.B. Kriegsverbrecher – vom Flüchtlingsstatus aus“ (UNCHR o.J.).

Da sich die Globalisierung Mitte des 20. Jahrhunderts abzeichnete und infolge dessen Fluchtbewegungen außerhalb Europas bzw. nach Europa ausdehnend wahrgenom-

⁵ Das Wort Flüchtling wird nur bei (indirekten) Zitaten verwendet, aber für die folgenden Kapitel möchte ich mich in Anlehnung der World Vision Studie von 2016 (S.13) von dem Begriff abgrenzen. Menschen werden durch diesen Wortgebrauch auf ihre Fluchtgeschichte reduziert und mit der Endung -ing verniedlicht, verkindlicht und ihnen wird eine Schwäche zugeschrieben. Daher wird im weiteren Verlauf der Arbeit v.a. das Wort Geflüchtete gebraucht. Durch diese Verwendung wird zudem deutlich, dass die Fluchtgeschichte ein Ende haben kann und Menschen ankommen und nicht für den Rest ihres Lebens auf die Fluchtgeschichte beschränkt werden können/sollen.

men wurden, wurde die GFK erweitert. 1967 unterzeichneten 149⁶ Staaten am 31. Januar das sog. *Protokoll über die Rechtsstellung von Flüchtlingen*, das am 4. Oktober 1967 in Kraft trat (vgl. UNCHR o.J.). Seitdem beteiligen sich die Unterzeichnerstaaten offiziell an dem Schutz und der Achtung der Menschenrechte von Flüchtenden oder Geflüchteten (vgl. UNCHR o.J.). Anzumerken sei an dieser Stelle, dass einige Staaten entweder nur das Abkommen oder das Protokoll unterzeichnet haben und z.B. Madagaskar, der Kongo und die Türkei als Nicht-EU-Mitgliedsstaaten nicht-europäische Flüchtende nicht anerkennen (vgl. UNCHRBRD 2015, S.46f). In Staaten, die das Protokoll nicht achten, ist für Schutzsuchende keine Sicherheit gewährleistet.

Als „Flüchtling“ wird für sowohl das Abkommen als auch das Protokoll⁷ definiert, wer

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse⁸, 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“ (UNCHRBRD 2015, S.6ff).

Die Mitgliedsstaaten verpflichten sich die Geflüchteten diskriminierungsfrei und gleich zu behandeln (vgl. UNCHRBRD 2015, S.10). Wie schon erwähnt, müssen allerdings auch die Betroffenen Pflichten nachkommen, indem sie die Rechtsstaatlichkeit des Aufnahmestaates achten (vgl. UNCHRBRD 2015, S.9). Einzig Artikel 22 verlangt von den Mitgliedsstaaten die Schutzsuchenden wie Staatsbürger*innen zu behandeln. Er besagt, Kindern mit Fluchterfahrung denselben Zugang zu Volksschulen wie Kindern entsprechender Staatsbürgerschaft zu ermöglichen (vgl. UNCHRBRD 2015, S.18).

Für diese Arbeit von Relevanz ist außerdem Artikel 31, der beschließt, dass bei irregulärer Einreise Menschen nicht für diese sanktioniert werden dürfen, sofern sie entsprechende Gründe (vgl. UNCHRBRD 2015, S.6ff) bei unverzüglicher Meldung darlegen (vgl. UNCHRBRD 2015, S.24). Sollte die Begründung den Schutzstatus nach Artikel 1 rechtfertigen und/oder ihr Leben akut in der Herkunftsregion gefährdet sein, dürfen diese Personen nicht dem Lande verwiesen werden (vgl. UNCHRBRD 2015, S.25). Ob

⁶ Der UNCHR gibt in der Veröffentlichung des GFP 2015 noch 148 Staaten an.

⁷ Mit der Verwendung der Abkürzung GFK werden im Folgenden beide Versionen zusammengefasst.

⁸ Von der Verwendung des Begriffs Rasse möchte ich mich eindeutig abgrenzen, da Menschen keinen Rassen aufgrund von biologischen Unterschieden zugeteilt werden können, sondern alle Menschen derselben „Rasse“ angehören.

sich die aufgeführten Gründe mit den tatsächlichen Fluchtursachen decken, wird in Kapitel 3.3 im Folgenden untersucht.

3.2 Geschichte der Fluchtbewegungen der BRD

Wie deutlich wurde, gab es eine europäische Einigkeit über die Notwendigkeit eine internationale Rechtsgrundlage für den Umgang mit Fluchtbewegungen zu schaffen. Warum dies nötig war, kann mit der deutschen Migrationsgeschichte verdeutlicht werden. Zunächst muss hierfür die freiwillige Migration in aller Kürze geschildert werden, um sowohl den Unterschied zu unfreiwilliger Migration als auch die Ungleichbehandlung von „legalen“ und „illegalen“ Migrant*innen zu verdeutlichen.

Die Motive zu migrieren sind unterschiedlich und individuell, wie z.B. Arbeitsmigration, Migration aufgrund von besseren Lebensverhältnissen in einem anderen Land oder der Heiratsmigration aus Liebe (vgl. Krüger-Potratz 2009, S.53). Krüger-Potratz formuliert den essentiellen Grund für Migration folgendermaßen: „(...) geht es aus der Sicht der Person stets um die Suche nach Brot (Arbeit) und Frieden (Sicherheit)“ (Krüger-Potratz 2009., S.53). In Deutschland ist Immigration sowie Emigration ein fester Bestandteil der Geschichte (vgl. Krüger-Potratz 2009, S.53). Als Folge von Globalisierungsprozessen hat sich die Einwanderungspolitik ca. seit den 1990er Jahren langsam verändert und Deutschland bekannte sich dazu ein Einwanderungsland zu sein (vgl. ebd., S.55). Diese Selbstdefinition ist besonders für die Fluchtbewegungen seitdem von Bedeutung, da in der postmigrantischen Gesellschaft eine Willkommenskultur und verbesserte Integrationshilfen proklamiert werden. Obwohl sich die BRD für Migrant*innen öffnete, änderte sie 1993 Artikel 16 des Grundgesetzes. Dieser besagte zuvor, dass alle politisch Verfolgten Asyl genießen (vgl. Hillmann 2016, S.123). Deutschland sah sich nach Ende des Zweiten Weltkrieges verpflichtet, in den direkten Nachkriegsjahren liberale Asylbedingungen besonders im Hinblick auf die erwarteten Asylersuche ethnischer Deutscher zu schaffen (vgl. ebd.; Eppenstein 2017, S.12). Aus den europäischen Diktaturen in Griechenland und Spanien kamen viele Menschen als Gastarbeiter*innen in den 1960er Jahren (vgl. Eppenstein 2017, S.13). Ebenso wie Menschen, die aus dem ehemals Jugoslawien kamen, war eine Trennung zwischen Flucht- oder Arbeitsgrund schwer nachweisbar. Dies änderte sich mit dem Bürgerkrieg in ehemals Jugoslawien in den 1990er Jahren, der die Asylgesuche ansteigen ließ. 83,8% der gestellten Asylanträge wurden nach 1990 vermerkt (vgl. BAMF 2019, S.12). Allerdings stiegen mit den

vermehrten Asylanträgen schon ab den 1980er Jahren, die Abschiebungen von Menschen, auch wenn ihnen bei ihrer Rückkehr Folter drohte (vgl. Hillmann 2016, S.123). Der besagte Artikel wurde 1993 und 1996 geändert, sodass Asylbewerber*innen im Zweifel beweisen müssen politisch verfolgt zu werden (vgl. Art. 16a Abs. 3 GG). Diese Änderung bringt Asylsuchende in eine Bringschuld und Beweispflicht, falls sie aus sog. sicheren Herkunftsländern kommen, die die Menschenrechte offiziell achten. Können sie die Bedrohung ihrer Freiheit oder ihres Lebens in ihrem Herkunftsland nicht beweisen, werden sie ausgewiesen.

Da in dieser Ausarbeitung aktuelle Fluchtbewegungen und geflüchtete Kinder im Fokus stehen, muss ein besonderer Blick auf den Sommer 2015 geworfen werden. Die EU sah sich mit einer starken Fluchtbewegung von circa 500.000 Menschen konfrontiert, die irregulär die Grenzen überquerten (vgl. Scheel 2017, S.15). Die Registrierung, Prüfung, Verteilung und Unterbringung der Geflüchteten überstieg die Kapazitäten der zuständigen Verwaltungen und deren Sachbearbeiter*innen (vgl. Kurz-Adam 2016, S.13). Verdeutlicht kann dies an dem Jahr 2015 werden, denn zeitweise konnten keine Auskünfte über die exakte Zahl der Aufgenommenen gegeben werden (vgl. ebd., S.18). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) veröffentlichte Zahlen für die Jahre 2016 bis 2018, innerhalb derer die Asylanträge deutlich sanken. 2016 wurden seit der Einführung des Bundesamtes mit 745.545 Asylanträgen die höchste Zahl erreicht (vgl. BAMF 2019, S.12). 2018 stellten mit 185.853 über 400% weniger Menschen einen Asylantrag in der BRD (vgl. ebd.).

Eine Folge, der in Medien oft betitelten „Flüchtlingskrise“ oder „Flüchtlingswelle“, ist eine Spaltung der Bevölkerung in Unterstützer*innen und Ablehner*innen (vgl. Kurz-Adam 2016, S.13). Begründet wird die Ablehnung mit Angst vor Gewalt, Kriminalität und Terrorismus (vgl. ebd., S.20), aber auch rassistische Äußerungen und Tätigkeiten kommen von dem ablehnenden Teil der Bevölkerung. Obwohl dies kein neues Phänomen ist, sondern schon in den 1990er Jahren zu beobachten war, ist die Entwicklung nicht weniger relevant und hat einen direkten Einfluss auf die Politik und somit auf die Gesetze, die verabschiedet werden um die Lage zu kontrollieren. Dass laut Scheels Recherchen der Anstieg von Menschen, die 2015 nach Europa flüchteten, der Anfang einer langen und zahlreichen Fluchtbewegung sein kann (vgl. Scheel 2017, S.15), wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, in dem Ursachen für Flucht dargestellt werden. Wichtig zu beachten ist dabei, dass die überwiegende Zahl der Flüchtenden und Geflüchteten sich nicht in Europa aufhält, sondern außerhalb der Krisenregionen im selben Land oder zu 90% in angrenzenden Ländern (vgl. Poutrus 2019, S.198; Ottersbach 2018, S.38). Aber auch von diesen ersten Zufluchtsstätten ziehen einige Menschen weiter,

sodass sie teils mehrere Jahre auf der Flucht sind, bis sie an einem, ihres Erachtens nach, sicheren Ort ankommen (vgl. Ottersbach 2018,S.38).

3.3 Fluchtursachen

Besondere Beachtung muss in diesem Kapitel der Tatsache geschenkt werden, dass Europa und folglich auch Deutschland an den Fluchtbewegungen beteiligt ist (vgl. Wirsching 2018, S.136). Selbst in der postkolonialen Realität entsteht zwischen den sog. Industrieländern und den sog. Entwicklungsländern ein Machtgefälle, das durch die kapitalistische Motivation Europas erzeugt wird. Durch den Handel von Rohstoffen und die damit erzeugte Abhängigkeit afrikanischer Industrien haben die europäischen Länder ein Ausbeutungsverhältnis geschaffen. Die Wirtschafts- und Handelspolitik Deutschlands trägt entscheidend zu der aktuellen wirtschaftlichen Situation in anderen Teilen der Welt bei und unterstützt entstehende Konflikte mit Rüstungs- und Waffenlieferungen (vgl. ebd.).

Wie innerhalb der historischen Einordnung schon angedeutet wurde, sind Menschen auch in der Vergangenheit geflohen. Auch heute ergreift die zivile Bevölkerung die Flucht, da ihnen durch die Zerstörung der Heimat die Lebensgrundlage genommen wurde (vgl. Angenendt 2000, S.29). Sie fliehen vor finanzieller Not und erhoffen sich eine bessere Lebensperspektive an einem anderen Ort. Selbst wenn die Wohngebiete nicht zerstört wurden, kann es zu Vertreibungen kommen, sodass die Bevölkerung ihre Wohnorte verlassen muss (vgl. ebd.). Menschen verlassen Kriegsregionen jedoch auch aufgrund von mangelnder medizinischer Versorgung (vgl. Dawod/Melter/Bliemetsrieder 2017, S.270). Innerhalb dieser Gebiete legen viele Ärzt*innen ihre Arbeit nieder. Falls sie jedoch weiter praktizieren, fehlen häufig die passenden Medikamente (vgl. ebd.). Für Kinder kann die Flucht vor (Bürger-)Kriegen eine weitere Dimension haben. Sie müssen befürchten als Kindersoldat*innen zwangsrekrutiert zu werden (vgl. Angenendt 2000, S.29f.). Sie wurden in vergangenen Kriegen in vorderster Front eingesetzt und vorher Opfer von Misshandlungen „in denen systematisch ihr Wille und ihre Persönlichkeit gebrochen wurde, um sie zu besonders skrupellosen Soldaten zu machen“ (Angenendt 2000, S.30). Insbesondere Mädchen und jun-

ge Frauen werden zur Sexzwangsarbeit⁹ rekrutiert und ergreifen vorher die Flucht oder fliehen aus den Ausbildungscamps (vgl. Angenendt 2000, S.30). Sie können jedoch auch aufgrund von anderen geschlechterspezifischen Fluchtgründen nach Deutschland gelangen, die seit 2005 in §60 Abs.1 des AufenthG anerkannt sind. In vielen Ländern droht Mädchen und jungen Frauen eine (erneute) Genitalverstümmelung oder Zwangsverheiratung (vgl. ebd., S.32). An dieser Stelle kann ein Zusammenhang zwischen den zuletzt genannten Fluchtgründen und der Entscheidung unbegleitet zu flüchten gezogen werden. Obwohl laut Angenendt die Zahl an Frauen steigt, die die Genitalverstümmelung für sich und/oder ihre Töchter nicht mehr als Tradition akzeptieren (vgl. ebd.), kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle Mädchen im Einverständnis der Familie diesem Ritus entziehen können. Zudem handeln meist die Familienangehörigen die Zwangsheiraten aus, sodass die davon betroffenen Mädchen und jungen Frauen keine Unterstützung erfahren, sollten sie sich gegen diese stellen. Seit 2005 dürfen Mädchen und Frauen Asyl in Deutschland suchen, wenn sie sich aufgrund von vermeintlich kulturell bedingten Ordnungen oder Gesetzen ihres Heimatlandes, wie genannten Zwangsehen oder Kleiderordnungen, in ihren Menschenrechten verletzt sehen (vgl. Pelzer 2008, S.94ff). Manche weibliche Asylbewerberinnen suchen zudem Schutz vor sog. Ehrenmorden, die ihnen bei Rückkehr in ihr Herkunftsland von Familien drohen (vgl. ebd., S.97f.).

Ein weiteres Fluchtmotiv ist die politische Verfolgung im Heimatland. Dies betrifft auch Kinder, da sie entweder mit ihren verfolgten Familienangehörigen fliehen oder falls dies nicht gelungen ist, als Druckmittel festgehalten werden, um die Angehörigen zur Rückkehr zu zwingen (vgl. Angenendt 2000, S.30f). Ihnen droht physisch und psychisch gefoltert zu werden (vgl. ebd., S.31). Menschen werden in einigen Regionen jedoch auch aufgrund ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit verfolgt (vgl. ebd.) und fliehen vor Unterdrückung oder Zwangskonventionen, die bei Verweigerung zum Tod führen können. Kinder können auch aufgrund der Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder religiösen Minderheit von Rechten des jeweiligen Landes ausgeschlossen werden, da ihnen ein Eintrag in das Geburtenregister und damit die Ausstellung von Ausweisdokumenten verweigert wird (vgl. UNICEF 2014, S.11). In diesem Fall treffen die Entscheidung zur Flucht meist die Eltern, da sie ihren Kindern politische sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und Diskriminierungserfahrungen ersparen wollen. In ihren Entscheidungsprozess beziehen sie ihre Kinder häufig nicht mit ein, sodass diese kein Mitspracherecht haben (vgl. Hofbauer 2016, S.28).

⁹ Es ist davon auszugehen, dass auch Jungs und junge Männer Opfer sexualisierter Gewalt werden (können), dies wird in der Fachliteratur jedoch kaum behandelt.

Eine Ursache, die aktuell in politischen Diskursen vielfach diskutiert wird, ist der Klimawandel. Beispielhaft wird daher die Situation auf dem afrikanischen als auch auf dem asiatischen Kontinent aufgezeigt. Durch veränderte klimatische Bedingungen verstärkt sich in vielen Regionen Afrikas die Wasserknappheit und als Folge wird die Nahrungsmittelproduktion erschwert (vgl. Hillmann 2016, S.177). Aber auch Überschwemmungen oder Dürren gefährden die Landwirtschaft auf dem afrikanischen Kontinent (vgl. ebd.). Fluten sind besonders in Teilen Asiens eine Folge des Klimawandels, der ebenso den primären Sektor betrifft (vgl. ebd.). Der Klimawandel trägt nach aktuellen Schätzungen aufgrund der extremen Wetterbedingungen zu Unter- und Mangelernährung der afrikanischen und asiatischen Bevölkerung bei (vgl. ebd., S.177f). Hillmann verweist auf die Debatte, die um die Benennung der Menschen geführt wird, die vor den Folgen des Klimawandels fliehen. Laut der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 sind sog. Flüchtlinge Menschen, die vor Gewalt fliehen und daher wird der Begriff der *environmentally displaced persons* u.a. von der UNHCR gebraucht (vgl. ebd., S.181). Hillmann kritisiert dieses Absprechen des Schutzsuchendenstatus und verweist auf den Begriff des *climate refugee* (vgl. ebd.). Dadurch soll zum Ausdruck gebracht werden, dass diese Menschen nicht freiwillig migrieren, sondern sich aufgrund der verschlechterten Lebensbedingungen gezwungen sehen, ihren Lebensmittelpunkt zu verlegen (vgl. ebd.). Gezeigt werden konnte, wie vielseitig Fluchtgründe sein können. Daher werden im folgenden Kapitel die Erfahrungen auf der Flucht dargestellt, die ebenso individuell sind.

3.4 Fluchterfahrungen

Nachdem deutlich wurde welche Gründe für Menschen bestehen ihre Heimat zu verlassen, soll in diesem Abschnitt abschließend aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten das europäische Festland zu erreichen vorliegen. Obgleich einige Menschen gezielt Deutschland als Wahlland angeben, wurde in Kapitel 3.2 deutlich, dass Betroffene sich darauf konzentrieren aus den Konfliktregionen zu entkommen. Welche Erfahrungen Flüchtende und insbesondere Kinder auf ihrem Weg nach Europa machen, soll Fokus dieses Kapitels sein. Wie in der Einleitung geschildert, haben unbegleitete Kinder oder Kinder über sieben Jahre keine hohe Relevanz für die Thematik dieser Bachelorarbeit und werden daher nicht näher betrachtet. Allerdings kann davon ausgegangen werden,

dass besonders die Fluchterfahrungen von begleiteten und unbegleiteten Kindern starke Abweichungen aufzeigen.

Flüchtende mit Ziel Europa können über drei Fluchtwege ihr Wahlland erreichen: Auf dem Seeweg, dem Luftweg oder dem Landweg (vgl. Marszalek 2018, S.147). Den Luftweg wählen die wenigsten, weil ihnen entweder die finanziellen Ressourcen fehlen oder die Grenzkontrollen an den entsprechenden Flughäfen die Aus- bzw. Einreise nicht erlauben (vgl. ebd.). Trotz des Rechtsanspruchs auf Schutz als anerkannte*r „Flüchtling“ nach §1 der GFK (s. Kapitel 3.1) gehen Fluggesellschaften ohne gerichtlichen Beschluss ein Risiko ein, wenn sie die Betroffenen nach Europa befördern (vgl. Marszalek 2018, S.147). In wenigen Fällen können Schutzsuchende ein gültiges Visum vorlegen und ihnen wird aufgrund dessen die Einreise bewilligt (vgl. ebd., S.148).

Die Aussicht auf eine erfolgreiche Flucht aus der Herkunftsregion liegt hingegen über dem Land- oder Seeweg vor. Welche Route Schutzsuchende für sich auswählen hängt stark mit der Heimatregion zusammen und auf welchem Weg Europa geografisch schneller zu erreichen ist (vgl. ebd., S.148f). Laut Marszalek gelangten 2015 97% der Flüchtenden per Boot bzw. Schiff nach Europa (vgl. ebd., S.150). Sie ziehen den Seeweg dem Landweg vor, da die europäische Grenzschutzagentur Frontex EU-Außengrenzen auf dem Festland verschließt (vgl. ebd., S.151). Für die meisten Schutzsuchenden ist der Seeweg folglich die einzige Möglichkeit nach Europa zu gelangen. Die Flucht können sie meist nur mit sog. Schleppern¹⁰ antreten, die sie bezahlen und die ihnen im Anschluss helfen zu ihrem Ziel zu gelangen. Die Schlepper organisieren Grenzbeamte, die den Flüchtenden irregulär die Einreise ermöglichen, sie daraufhin verstecken und auf ihrer Weiterreise unterstützen (vgl. Hofbauer 2016, S.29). Besonders Kinder und (junge) Frauen sind in dieser Zeit verstärkt von (sexuellen) Übergriffen seitens der Schlepper und ihren Helfenden betroffen (vgl. ebd.). Neben der Angst vor Gewalt und Abschiebung müssen die Flüchtenden in den Verstecken unter mangelnder Hygiene und auf engstem Raum warten, bis sie weitertransportiert¹¹ werden (vgl. ebd., S.30).

Kinder in Begleitung ihrer Eltern¹² genießen den elterlichen Schutz und können sich einer gewissen Fürsorge sicher sein. Eltern entscheiden sich mit Hinblick auf die Sicherheit und Zukunft ihrer Kinder zu einer Flucht, um ihnen ein friedliches Leben und eine Perspektive zu bieten (vgl. Kurz-Adam 2016, S.33). Die Autorin beschreibt weiter, dass

¹⁰ Im Folgenden wird ausschließlich die männliche Form benutzt, da es keine Erhebungen zu der Geschlechterverteilung gibt und laut anderen Statistiken besonders Männer in den Menschenhandel involviert sind.

¹¹ Dieser Ausdruck wird gewählt, da die Schlepper nur an Profit interessiert sind und die Flüchtenden unter menschenunwürdigen Verhältnissen inhuman behandeln.

¹² Andere Verwandte sind mitgemeint.

sich auch die Kinder selbst wünschen eine gute Bildung zu erhalten, um ihrem Berufswunsch nachgehen zu können (vgl. ebd., S.33f). Für Kinder ist die Flucht eine besondere Belastung, da sie in der (frühen) kindlichen Lebensphase eine hohe Vulnerabilität aufweisen. Welche Erlebnisse sie gemacht haben, hat eine Studie von World Vision im Jahre 2016 herausgefunden, in der geflüchtete Kinder interviewt wurden. Die Studie bezieht sich lediglich auf begleitete Minderjährige, denn ihnen wird, laut den Durchführenden, zu wenig Aufmerksamkeit zu Teil. Die Fürsorge der Familienangehörigen kann sie allerdings nicht vor Fluchterfahrungen schützen. Besonders da einige Kinder von Verlusten bei der Flucht erzählen oder die Familie die Flucht nicht gemeinsam angetreten hat (vgl. World Vision Deutschland 2016, S.44f). Für die Kinder bedeutet zu fliehen daher auch geliebte Menschen zurückzulassen oder sich während der Flucht von ihnen verabschieden zu müssen. Die Studie deutet an, dass Kinder auch schon den Tod von nahestehenden Menschen verarbeiten müssen und deswegen nicht mit ihrer gesamten Familie fliehen konnten (vgl. ebd., S.45). Andere Kinder hingegen wurden im Zuge des Familiennachzugs nach Deutschland gebracht (vgl. ebd.). Sie mussten dementsprechend in ihrer Heimat auf positive Nachricht von den Vorangegangenen hoffen und konnten sich nicht sicher sein diese Menschen wiederzusehen. Vom Familiennachzug ausgeschlossen sind nicht-verwandte Freund*innen, die zurückgelassen werden mussten und deren Verlust die Kinder schmerzt (vgl. ebd., S.45f).

Haben sie die Flucht angetreten und ihr Herkunftsland verlassen, fehlen den Betroffenen oftmals die Sprachkompetenzen um in anderen Ländern kommunizieren zu können (vgl. ebd., S.45). Kinder lernen auf der Flucht, dass ihre Erstsprache keine Universalsprache ist und sie v.a. vom Land, in dem sie geduldet oder anerkannt werden, die Sprache erlernen müssen. Die deutsche Sprache zu lernen bereitet vielen Kindern auch aus einem anderen Grund Freude, da für sie Bildung und ein respektvoller Umgang in Institutionen in ihrem Heimatland keine Selbstverständlichkeit war (vgl. ebd., S.46f). Sie berichten zusätzlich von anderen positiven Wahrnehmungen in Deutschland. Einige der befragten Kinder hatten ökonomische Probleme im Heimatland, andere erzählen von Diskriminierungserlebnissen, da sie einer ethnischen oder religiösen Minderheit des Herkunftslandes angehören (vgl. ebd.). Die Interviewten berichten von finanzieller Not, die durch die Verschlechterung der Lebensbedingungen aufgrund von z.B. Kriegsschäden größer wurde (vgl. ebd., S. 51).

Auf der Flucht sind die Kinder durch den Verzicht auf Mitnahme von viel Gepäck und Proviant, das auf langen Wegen hinderlich sein könnte, betroffen von z.B. Hunger, Durst, Schlafmangel etc.. Des Weiteren haben sie im Gegensatz zu ihren erwachsenen Begleiter*innen eine andere Resilienz für diese extremen Lebensumstände (vgl. Hofbauer 2016, S.30; Kurz-Adam 2016, S.34). Außerdem sind sie psychisch belastet, da

sie sich in ständiger Furcht befinden und Angst vor dem Verlust ihrer Familie haben (vgl. Kurz-Adam 2016, S.34). Aber auch um ihr eigenes Leben fürchteten sie sowohl in ihrem Heimatland als auch auf der Flucht. Ein Mädchen, das mit ihrer Familie über den Seeweg nach Deutschland gelangte, berichtet, dass sie Todesangst hatte, da sich das Boot, auf dem es sich befand, mit Wasser füllte und drohte zu kentern (vgl. World Vision Deutschland 2016, S.50).

Am Ende ihrer Flucht haben viele Geflüchtete einerseits physische Verletzungen andererseits psychische Traumata, die sich in unterschiedlichen Beschwerden wie Angstzuständen, psychosomatischen Leiden oder Schlafstörungen bemerkbar machen (vgl. Beckmann 1997, S.206). Zudem müssen Familien häufig für eine Einreise in ihre Wahlzukunft kämpfen, obgleich sie dort Verwandte haben. Sie müssen ohne Privatsphäre in Sammelunterkünften ausharren und leiden unter dieser Fremdbestimmung sowie der Einschränkung ihrer Lebensqualität (vgl. World Vision Deutschland 2016, S.52). Durch das Dublin-Abkommen versuchen die europäischen Länder die Einreisen zu verhindern oder zumindest zu blockieren (vgl. UNICEF 2014, S.11). Die BRD ist Teil des Abkommens, trotzdem sind auch spezielle deutsche Gesetze erlassen worden, die zu Einschränkungen für Asylbewerbende führen. In Kapitel 4.4 wird das Asylbewerbergesetz näher betrachtet, außerdem werden die Lebenssituationen der asylsuchenden Kinder in Deutschland geschildert. Da es sich um ein nationalstaatliches Diskriminierungssystem handelt, sollen zunächst andere Rassismuserfahrungen aufgegriffen werden. Wie die Kinder der World Vision Studie in diesem Kapitel bereits berichteten, waren sie in ihren Heimatländern Diskriminierungen ausgesetzt. Welche möglichen Rassismuserlebnisse auf sie in der BRD warten, soll deswegen beschrieben werden. Für den weiteren Verlauf dieser Ausarbeitung sind Rassismuserfahrungen von großer Wichtigkeit. Jedoch wird im Folgenden zum besseren Verständnis zuerst Rassismus definiert.

4 Rassismus

Wie in der Einleitung beschrieben, ist ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit die rassismuskritische Sicht auf Geschehnisse in der Kindertagesbetreuung. Daher werden im Folgenden zunächst Rassismus und Rassismuserfahrungen definiert. Eine rassismuskritische Analyse ist von enormer Wichtigkeit, da Rassismus in Deutschland momentan

als Randerscheinung der rechtsradikalen Szene wahrgenommen wird (vgl. Messerschmidt 2009, S.59). Dieses Kapitel soll zeigen, dass gruppenbezogene Diskriminierung bzw. Menschenfeindlichkeit weder keinen Platz in der modernen Gesellschaft einnimmt, noch „an die historische Erscheinungsform der nationalsozialistischen Rassenpolitik gebunden“ (Messerschmidt 2009, S.59) ist. Aufgrund der ohnehin großen Komplexität dieses Kapitels, wird speziellen Rassismusformen, wie beispielsweise dem Antiziganismus oder dem Antisemitismus, keine Aufmerksamkeit geschenkt. Innerhalb des Abschnitts zu Rassismuserlebnissen bei Kindern wird auch ohne diese Konkretisierung deutlich werden, wie individuell die Erfahrungen sind.

4.1 Definition

Die Begrifflichkeit *Rassismus* geht auf die Kolonialzeit zurück, da in dieser Zeit Menschen aufgrund eines zugesprochenen Merkmals, z.B. der Unzivilisiertheit und/oder einer zugeschriebenen biologischen Andersheit, z.B. einer anderen Hautfarbe, in „Rassen“ eingeteilt wurden (vgl. Rommelspacher 2009, S.25f). Mithilfe dieser erzeugten Andersheit wurden Schwarzen Menschen ihre Menschenrechte von den Europäer*innen abgesprochen und die Ausbeutung sowie Versklavung einer „Rasse“ legitimiert (vgl. ebd., S.25). Rommelspacher bezeichnet den Begriff Rassismus daher als „Legitimationslegende“ (Rommelspacher 2009, S.26). Die ökonomische Ausbeutung einer konstruierten Bevölkerungsgruppe und das dadurch entstehende Machtverhältnis bedurften einer Rechtfertigung. Hierzu hierarchisierten die Machtausübenden die „Rassen“ und ordneten die weiße „Rasse“ über die schwarze (vgl. Rommelspacher 2009, S.29). Diese Hierarchie, die u.a. zugeschriebene biologische und intellektuelle Fertigkeiten als natürlich gegeben darstellt, ist unveränderlich (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S.42). Daher kommen Mecheril und Scherschel zu dem Schluss, dass Rassismus eine Selektionsfunktion erfüllt, die als Grundlage der Hierarchisierung dient (vgl. ebd.). Forschungen haben gezeigt, dass keine biologisch differenten menschlichen Rassen existieren, sondern die Gene, von als unterschiedlichen „Rassen“ gelesenen Menschen, mit denen der weißen Bevölkerung, übereinstimmen (vgl. Hall 2000, S.7). Somit kann Rassismus nur als „soziale Praxis (...) zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen“ gesehen werden (Hall 2000, S.7).

Ogleich die Kolonialzeit aus historischer Sicht beendet ist, haben sich die gesellschaftlich-rassistischen Strukturen etabliert und Rassismus „trägt zur Gestaltung der

modernen Gesellschaft bei“ (Mecheril/Scherschel 2009, S.43). Die unter kolonialer Herrschaft hergestellten Menschenbilder sind veraltet (vgl. Messerschmidt 2009, S.61), aber sie (re-)produzieren aktuell noch immer hierarchische Einordnungen, die auf der Erzeugung und Bewertung von Wir- und Ihr-Gruppen beruhen (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S.47). Daher definiert Hall Rassismus u.a. als Ausschlusspraxis (vgl. Hall 2000, S.7). Diese hat einen Symbolcharakter, denn die Konstruktion von Gruppen, die gegenteilige Eigenschaften haben, zielt zusätzlich auf die Produktion von Identität ab (vgl. Hall 2000, S.14). Die Eigenschaften der Outgroup sind nicht wünschenswert und das Gegenteil von akzeptierter gesellschaftlicher Norm. Daher werden Menschen der Ingroup motiviert, weiterhin eine normative Identität zu entwickeln. Es entsteht eine Abwehr des Fremden und damit einhergehend eine Abwehr der Minderheitsgesellschaft, die nicht-erstrebenswerte Eigenschaften besitzt (vgl. ebd., S.15). Elfferding ergänzt, dass die Entwicklung zur Nationalstaatlichkeit und die Konkurrenz von nationalen z.B. Wirtschaften an der modernen Aufrechterhaltung von rassistischen Strukturen beteiligt sind (vgl. Elfferding 2000, S.45f). Es soll eine nationale Identität geschaffen werden, die zu erfolgreicher Überlegenheit anderer Nationen beitragen soll (vgl. ebd., S.46)¹³.

Um zu verdeutlichen wie die Minderheitsgesellschaft rassistische Diskriminierung erfährt, entwickelte Rommelpacher drei Kategorien der Rassismusebenen: 1. den strukturellen Rassismus, 2. den institutionellen Rassismus und 3. den individuellen Rassismus (vgl. Rommelpacher 2009, S.30). Der strukturelle Rassismus kann als die Grundlage aller anderen Rassismusformen bezeichnet werden. Die grundlegenden Strukturen, die in einer Gesellschaft als Norm vorgegeben sind, haben für den weißen Teil der Bevölkerung Privilegien zur Folge und für alle Schwarzen und People of color eine negative Privilegierung (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2013, S.15f). Daher betonen Hornscheidt und Nduka-Agwu, dass es unmöglich ist, sich unabhängig von Rassismus zu positionieren, da jede*r einer Gruppe angehört, die entweder Ungleichheit(en) (re-)produziert oder davon betroffen ist (vgl. ebd.).

Obwohl der institutionelle Rassismus mit dieser Theorie zusammenhängt, kann er trotzdem nicht gleichgesetzt werden. Institutioneller Rassismus entsteht aufgrund von sozialen Entwicklungen in gesellschaftlichen Institutionen, wie in Bildungseinrichtungen, auf dem Arbeitsmarkt oder im Gesundheitswesen (vgl. Gomolla 2005, S.59). Des Weiteren kann er z.B. aufgrund von politischen Intentionen (s. Kapitel 4.4) erfolgen oder unabsichtlich entstehen, da manche Bevölkerungsgruppen überproportional von organisatorisch geschaffenen Ausgrenzungsprozessen betroffen sind (vgl. ebd., S.60). V. a. wird bei Kalpaka deutlich, dass der institutionelle Rassismus oftmals auf Kulturali-

¹³ Nationaler Populismus kann aufgrund der Spezifität nicht behandelt werden.

sierung und Ethnisierung beruht (vgl. Kalpaka 2009, S.26). Das bedeutet den Migrant*innen wird aufgrund von vermeintlich kulturellen Differenzen die Schuld an ihrem eigenen Scheitern gegeben (vgl. ebd.). Weiteres rassistisches Handeln kann im institutionellen Kontext z.B. auch sein, den Migrant*innen die Repräsentation „ihrer“ Kultur zuzuschreiben (vgl. ebd., S.27). Diese und weitere Fremdzuschreibungen nehmen den Diskriminierten den Raum für Selbstidentifikation und ihnen wird eine Selbstdefinition abgesprochen (vgl. ebd.). Die Rassismus ausübenden Personen hingegen können durch die Strukturen geschützt agieren und durch Abstreiten von diskriminierendem Verhalten ihr Handeln legitimieren (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S.43). „Der individuelle Rassismus hingegen beruht auf persönlichen Handlungen und Einstellungsmustern und bezieht sich auf die direkte persönliche Interaktion“ (Rommelspacher 2009, S.30).

In Zusammenwirkung bestimmen diese Rassismuskategorien die gesellschaftliche Struktur. Die konstruierte Ingroup erfährt Sanktionierungen aufgrund ihrer negativ zugeschriebenen Merkmale (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S.48). Die Benachteiligungen der rassistisch diskriminierten Bevölkerungsgruppe können z.B. ökonomisch, kulturell oder auch politisch wirksam sein (vgl. Rommelspacher 2009, S.30). Sie entstehen zudem durch die Privilegien der Mehrheitsgesellschaft, die als Norm und Selbstverständlichkeit gesehen werden, bei der Minderheit der entsprechenden Gesellschaft jedoch einen Ausschluss aus eben genannten Kategorien zur Folge haben (vgl. ebd., S.32). Rommelspacher prägte in diesem Zusammenhang den Begriff der Dominanzkultur. Die herrschende Gesellschaft braucht die kulturelle Dominanz, um als die Norm zu gelten und die Macht zu festigen (vgl. Rommelspacher 1995, S.51). Die Besonderheit, die Rommelspacher deutlich macht, sind die ständigen „Wechselwirkungen zwischen Dominanz und Diskriminierung“ (Rommelspacher 1995, S.54). Eine bedeutsame Differenzierung wird auch hier nochmals vorgenommen, indem zwischen der impliziten und expliziten Form unterschieden wird bzw. in direkten und indirekten Rassismus¹⁴ (vgl. Rommelspacher 2009, S.31; Gomolla 2009, S.48). Die implizite (indirekte) Form ist nicht intentional, also eine unbewusste rassistische Handlung. Die explizite (direkte) Form hingegen ist eine intentionale und bewusste rassistische Diskriminierung (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu der bewussten Gewaltausübung steht der indirekte Rassismus. Durch z.B. die Herkunftsfrage kann das scheinbare Interesse für die gefragte Person erweckt werden, aber sie verdeutlicht zudem, dass die fragende Person einen Migrationshintergrund bestätigt haben möchte (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.309).

Neben den drei von Rommelspacher ausgearbeiteten Kategorien, gibt es den *Neo-Rassismus*, der von dem Wissenschaftler Etienne Balibar ausgearbeitet wurde. Er stellt

¹⁴ Aversiver Rassismus kann aufgrund der Begrenzung dieser Bachelorarbeit nicht näher definiert werden.

eine neue Unterscheidungsmaxime dar: die Kultur. Seines Erachtens nach ist die kulturelle Diskriminierung ein nationenübergreifendes Phänomen, obwohl er dieses in Frankreich erkannt als auch benannt hat (vgl. Balibar 1992, S.23). Hall merkt jedoch an, dass Rassismus eng mit der jeweiligen historischen Form von Kultur verknüpft ist und daher Rassismus in unterschiedlichen Formen in unterschiedlichen Ländern und Kulturen auffindbar ist (vgl. Hall 2000, S.11). Auch diese rassistischen Unterscheidungen, die aufgrund von (konstruierten) kulturellen Merkmalen erfolgen, fallen unter die Begrifflichkeit Neo-Rassismus (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S.49). Die entscheidende Differenz gegenüber dem kolonialzeitgeprägten Rassismusbegriff ist der Verzicht auf die Einteilung von Menschen in „Rassen“. Menschen werden aufgrund von negativen Eigenschaften, die ihrer (vermeintlichen) Kultur zugeschrieben werden, hierarchisiert (vgl. ebd.). Insofern dient auch diese Diskriminierungsform zur Legitimation und hat Ausschlussmechanismen zur Folge, die die Wir-Gruppe privilegieren (vgl. ebd.). Den rassistisch diskriminierten Menschen wird laut Balibar die Möglichkeit zur Selbstdefinition genommen, u.a. da sie in die Opferrolle gedrängt werden (vgl. Balibar 1992, S.24). Der Neo-Rassismus ist trotzdem keine neue Form des Rassismus, sondern entstand aus den jahrzehntelangen rassistischen Strukturen in Gesellschaften (vgl. Gomolla 2009, S.44f).

Gemeinsam haben alle Rassismusformen, dass mit ihrer Hilfe die Machtverteilung innerhalb einer Gesellschaft hierarchisch definiert wird. „Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Romelspacher 2009, S.29).

4.2 Rassismuserfahrungen

Nachdem Rassismus definiert wurde, wird im Folgenden behandelt wie Menschen Rassismus erfahren und welche Auswirkungen diese Erlebnisse auf ihren Alltag haben. Zunächst werden altersunabhängige Erkenntnisse der Wissenschaft aufgeführt, bevor in Kapitel 4.3 Rassismuserfahrungen im kindlichen Umfeld vorgestellt werden.

„Wo vor dem Hintergrund von natio-ethno-kulturellen Abstammungs- oder Herkunftskonstruktionen körperliche und soziale Ausprägungen als Hinweise auf Unterschiede

kommuniziert werden und dies mit Degradierung und Beschämung einhergeht, handelt es sich um Rassismuserfahrungen“ (Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.310).

Erfahrener Rassismus ist von den Rassismusdefinitionen des vorangegangenen Abschnittes zu unterscheiden, da alle Rassismuserlebnisse laut Mecheril im sozialen Kontext subjektive Erfahrungen psychologischer Kategorie sind¹⁵ (vgl. Velho 2016, S.23; Mecheril/Teo 1997, S.179). Alltäglich erfahrene Rassismuserlebnisse „stellen Wissensbestände her, die als wahr gelten“ (Velho 2016, S.11). Hier kann kategorisiert werden in die Personen(gruppen), die Rassismus erfahren und in die Erfahrung als solche (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.310f). Vier Personen(gruppen) werden unterschieden: eine Person selbst, ihr nahestehende Personen, die Gruppe, der die Person vermeintlich angehört und Personen, die die Person vermeintlich vertritt (vgl. ebd., S.311). Innerhalb dieser Kategorien wird in der Fachliteratur nochmals in primäre und sekundäre Rassismuserfahrungen, die das Erlebnis einordnen, unterschieden (vgl. ebd.).

Durch Sprache kann eine Essentialisierung einer auf biologischen Merkmalen konstruierten Gruppe erfolgen, der die diskriminierte Person angehört (vgl. ebd.). Wie in dem Zitat zu Anfang dieses Kapitels deutlich wird, entsteht dadurch oftmals eine Degradierung von Menschen, selbst wenn dies nicht intentional geschieht. Diese gewaltvolle Erfahrung rassistischer Äußerungen zählt zu primären Rassismuserfahrungen. Die Erlebnisse sind auf den Gebrauch von implizitem Rassismus zurückzuführen (s. Kapitel 4.1).

Sekundäre Rassismuserfahrungen machen Menschen hingegen, wenn ihr erlebter Rassismus (de)thematisiert wird und sie dadurch erneut z.B. eine Beschämung erleiden (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.312). Die negativen Erfahrungen der Betroffenen werden nicht anerkannt, ihnen wird ihre individuelle Wahrnehmung abgesprochen und infolge dessen erfahren sie eine erneute Kränkung (vgl. ebd., S.313). Deutlich wird, wie heterogen und auch widersprüchlich die Erfahrungen mit alltäglichem Rassismus sein können (vgl. Velho 2016, S.16). Dies kann durch *color-blindness*¹⁶ oder durch unsensible Herangehensweise an die Rassismusthematik erfolgen. Insbesondere in Deutschland ist der Glaube sehr verbreitet, nach Ende der NS-Diktatur und des Nationalsozialismus hätte auch der Rassismus ein Ende gefunden.

¹⁵ An dieser Stelle sei gesagt, dass ein ähnlicher Prozess der des Othering ist, der aber aufgrund der explizit rassismuskritischen Perspektive nicht weiter ausgeführt und keine weitere Bedeutung in dieser Arbeit finden wird.

¹⁶ Definition color-blindness: Wörtlich übersetzt: Farbenblindheit. Vorhandene Unterschiede (der Hautfarbe) werden nicht gesehen (vgl. Wagner 2001, S.23). Die amerikanische Schreibweise des Begriffs *color* wird verwendet, da auch der Begriff *people of color* amerikanisch geprägt ist.

Wie im vorherigen Kapitel jedoch deutlich wurde, gibt es im postkolonialen Verständnis besonders die Anwendung des Neo-Rassismus. Daher werden Rassismuserfahrungen oftmals nicht thematisiert und/oder „runtergespielt“ (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.312). Andererseits liegt das an sprachlich erzeugten Diskriminationserlebnissen, die schwer aufzudecken sind, da es sich nicht um physische Gewalt handelt und es einer Interpretation des Gesagten bedarf (vgl. ebd., S.316).

Mecheril ordnet die Rassismuserfahrungen in drei Kategorien ein: dem groben, dem subtilen und dem antizipierten Rassismus. Grobe Diskriminierungserfahrungen definiert Mecheril als physische Gewalt gegenüber der Person Nahestehenden (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.180). Sie kann sich allerdings auch in gewaltvoller Sprache äußern durch z.B. offenkundige Beleidigungen (vgl. Velho 2016, S.23). Subtile Rassismuserfahrungen äußern sich z.B. in missbilligenden Blicken im öffentlichen Raum (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.180). Die betroffene Person erfährt folglich eine Geringschätzung ihres* oder seines* Selbst (vgl. Velho 2016, S.23). Antizipierten Rassismus erfahren Menschen, die Angst vor (weiteren) Rassismuserlebnissen haben (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.80). Diese Furcht beeinflusst sie in ihrem Verhalten und Handeln (vgl. Velho 2016, S.23).

Viele Rassismuserfahrungen können dem *Alltagsrassismus* zugeordnet werden. Im Alltag werden Grenzen von people of color überschritten, ohne dass die ausübenden Personen sich dessen bewusst sein müssen. Mithilfe von vermeintlichen Interessensfragen aus Neugier, kann der diskriminierten Person ein Gefühl des Ausschlusses vermittelt werden, da sie offensichtlich außerhalb der „Wir“-Gruppe verortet wird (vgl. Cicek/Heinemann/Mecheril 2014, S.310). Die Auswirkungen des impliziten Rassismus haben in der Biografie eines Menschen nahezu immer ein schlechtes Selbstbild bzw. Selbstwertgefühl als Konsequenz (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.180). Das Erleben von Diskriminierungen wird auch als subjektive Last von Mecheril und Teo formuliert, da das Selbstbild der Betroffenen stark negativ beeinflusst sein kann (vgl. ebd., S.183). Des Weiteren können Folgen beispielsweise Benachteiligung, eine ungewisse Zukunft, eine Erfahrung der Hilflosigkeit und Fremdbestimmtheit sein, sowie das Erlebnis als unnormal zu gelten (vgl. ebd., S.181). Wie Kinder diese Fremdbestimmtheit erleben wird im nachfolgenden Kapitel analysiert.

4.3 Rassismuserfahrungen bei Kindern

Nachdem die Theorie die sich hinter dem Begriff der Rassismuserfahrung verbirgt, erklärt wurde, soll in diesem Abschnitt mithilfe von Erfahrungsberichten verschiedener Migrant*innen eine Dokumentation für Rassismuserfahrungen herausgearbeitet werden. Es gibt nur sehr marginal Studien zu Rassismuserfahrungen bei Kindern, daher wird auch Velhos Studie (2016) herangezogen, in der Erwachsene zu ihren Rassismuserlebnissen in der Kindheit befragt wurden. Diese Studie dient als Einstieg in dieses Kapitel, bevor auch explizit auf befragte Kinder und Jugendliche eingegangen werden kann.

Kinder machen Diskriminierungserfahrungen durch Äußerungen der Fachkräfte und der anderen Kinder in der Kindertagesbetreuung. Vermutlich sind das oftmals die ersten bewussten Erlebnisse dieser Art. Eine gängige Praxis ist, der Gruppe zu erzählen wo die Eltern oder Großeltern oder andere Verwandte des Kindes, über das gesprochen wird, herkommen und dass dieses dementsprechend auch ausländisch ist (vgl. Velho 2016, S.76). Die Fachkraft bedient sich in diesem Fall der Essentialisierung und dem Kind wird durch Fremdbestimmtheit die Selbstidentifikation abgesprochen. Diese Erfahrung kann dem Alltagsrassismus zugeordnet werden, da die Fachkraft durch den Einsatz des impliziten Rassismus einen Ausschlussmechanismus betätigt. Die Kinder wissen oft, dass die Pädagog*innen mit ihren Aussagen Grenzen überschreiten, ihnen fehlt aber die Möglichkeit dagegen argumentieren zu können (vgl. ebd.). Außerdem werden sie als Repräsentant*innen für eine Kultur und Menschengruppe gesehen, der sie sich selbst nicht zuschreiben. Velho hat herausgefunden, dass auch Lehrer*innen im Schulkontext die Andersheit von Kindern mit sog. Migrationshintergrund hervorheben. Ein Beispiel, das die Autorin einbringt, ist die Befragung zu Unterrichtspraxen der vermeintlichen Herkunftsländer, in denen die Kinder (und teils ihre Eltern) nie zur Schule gegangen sind (vgl. ebd., S.77). Die Lehrkräfte haben dabei meist keine explizit rassistische Intention, sondern verwenden den Ansatz der Interkulturellen Pädagogik (s. Kapitel 6.3.2) unreflexiert und unsensibel. Wie Kalpaka hervorhebt, bestreiten diese Fachkräfte ihren Anteil an diskriminierenden Praxen besonders häufig (vgl. Kalpaka 2009, S.35).

Für Kinder ist Rassismus vorrangig geprägt durch nicht vorhandene Identifikationsmöglichkeiten, da innerhalb der Gesellschaft Menschen anderen Aussehens repräsentiert werden und wichtige Aufgaben innehaben (vgl. Rommelspacher 2009, S.31). Indem Wir- und Ihr-Gruppen geschaffen werden, lernen Kinder in dieser Unterscheidung zu

denken und diese aktiv anzuwenden (vgl. ebd.). Die Kategorien erzeugen folglich ein Zugehörigkeitsgefühl für die weißen Kinder oder das Gefühl nicht zugehörig zu sein für Kinder of color. Wie auch in der Gemeinde, in der eine Interviewte in den 1980er Jahren aufwuchs, können durch monoreligiöse Angebote Kinder anderer Religionen ausgeschlossen werden. Das Mädchen of color hat sich gewünscht der Mehrheitsgesellschaft anzugehören und dazuzugehören, daher ließ sie sich katholisch taufen (vgl. Velho 2016, S.99). Deutlich wird, wie sehr sich wahrscheinlich die meisten Kinder wünschen, sich zugehörig zu fühlen und dass sie sich dafür der Dominanzkultur anpassen. Ähnliche Erfahrungen werden auch von anderen Befragten geschildert, die sich als nicht-zugehörig fühlten, dies allerdings nicht durch ein Aufnahme ritual ändern konnten (vgl. ebd., S.107). Hier machen die Kinder sekundäre Rassismuserfahrungen, da der Ausschluss aufgrund von ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit nicht thematisiert wird.

Als Lösung für die fehlende Zugehörigkeit in der Mehrheitsgesellschaft suchten die Befragten Anschluss in entsprechenden Minderheitsgesellschaften. Sie beschrieben, sich in Vereinen und Ortsgruppen mit anderen Migrant*innen(-familien) engagiert zu haben und dadurch erstmals ein Zugehörigkeitsgefühl kennenlernten (vgl. Velho 2016, S.165-169). Dort erfuhren sie keine Fremd- sondern Selbstbestimmtheit und sahen sich in ihrer Identitätsfindung unterstützt. Hieraus ergibt sich, dass die Befragten zuvor antizipierte Rassismuserlebnisse gemacht und sich daher aus bestimmten öffentlichen Räumen zurückgezogen haben. Sie sehen ihre Chance dem (Alltags-)Rassismus zu entgehen in dem Zusammenschluss mit Menschen in derselben Lebenssituation. Insgesamt wird außerdem deutlich, dass sich Kinder ihrer „Andersheit“ und den damit verbundenen Ausschlüssen bewusst sind, dies jedoch in den meisten Fällen mit einem Ohnmachtsgefühl verbunden ist und ihnen die entsprechende Argumentationskompetenz fehlt, um sich der als unangenehm empfundenen Situation zu entziehen. Teil dieser Ausarbeitung sind Handlungsmöglichkeiten für Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung zu schaffen, um den Kindern Rassismuserfahrungen zu ersparen oder ihnen zumindest Selbstverteidigungsstrategien beizubringen. Daher wird diese Problematik in Kapitel 6.3.2 wieder aufgegriffen. Zunächst sollen jedoch Erfahrungen von Jugendlichen geschildert werden, die sich ihre eigenen Bewältigungsstrategien angeeignet haben.

Ein Teil der von Melter durchgeführten Studie, die Rassismuserfahrungen von Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen und teilweise geboren sind, erforschte, soll als Grundlage für den Rest des Kapitels dienen. Obwohl diese Bachelorarbeit auf Kinder unter sieben Jahren spezialisiert ist, können viele Erkenntnisse auch für die Arbeit mit jüngeren Kindern relevant sein, besonders da eingangs deutlich wurde wie margi-

nal Erkenntnisse zu Rassismuserlebnissen bei Kindern sind. Der Autor hat für diese Studie Interviews mit Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund geführt und ausgewertet. Deutlich wird, dass einige Jugendliche neorassistische Übergriffe miterleben, da sie Ausgrenzungserfahrungen machen, obwohl sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, akzentfrei Deutsch sprechen und weiß sind (vgl. Melter 2006, S.272). Sie werden aufgrund der täglichen Zuschreibungen ihres sog. Migrationshintergrunds diskriminiert (vgl. ebd.). Im Alltag erleben die Studienteilnehmer*innen Rassismus durch Äußerungen¹⁷ von Mitmenschen, die sie allerdings nicht immer als solchen wahrnehmen oder als Scherze abtun (vgl. ebd., S.277). Auch die Autoren Teo und Mecheril konnten in einer ähnlichen Studie, die mit Erwachsenen durchgeführt wurde, herausfinden, dass Menschen diffamierende Erfahrungen machen, diese jedoch nicht als Rassismuserfahrungen werten (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.183). Sie stellen heraus, dass ihre Befragten häufig einen Zusammenhang zu ihrem Aussehen herstellen, dieses „Stigmatisiertwerden“ (Mecheril/Teo 1997, S.183) hingegen nicht als Last gesehen wird (vgl. ebd.). Trotzdem berichten in Melters Studie die Befragten davon, dass ihnen die Äußerungen, die als grobe Rassismuserfahrungen einzuordnen sind, unangenehm waren (vgl. Melter 2006, S.277). Vor allem wenn rassistische Bemerkungen von ihnen nahestehenden Personen getätigt wurden, versuchten die Jugendlichen Erklärungen zu finden, die das Verhalten rechtfertigten oder weniger verletzend wirken ließen (vgl. ebd., S.277f). Einige Jugendliche berichten auch davon, dass ihnen keinerlei Aufmerksamkeit und soziale Anerkennung zu Teil wurde (vgl. Melter 2006, S.277).

Die Jugendlichen berichteten in den geführten Interviews zudem von Rassismuserfahrungen in Form des institutionellen Rassismus (s. Kapitel 4.1). Diesen erlebten sie in verschiedenen Formen besonders in der Schule. Melter führt auf, dass durch z.B. keine adäquate Sprachförderung eine Diskriminierung stattfindet, die gegen das Prinzip der Chancengleichheit geht (vgl. Melter 2006, S.288). Die Benachteiligung wird spätestens bei der Verteilung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf weiterführende Schulen und Hochschulen deutlich. Wie Geissler herausarbeitete, sind Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache weniger häufig an Gymnasien vertreten, als ihre deutschen Mitschüler*innen (vgl. Geissler 2005, S.25). Den Jugendlichen wird die Möglichkeit genommen, dieselbe Konkurrenzfähigkeit zu erlangen, wie ihre deutschen Mitschüler*innen (vgl. ebd.). Darauf üben zunächst Grundschullehrer*innen durch die Abgabe von Empfehlungen zu weiterführenden Schulen einen direkten Einfluss aus (vgl. Gomolla 2005, S.66). Wie u.a. Auernheimer untersuchte, hängt diese Empfehlung stark mit der sozialen Herkunft, folglich auch mit einem sog. Migrationshintergrund, zu-

¹⁷ Es wird bewusst auf die Erwähnung konkreter Äußerungen verzichtet, wie z.B. das N-Wort, da in dieser Arbeit Wissen und keine rassistische Sprache (re-)produziert werden soll.

sammen und wirkt sich dementsprechend für Migrant*innen(kinder) negativ aus (vgl. Auernheimer 2006, S.7). Oftmals tätigten die Lehrer*innen rassistische Aussagen und gaben diesem Verhalten auch für andere Ausübende Raum (vgl. Melter 2006, S.288).

Alle Jugendlichen erinnerten sich an Erlebnisse, in denen ihnen selbst oder anderen Kindern physische Gewalt angetan wurde, weil sie nicht als Teil der Ingroup gesehen wurden (vgl. Melter 2006, S.273). Bei erfahrener physischer Gewalt in der Schule erhielten sie, im Gegensatz zu den Ausübenden, eine Strafe (vgl. ebd., S.288). Bei dieser Form des groben und expliziten Rassismus empfanden die Betroffenen diesen auch als solchen (vgl. ebd., S.278). Deutlich wird, wie stark das Erkennen sowie Empfinden von rassistischer Diskriminierung von der ausgeübten Form abhängt, obgleich die diskriminierten Personen über Rassismuserfahrungen berichteten. Die Erlebnisse wurden nur in Verbindung mit körperlichen Übergriffen als Gewalt empfunden. Besonders gegen physische Gewaltanwendung wehrten sich die Jugendlichen, teilweise auch mit Gewalt ihrerseits (vgl. ebd., S.280). Aber auch verbalen Diffamierungen widersetzten sie sich und eigneten sich mit zunehmendem Alter Argumentationslinien an (vgl. ebd.). Auch in den geführten Interviews von Mecheril und Teo konnten ähnliche Erkenntnisse gewonnen werden. Sie stellten fest, dass die Bewältigung von Alltagsrassismus individuell ist und es unterschiedliche Strategien gibt, die auch je nach Situation miteinander verknüpft werden (vgl. Mecheril/Teo 1997, S.189). Die Jugendlichen reagierten (noch) mit Gewalt und hatten ihre Bewältigungsstrategien noch nicht verfeinert. Des Weiteren hatten sie noch nicht gelernt, ihre Ressourcen zu erkennen. Der sog. Migrationshintergrund und damit verbundene Sprach- und Kulturkenntnisse können in der globalisierten Welt eine Ressource sein (vgl. ebd., S.191).

Daher ist im Umkehrschluss wahrscheinlich, dass Kinder im Vorschulalter noch keine Strategien entwickelt haben um sich gegen Rassismus zu wehren. Befragungen von Menschen verschiedenen Alters zu Rassismuserfahrungen zeigen ihre antrainierten individuellen Strategien um ihre Erlebnisse zu verarbeiten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Kinder dies erlernen können oder diese Kompetenz natürlich im Verlauf ihres Lebens erwerben. Da die Bewältigung von Rassismuserlebnissen jeglicher Art in einer starken Abhängigkeit zu der betroffenen Person steht, kann keine universale Bewältigungsstrategie herausgearbeitet werden. Abschließend lässt sich allerdings sagen, dass Kinder verstärkt von individuellem und institutionellem Rassismus (s. Kapitel 4.1) berichtet haben. Struktureller Rassismus scheint im Verhältnis einen geringen Einfluss auf ihr Leben zu haben. Eine mögliche Erklärung könnte die erschwerte Wahrnehmung von strukturellem Rassismus sein, da dieser zu den anderen Rassismuserfahrungen beiträgt. Im folgenden Kapitel wird, wie bereits angekündigt, die

nationalstaatliche Diskriminierung von Kindern mit Fluchterfahrung dargestellt, die dem strukturellen Rassismus ähnlich ist, sich jedoch nicht mit diesem gleichsetzen lässt.

4.4 Nationalstaatliche Diskriminierung geflüchteter Kinder

Wie die vorherigen Kapitel deutlich werden ließen, sind Kinder vielen unterschiedlichen Rassismusformen in allen Bereichen des öffentlichen Lebens und in ihrem privaten Umfeld ausgesetzt. Die in diesem Kapitel behandelte Form der Diskriminierung betrifft ausschließlich Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Es kann von nationalstaatlicher Diskriminierung gesprochen werden, die, für die in dieser Bachelorarbeit behandelte Personengruppe der Geflüchteten und besonders der Kinder mit Fluchterfahrung, von großer Relevanz ist. Dieses Kapitel wird daher zuerst kurz die relevanten unterschiedlichen Aufenthaltsstati benennen, um daraufhin die strukturelle Diskriminierung der Personen mit unsicherem Aufenthaltsstatus aufzuzeigen. Die Gründe zur Flucht und einen Asylantrag in Deutschland zu stellen wurden bereits in Kapitel 3.3 aufgezeigt und werden daher im Folgenden nicht nochmals genannt. Da die Ausarbeitung Kinder im Vorschulalter behandelt, wird am Ende des Kapitels auf die besonders prekäre Lage von Kindern ohne sicheren Aufenthaltsstatus aufmerksam gemacht.

Eisenhuth stellt in ihrer Arbeit dar, dass Asylbewerbende der Willkür des*r zuständigen Sachbearbeiter*in unterliegen, da diese*r entscheidet auf welches Bundesland sie verteilt werden, das sie nur nach einer Genehmigung verlassen dürfen (vgl. Eisenhuth 2015, S.31). Sie können außerdem bis zu drei Monate nach der Antragsstellung verpflichtend in einer Aufnahmeeinrichtung des zugewiesenen Kreises untergebracht werden (vgl. ebd.). Geduldete Menschen, dessen Asylantrag bereits bearbeitet wurde, dürfen sich in Deutschland aufhalten, da ihre Abschiebung z.B. aus rechtlichen Unstimmigkeiten, nicht durchgeführt werden kann/darf (§60a AufenthG). Für anerkannte „Flüchtlinge“ wird die gängige Frist einer Duldung von drei Monaten überschritten und sie genießen Abschiebeschutz solange ihr Herkunftsland zu den sog. unsicheren Herkunftsländern zählt (vgl. §23 AufenthG). Seit 2018 können Geduldete vereinfachter eine Ausbildung absolvieren oder ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis antreten und daher eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis erhalten (vgl. Poutrus 2019, S.195). Erhalten sie diese jedoch nicht, kann eine Duldung viele Jahre dauern (vgl. Hillmann

2016, S.124). Geduldete und Asylbewerber*innen leben folglich in der Hoffnung zukünftig einen sicheren Aufenthaltsstatus zu erhalten. Außerdem werden geduldete Menschen wie Asylsuchende nach dem Asylbewerber-Leistungsgesetz finanziell unterstützt und sind daher im weiteren Verlauf dieses Abschnitts als Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus zusammengefasst und gleichgesetzt.

Alle Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus werden durch die deutsche Gesetzgebung strukturell diskriminiert. Sie haben keine Berechtigung an gesellschaftlicher Teilhabe, daher befinden sie sich hierarchisch unter deutschen Staatsbürger*innen und unter Menschen mit sicherem Aufenthaltsstatus. Sie genießen, von allen in Deutschland lebenden Menschen, die wenigsten Rechte (vgl. Eisenhuth 2015, S.30). Dies wird besonders bei der Arbeitssuche/-vermittlung deutlich. Asylbewerbende unterliegen in den ersten drei Monaten ihres Aufenthaltes in Deutschland einem Arbeitsverbot (§32 Abs.1 BeschV) und danach werden ihnen, ausschließlich von deutschen Staatsangehörigen und EU-Bürger*innen abgewiesene, Jobs angeboten (§39 Abs.2 AufenthG). An dieser Stelle wird die Unterprivilegiertheit der Betroffenen deutlich, da sie gesetzeskonform Arbeit annehmen müssen, die „übrig“ bleibt, um keine Sozialleistungskürzungen befürchten zu müssen (§5 Abs.4 AsylbLG). Deutschland macht sich die Notlage der Schutzsuchenden zu Nutze, um unbeliebte Arbeitsplätze zu besetzen, hier liegt eine deutliche strukturelle Diskriminierung vor. Den Asylbewerber*innen wird erschwert ihren Lebensunterhalt eigenständig zu bestreiten und die Sozialleistungen werden unter dem gesetzlichen Existenzminimum des sog. Hartz IV ausgezahlt (§3 Abs. 1,2 AsylbLG). Erschwerend hinzukommt, dass Familien weder Eltern- noch Betreuungsgeld ausgezahlt wird (§1 Abs.7 und §4a Abs.1 BEEG), sodass asylbewerbende Kinder benachteiligt werden.

„Das sog. Inländerprimat, das Menschen mit deutscher Staatsbürgerschaft und gesichertem Aufenthalt systematisch bessere wohlfahrtsstaatliche Leistungen und eine größere Wahlfreiheit gewährt als Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus, ist also im Asylrecht als Norm etabliert“ (Eisenhuth 2016, S.34).

Diese gesetzlich geregelte Bevorzugung ist von der UN-Menschenrechtskonvention ausgenommen und eine der EU-Richtlinien (vgl. Eisenhuth 2016, S.35). Trotzdem hat sich Deutschland dazu entschieden die UN-Kinderrechtskonvention zu ratifizieren und achtet folglich fundamentale Kinderrechte nicht, wie in Kapitel 5 weiter behandelt wird. Sie verstößt allerdings auch gegen die ICERD, die 1966 in Kraft trat und in der sich alle Vertragsstaaten verpflichteten jede erdenkliche Maßnahme zum Abbau von „Rassendiskriminierung“ zu ergreifen (vgl. BGBL 1969). Diese Maßnahmen werden heute offenkundig nicht ergriffen und auch Kinder sind von diesen Verstößen betroffen.

Begleitete Kinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus unterliegen zunächst denselben Rechten wie ihre Familien. Die Problematik für Kinder liegt darin, dass sie kein alleiniges Aufenthaltsrecht haben, sondern den Aufenthaltsstatus ihrer Eltern teilen (vgl. Eisenhuth 2016, S.41). Den Aufenthaltsstatus können die Minderjährigen bis zu ihrem 16. Lebensjahr nicht beeinflussen, da sie, im Gegensatz zu ihren Eltern, nicht zu Gründen ihrer Einreise befragt werden (vgl. Kurz-Adam 2016, S.32). Apitzsch findet diese Regelung problematisch, da Kinder und Jugendliche, begleitet oder unbegleitet, in Fluchtbewegungen einen hohen Anteil der Flüchtenden ausmachen (vgl. Apitzsch 2010, S.83). So hatten sie 2010 einen Anteil von 40% aller ausgezahlten Mittel gemäß SGB VIII (vgl. ebd.). Da sie den gleichen Beschränkungen wie ihre Eltern unterliegen, werden auch sie in ihrer Reisefreiheit und in der medizinischen Versorgung massiv beschränkt (vgl. ebd., S.84). Eltern müssen für die medizinische Versorgung ihrer Kinder zunächst einen Antrag stellen, damit die anfallenden Kosten gedeckt sind (vgl. UNICEF 2014, S.6). In einer Ausarbeitung von Dawod et. al. wurde zudem deutlich, dass die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften die individuellen Bedürfnisse der Bewohner*innen behindert. Durch Sprachbarrieren und die Nichtweitergabe von Informationen z.B. zu medizinischer Versorgung, konnten die Autor*innen beispielhaft eine Kindeswohlgefährdung ermitteln, die durch das Nichthandeln von Sozialarbeitenden zustande kam (vgl. Dawod/Melter/Bliemetsrieder 2017, S.270-276). Jedoch konnte auch eine multiprofessionelle Verweigerung von Unterstützung herausgearbeitet werden, da zudem Ärzt*innen, Krankenkassen und Behörden ihre Zuständigkeit leugneten und die Kindeswohlgefährdung in Kauf nahmen (vgl. ebd., S.293). Die Untersuchungen zeigen, dass die Menschen in den Unterkünften der Willkür der Mitarbeitenden ausgeliefert sind, die ihre Wünsche, Ängste und Sorgen teilweise nicht wahrnehmen und auch von weiteren zuständigen Stellen nicht die benötigte Hilfestellung bekommen. Sie befinden sich folglich in einer vollkommenen Abhängigkeit zu ihren Eltern und werden in einigen Rechten, die sie durch die ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention (s. Kapitel 5) haben, beschränkt.

Eisenhuth hat für ihre Studie Interviews mit Kindern in unsicherem Aufenthaltsstatus geführt und Aspekte, neben der gesetzlichen Einschränkung, herausgearbeitet, die die Situation der Kinder deutlich machen. So merkten die Kinder in den Interviews an, die Wohnverhältnisse (in „Flüchtlingsheimen“) seien beengt und sie fühlten sich in ihrem Spiel, auch aufgrund von fehlendem Spielzeug, eingeschränkt (vgl. Eisenhuth 2016, S.215). Den Kindern blieben viele Wünsche unerfüllt und sie fühlten sich in ihrem alltäglichen Leben teilweise enorm limitiert (vgl. ebd., S.218). Sie merkten auch an, dass ihnen die Fremdbestimmtheit zu schaffen macht (vgl. ebd.). Des Weiteren äußerten sie auch keine Berufswünsche oder Zukunftsplanungen, wie es z.B. für Kinder deutscher

Staatsbürgerschaft gängig ist. Die Begründung liegt in der eventuellen Abschiebung (vgl. ebd., S.237). Ähnliche Erkenntnisse konnten auch in Melters Studie (s. Kapitel 4.3) herausgearbeitet werden, da sich die Jugendlichen auch der Möglichkeit einer (baldigen) Abschiebung bewusst sind (vgl. Melter 2006, S.284). Sehen sie sich konkret einer Ausweisung nahe, belastet sie das stark. Bei einigen von ihnen mündete die Situation in Passivität, bei anderen in Trotz (vgl. ebd.). Auch die Kinder in unsicherem Aufenthaltsstatus äußerten Ängste über eine mögliche Abschiebung (vgl. Eisenhuth 2016, S.240ff). Einige von ihnen wollten ihre Freund*innen und das gewohnte Umfeld nicht verlieren, andere hatten Befürchtungen in dem Herkunftsland ihrer Eltern Leid zu erfahren. Eine besonders interessante Erkenntnis, die Eisenhuth aus diesen Aussagen zieht, ist dass sich diese Kinder keine Zukunft außerhalb Deutschlands, und daher im Herkunftsland ihrer Eltern, vorstellen können (vgl. ebd., S.237). Ein weiterer Aspekt, der die Lebenssituation der Kinder beeinflusst, sind Rassismuserfahrungen. Sie erleben, wie im vorherigen Kapitel detailliert beschrieben wurde, Momente von Exklusion aufgrund ihres Phänotyps, ihrer Religion, ihrer Ethnie oder ihrer Erstsprache (vgl. ebd., S.249).

Zusammenfassend können die herausgearbeiteten Aspekte als Folge der nationalstaatlichen Diskriminierung gewertet werden. Kindern in unsicheren Aufenthaltsstatus werden durch die Gesetzgebung Rechte abgesprochen, die Gleichaltrige in sicherem Aufenthaltsstatus genießen. Deren Eltern können in der Regel uneingeschränkt(er) entscheiden wo sie leben und welcher Berufstätigkeit sie nachgehen wollen. Aber auch Schutzsuchende unter dem finanziellen Existenzminimum zu unterstützen, hat eine Einschränkung in der Lebensführung von Kindern als Folge. Die wohl gravierendste Diskriminierung liegt vor, da Kinder mit ihrem Aufenthaltsstatus an den ihrer Sorgeberechtigten gebunden sind und daher nicht als Individuen betrachtet werden.

Dieses Kapitel deutet bereits Kinderrechtsverletzungen von Rechten an, die ihnen durch die UN-Kinderrechtskonvention zugesprochen werden. Obgleich herausgestellt wurde, dass die BRD das Asylbewerbergesetz über vereinbarte UN-Richtlinien setzt, sollen im folgenden Kapitel Verstöße aufgezeigt werden.

5 Kinderrechte

Nachdem deutlich wurde wie eingeschränkt Kinder nach der Flucht sind, soll in diesem Kapitel deutlich werden, dass es sich dabei um Kinderrechtsverletzungen handelt. Hierzu wird im Folgenden die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) vorgestellt, mitsamt für diese Arbeit relevanten Kinderrechte¹⁸. Innerstaatliche Gesetze werden hingegen nicht ausführlich behandelt, da die Erklärung über die Rechte des Kindes übergestellt ist und ihre Anwendbarkeit findet. Diese Ausarbeitung unterstützt die Kinderrechte und soll Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, die Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung umsetzen können. In den nachfolgenden Kapiteln werden ausschließlich Befürworter*innen zitiert, daher soll an dieser Stelle kurz eine kritische Stimme von Burchardt dargestellt werden. Der Autor stellt die These auf, dass durch die Vergabe der Rechte an Kinder ein Unterwerfungsverhältnis erzeugt wird, da die Kinder auf Erklärungen ihrer Rechte angewiesen sind (s. Kapitel 6.3) (vgl. Burchardt 2018, S.131). Die Kinderrechte wurden von Erwachsenen aufgestellt, die diese folglich auch inhaltlich definiert haben und an diesem Punkt sieht der Autor eine künstlich erzeugte Abhängigkeit der Kinder den Erwachsenen gegenüber (vgl. ebd.). Seiner These nach sollten keine (Kinder-)Rechte verabschiedet werden, die nicht gewahrt werden, sondern es bedarf realer Hilfestellung seitens der Politik und Solidarität seitens der Gesellschaft, um Missstände zu beseitigen (vgl. ebd., S.132). Die These, dass durch die Aufstellung von Kinderrechten die Umsetzung irrelevant erscheint und in den Hintergrund rückt, soll bei der Überprüfung der Umsetzung der Kinderrechte miteinbezogen werden.

In Kapitel 2 ist deutlich geworden wie sehr sich der gesellschaftliche Wandel auch im Hinblick auf Kinder und die Definition von Kindheit ausgewirkt hat. Durch die Institutionalisierung von Kindheit und die damit einhergehende Herauslösung von Kindheit aus der Familie hat eine Entwicklung zu Kinderrechten stattgefunden (vgl. Zeiher 2009, S.113). In Deutschland wurde 1903 ein Kinderschutzgesetz verabschiedet, das auf die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern zugeschnitten wurde. Das Dilemma zwischen Elternrecht und Kinderrecht sorgte dafür, dass erst 16 Jahre später staatliche Interventionen in die Familienerziehung in die Verfassung aufgenommen werden konnten (vgl. Helm 2016, S.26). Das Verhältnis zwischen Staat und Eltern in Bezug auf die Erziehung der Kinder ist seitdem in Artikel 6 des Grundgesetzes geregelt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über die Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (§6 Abs. 2

¹⁸ Die UN hat weitere Konventionen verabschiedet, die aber aufgrund des begrenzten Umfangs und des Fokus dieser Arbeit nicht weiter behandelt werden können.

GG). Die Intention ist folglich das Sorgerecht den Eltern zuzusprechen, solange keine akute Kindeswohlgefährdung vorliegt. Diese Änderung markiert in Deutschland den Anfang der Entwicklung von Kinderrechten.

In Europa hingegen gilt Janusz Korczak als der erste Pädagoge, der Kinderrechte aufgestellt und in einem Waisenhaus, dessen Leitung er innehatte, umgesetzt hat (vgl. Knauer 2017, S.161). Als einer der ersten entwickelte er zur Umsetzung dieser Kinderrechte die Methode der Partizipation, die in Kapitel 6.3 weiter betrachtet wird. Eine weitere Vorreiterin für die Umsetzung von Kinderrechten ist Eglantyne Jebb. Aufgrund des Ersten Weltkrieges und der Folgen für Kinder gründete sie 1920 mit Save the Children International Union ein britisches Komitee für die Interessensvertretung von Kindern (vgl. Maywald 2012, S.23). In Zusammenarbeit mit dem Völkerbund, der sich 1919 gründete, kam ein Entwurf zur Erklärung über die Rechte der Kinder zustande, der 1924 bekannt als Genfer Erklärung angenommen wurde (vgl. ebd., S.23; Engelhardt 2016, S.21f). Auf internationaler Ebene war diese Erklärung, die fünf Artikel umfasste, als Appell für die Schutzbedürftigkeit der kindlichen Lebensphase anerkannt. Sie hatte jedoch keine Rechtsverbindlichkeit zu Folge (vgl. Maywald 2012, S.23). Da die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1945 kaum Bezug auf die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen nahm, sah sich der UN-Menschenrechtsausschuss mit dem UN-Sozialausschuss verpflichtet eine Menschenrechtserklärung speziell für Kinder zu entwickeln (vgl. Engelhardt 2016, S.22ff). Um fünf Artikel erweitert, entstand aus der Erklärung über die Rechte des Kindes die Deklaration über die Rechte des Kindes, die am 20. November 1959 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde (vgl. Maywald 2012, S.23). Die weiter aufrechterhaltene Unverbindlichkeit missbilligte die Nation Polen, die eine rechtsverbindliche Erklärung für Kinderrechte erreichen wollte (vgl. Engelhardt 2016, S.36). Hinzukommend verstärkte sich die Aufmerksamkeit der internationalen Gemeinschaft auf (soziale) Ungleichheitsbedingungen im weltweiten Heranwachsen von Kindern. Durch die Globalisierung wurde die Lebenslage von Kindern in Gebieten, die z.B. von Hungerkatastrophen oder Entkolonialisierungsbestrebungen geprägt waren, transparent und wurde Gegenstand der Weltöffentlichkeit (vgl. Maywald 2012, S.23). Der zwanzigste Jahrestag der Deklaration über die Rechte der Kinder sollte als Anlass zur Ausrufung des Jahres 1979 zum Internationalen Jahr des Kindes geben (vgl. ebd., S.24). Abermals gab die Nation Polen einen Denkanstoß zur Weiterentwicklung der Deklaration und gründete eine Arbeitsgruppe mit dem Ziel konkrete Kinderrechte zu formulieren (vgl. ebd.). Auch die BRD und DDR beteiligten sich seit 1981 bzw. 1984 an der Erarbeitung (vgl. ebd.). Pünktlich zum dreißigsten Jahrestag der Deklaration konnte die Konvention über die Rechte des Kindes am 20. November 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlos-

sen werden, in der die nationale Gesetzgebung durch Artikel 4 hierarchisch unter die UN-Konvention geordnet wird (vgl. Engelhardt 2016, S.37). Polen hatte folglich den Grundstein für eine gesetzliche Verankerung der Kinderrechte gelegt und diese nach jahrelangen Verhandlungen umgesetzt. Bereits ein Jahr nach der Verabschiedung fand der erste Weltkindergipfel in New York statt, der zur Verbesserung der Lebenslage von Kindern in sog. Entwicklungsländern Programme erarbeitet (vgl. Maywald 2012, S.26). Deutschland unterzeichnete das Abkommen am 26. Januar 1990 in New York und am 5. April 1992 trat die UN¹⁹-Kinderrechtskonvention in Deutschland unter Vorbehalt in Kraft (vgl. Unicef o.J.). Dieser Vorbehalt ist von enormer Relevanz für die Ausarbeitung, da er die GFK (s. Kapitel 3.1) und die Rechte von Geflüchteten beschneidet.

„Nichts in dem Übereinkommen kann dahin ausgelegt werden, daß die widerrechtliche Einreise eines Ausländers in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland oder dessen widerrechtlicher Aufenthalt dort erlaubt ist; auch kann keine Bestimmung dahin ausgelegt werden, daß sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthalts zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen“ (Deutscher Bundestag 1991, S.54).

Der Vorbehalt sollte dazu dienen die innerstaatlichen Gesetze vor die beschlossenen Artikel der UN-Konvention zu stellen. 2010 wurde dieser Vorbehalt zurückgezogen und seit dem 15. Juli desselben Jahres sind alle 54 Artikel des Übereinkommens vorbehaltlos in Kraft getreten. Durch die Rücknahme des Vorbehalts tritt auch Artikel 4 in Kraft, der besagt, dass die Vertragsstaaten alle Maßnahmen ergreifen müssen um die Kinderrechte in ihrer Nation zu verwirklichen.

Wie in Kapitel 4.4 allerdings auffällig wurde, verstößt Deutschland auch nach der Rücknahme der Vorbehaltserklärung gegen einige Kinderrechte. Nichtregierungsorganisationen und der jeweilige Staat sollen sich laut der Konvention in Wechselseitigkeit überprüfen, um Handlungen gemäß der Kinderrechtskonvention zu ermöglichen (vgl. Engelhardt 2016, S.38). Falls Nichtregierungsorganisationen den Staat Deutschland auf Rechtsverletzungen aufmerksam machen, reagiert die Bundesregierung scheinbar nicht auf die Bemängelung. Artikel 2 besagt, dass der jeweilige Staat Maßnahmen ergreifen muss, um Kinder vor Diskriminierungen zu schützen (vgl. Unicef o.J., Art. 2). Besonders in der World Vision Studie wird deutlich, dass Kinder aufgrund ihres sog. Flüchtlingsstatus ökonomisch weniger gut situiert sind, als deutsche Staatsbürger*innen, da sie unter dem Existenzminimum unterstützt werden. In Kapitel 4.3 wurde besonders deutlich, dass deutsche Gesetze zu Diskriminierungserfahrungen beitragen und Kinder of color nahezu täglich in verschiedensten Situationen Rassismus erleben. Für die Gruppe der geflüchteten Kinder ist Artikel 10 besonders relevant, da durch ihn

¹⁹ An einigen Stellen auch VN-Kinderrechtskonvention genannt, da sie von den Vereinten Nationen beschlossen wurde und die Abkürzung somit VN wäre. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch UN-KRK benutzt.

die Familienzusammenführung beschleunigt, human und wohlwollend durchgeführt werden soll (vgl. Unicef o.J., Art. 4). An dieser Stelle kann keine genaue Untersuchung durchgeführt werden, aber aufgrund der Beschränkung von 1.000 Personen, die pro Monat nach Deutschland zu ihren Familien(angehörigen) nachziehen dürfen (vgl. BAMF 2019), lässt sich vermuten, dass der Artikel nicht uneingeschränkt ausgeführt wird. Engelhardt kritisiert, dass Kinder aufgrund von Abschiebungen von ihren Angehörigen getrennt werden (vgl. Engelhardt 2016, S.92). Geflüchteten Kindern wird folglich das Recht auf ein gemeinsames Familienleben genommen, das mit diesem Artikel ursprünglich ermöglicht werden sollte. Ein weiterer Punkt an dem die Kinderrechte missachtet werden, ist die Nicht-Anhörung von Kindern unter 16 Jahren im Asylverfahren. Laut Artikel 12 haben Kinder das Recht ihre „Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (Unicef o.J., Art. 12) und diese Meinung muss entsprechend der Reife und des Alters berücksichtigt werden. Ob Artikel 16 für die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften relevant ist, ist an dieser Stelle nicht ohne weitere Recherchen zu beantworten. Er soll für den Schutz der Privatsphäre von Kindern Anwendung finden, allerdings nur bei „willkürlichen und rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung (...)“ (Unicef o.J., Art. 16). Kinder in Gemeinschaftsunterkünften ohne Rückzugsmöglichkeiten unterzubringen, könnte gegen diesen Artikel sprechen. Ein eindeutiger Verstoß kann jedoch nicht aufgedeckt werden, da der Artikel keine weitere Definitionsgrundlage bietet. Durch die Missachtung der aufgezeigten Artikel verstößt Deutschland zudem gegen Artikel 22 „Flüchtlingskinder“ (vgl. Unicef o.J., Art. 22). Mit der Ratifizierung des Übereinkommens verpflichten sich die Vertragsstaaten alle Maßnahmen zu ergreifen um Kindern „angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte“ (Unicef o.J., Art. 22) zu bieten. Nachdem deutlich wurde, dass Kinder keine Hilfe zur Wahrnehmung ihrer Rechte bekommen, muss geschlussfolgert werden, dass die BRD im Hinblick auf geflüchtete Kinder gegen den, für sie bedeutsamsten, Artikel der Konvention verstößt.

Für das Kindeswohl ist eine angemessene medizinische Versorgung von massiver Wichtigkeit und ist in der UN-KRK besonders in Artikel 24 vorgesehen (vgl. Unicef o.J., Art. 24). Aufgrund des Asylbewerberleistungsgesetzes haben Asylbewerbende, und damit, wie festgestellt, ihre Kinder, keinen Anspruch auf Behandlung chronischer Erkrankungen in den ersten 15 Monaten ihres unsicheren Aufenthaltes in Deutschland (vgl. AsylbLG §4 Abs.1). Dies widerspricht der ratifizierten Kinderrechtskonvention und kann zur Kindeswohlgefährdung führen (s. Kapitel 4.4) (vgl. Dawod/Melter/Bliemetsrieder 2017, S.288). Die Konsequenz für betroffene geflüchtete Kinder in Deutschland ist, neben der Missachtung ihrer Kinderrechte, eine gesetzlich legitimierte Kindeswohlgefährdung (vgl. ebd.).

Nachdem die bisher behandelten Berührungspunkte für Verstöße gegen die UN-Kinderrechtskonvention aufgezeigt wurden, werden die beiden Artikel vorgestellt, die im Folgenden überprüft und Lösungsansätze für eine Umsetzung aufgezeigt werden. Für das nachfolgende Kapitel ist besonders Artikel 28 des Übereinkommens von Relevanz. Allen Kindern soll laut dieses Artikels der Zugang zu unentgeltlicher Bildung auf Grund- und weiterführenden Schulen ermöglicht werden. Innerhalb der schulischen Institutionen muss die Menschenwürde der Kinder geachtet und nach der Kinderrechtskonvention gehandelt werden (vgl. Unicef o.J., Art. 28). Dazu wird zudem Artikel 2 „Diskriminierungsverbot“ überprüft. Kindern muss ein diskriminierungsfreies Umfeld geschaffen werden, an dem sich der Staat mit allen zur Verfügung stehenden Maßnahmen beteiligen muss (vgl. Unicef o.J., Art. 2).

6 Kindertagesbetreuung

Bevor mit der Überprüfung der genannten Rechte in der Kindertagesbetreuung in Nordrhein-Westfalen begonnen werden kann, soll zunächst die Kindertagesstätte (Kita) als Bildungseinrichtung beschrieben werden. Wie in der Einleitung deutlich wurde, bezieht sich die Begrifflichkeit *Kindertagesbetreuung* in dieser Bachelorarbeit ausschließlich auf die Institution Kita²⁰. Aufgrund des gewählten Titels der Ausarbeitung werden geflüchtete Kinder und ihr Zugang zur Kindertageseinrichtung daraufhin in den Blick genommen. Die zuvor genannten Bildungsgrundsätze, die diese Kindergruppe betreffen, werden überprüft, bevor die im vorherigen Kapitel genannten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention von Relevanz sein werden.

6.1 Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung

Um die Bildungsinstitution Kindertagesstätte, wie sie heute vertreten ist, zu verstehen, muss zuerst ein Blick auf die Historie geworfen werden, bevor im weiteren Verlauf Diskurse aus dem 21. Jahrhundert behandelt werden können. Da in Kapitel 2.2 die Ent-

²⁰ Und entsprechende Synonyme.

stehung der Kindheitspädagogik detailliert und in ihr vorkommend auch der „Kindergarten“ behandelt wurde, wird sich dieses Kapitel ausschließlich auf die Funktion der Kita als Bildungsinstitution beschränken.

Im 19. Jahrhundert veränderten sich in Deutschland die Lebensverhältnisse, da im Zuge der Industriellen Revolution und der sog. Landflucht Familie und Arbeit getrennt wurden. Da Kinder nun nicht mehr im familiären Raum beaufsichtigt werden konnten, entwickelte Fröbel 1840 den ersten Kindergarten als Versuch, Kinder der gehobenen Mittelschicht zwischen zwei und fünf Jahren zu betreuen (vgl. Aden-Grossmann 2002, S.31-39). Sein Konzept war als Vorbereitung auf die Schule gedacht, daher waren die angeleiteten Spiele vor einem fördernden Hintergrund gewählt (vgl. Lutz 2016, S.43). Schon Fröbel wollte sein Konzept ausbauen, um aus dem Kindergarten, mit vorrangigem Ziel der Betreuung, eine Bildungsinstitution zu machen. Dies wurde allerdings 1851 missbilligt und der Kindergarten in Folge dessen für zehn Jahre verboten (vgl. ebd.). Die Kindertageseinrichtung, wie sie auch heute existiert, wurde erst in den 1960er und 1970er Jahren implementiert (vgl. Vogelsberger 2002, S.44-45). Durch bildungspolitische Diskussionen in den USA, wurde auch in Deutschland frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten etabliert (vgl. ebd.). Seit den 1970er Jahren wird die Kita als vorschulische Bildungsinstitution gewichtet, die nunmehr zusätzlich zum Betreuungsauftrag, den Bildungsauftrag bekam (vgl. Honig 2012, S.93). Frauen sollten die Möglichkeit bekommen erwerbstätig zu werden und daher die Verantwortung der Betreuung der Kinder an Einrichtungen abzugeben (vgl. Hemmerling 2007, S.20). Jedoch beruhte diese Entwicklung auch auf wirtschaftspolitischen Interessen, da Kinder schon möglichst früh zu Arbeitskräften erzogen werden sollten (s. Kapitel 2.1) (vgl. ebd., S.19). Dieser Wandel der Kinderbetreuung ist folglich in den Zusammenhang mit der Entstehung moderner Sozialsicherungssysteme zu stellen (vgl. Honig 2012, S.99).

Heute werden Kindertageseinrichtungen „gesellschaftspolitisch als ein Ort frühkindlicher Bildung gesehen“ (Hemmerling 2007, S.13). Sie gehen damit den gesellschaftspolitischen Forderungen nach, Familien mit Kleinkindern flächendeckend eine Betreuungsmöglichkeit zu bieten. Die Institution Kita ist „eine sozialpädagogische Einrichtung der Jugendhilfe“ (Hemmerling 2007, S.15). Diese Institutionalisierung beruht auf der strikten Trennung zwischen familiärer Fürsorge und Erziehung und der öffentlichen Betreuung und Bildung (vgl. Honig 2012, S.98). Da Eltern von Kleinkindern ab Vollendung des ersten Lebensjahres seit 2013 einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz für ihr Kind haben (SGB VIII §24 Abs. 2), werden die Kitas immer heterogener. Dies zeigt sich beispielsweise am Jahr 2017, in dem 760.000 Kinder, die das dritte Lebensjahr noch nicht vollendet hatten, außerhalb des Elternhauses betreut wurden (vgl. Rübenach 2018, S.50). Das ist nicht nur eine Verdoppelung in den vergangenen zehn Jahren,

sondern auch ein Anteil von 26,3% aller Kinder unter drei Jahren in NRW (vgl. ebd., S.67). Durch die neue gesetzliche Regelung beanspruchen mehr Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze, wie auch die aufgeführte Statistik zeigt. Eine Folge sind stärkere Altersmischungen innerhalb der Gruppen der Kindertagesbetreuung. Ziel von altersheterogenen Gruppen ist die Chancengleichheit zu verbessern (vgl. Colberg-Schrader/Krug/Pelzer 1991, S.15-23) und jedem Kind individuell Zeit zum Erwerb von Sach-, Person- und Sozialkompetenzen zu geben (vgl. Hemmerling 2007, S.20). Neben dem Erwerb von Kompetenzen, sollen vor allem die individuelle Entwicklung des Kindes gefördert, sowie die Bedürfnisse jedes Kindes berücksichtigt werden (vgl. ebd., S.248f.). Bildungsziel in Kindergärten ist zudem die „Entwicklung von Individualität und Soziabilität“ (Hemmerling 2007, S.25) sowie die Subjektbildung der Kinder (vgl. ebd., S.26).

„Die gesetzliche Grundlage zur Ausführung des Bildungsauftrages der einzelnen Bundesländer ist neben dem §22 SGB VIII auf Bundesebene die jeweilige Landesgesetzgebung. (...) In den Plänen wird auf eine Abgrenzung der Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ verzichtet. Beides wird als einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet“ (Lutz 2016, S.50).

In NRW bilden die, im Januar 2016 in Kraft getretenen, Bildungsgrundsätze die gesetzliche Grundlage von Kindertageseinrichtungen. Einige der für diese Arbeit relevanten Regelungen sollen folgend dargestellt werden, um im nächsten Kapitel zu überprüfen, ob diese mit der UN-Kinderrechtskonvention übereinstimmen. Zunächst muss betont werden, dass in den Bildungsgrundsätzen kein Kapitel explizit für Kinder mit Fluchterfahrung angelegt wurde und daher die Kapitel „Soziale und (inter-)kulturelle Bildung“ sowie „Religion und Ethik“ für die vorliegende Ausarbeitung als relevant herausgearbeitet wurden. Den Fachkräften wird die Aufgabe zuteil, den Kindern „Grundwerte des gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer von Vielfalt geprägten Welt“ (MFKJKS 2016, S.14) zu vermitteln. Folglich sollen Solidarität, Toleranz und Chancengleichheit sowie Menschenwürde als Grundwerte vermittelt werden (vgl. ebd.). Den Autor*innen ist bewusst, dass es eine Herausforderung für die Pädagog*innen darstellt, daher sollen sie die Kinder zunächst ressourcenorientiert und individuell unterstützen (vgl. ebd., S.11). Ihnen soll bewusst gemacht werden, dass kulturelle Diversität positive Auswirkungen auf die Gesellschaft hat, indem sie sich mit dieser konstruktiv und angeleitet von den Pädagog*innen auseinandersetzen (vgl. ebd., S.47f). Beachten sollen die anleitenden Personen, dass keine Klischees (re-)produziert werden und keine Stigmatisierungen erfolgen (vgl. ebd., S.99). Obwohl durch die Anerkennung kultureller Vielfalt eine Chancengleichheit geschaffen werden soll, formulieren die Verfasser*innen auch Problematiken. Sie erkennen, dass z.B. durch Kompetenzunterschiede in der deutschen Sprache oder durch die soziale Herkunft eine Chancenungleichheit herrscht (vgl. ebd., S.48). Deutlich betont wird an dieser Stelle, dass betroffene Kinder nicht weniger be-

gibt sind oder weniger Potentiale haben, sondern eine ganzheitliche Unterstützung benötigt wird (vgl. ebd.). Um keine monolinguische Atmosphäre zu erzeugen, die der Vielfalt der Kinder nicht gerecht wird, ist eine Empfehlung, mit bilinguaem Material zu arbeiten (vgl. ebd.). Die Sprachentwicklung zu fördern; ist einer der zentralen Bildungsaufträge in der Kindertagesbetreuung. Bevor überprüft werden kann wie und ob die Bildungsgrundsätze, besonders in Bezug auf geflüchtete Kinder, Anwendung in der Kindertagesbetreuung finden, muss zuerst diese Kindergruppe allgemein in der Kita betrachtet werden. Dazu wird folgend zuerst der Zugang von Kindern mit Fluchterfahrung zu Kindertagesstätten dargestellt. Von besonderer Wichtigkeit ist im Folgenden außerdem die herausfordernde Situation für sowohl die Mitarbeitenden als auch die Familien mit Fluchterfahrung selbst.

6.2 Geflüchtete Kinder in der Kindertagesbetreuung

Auch Familien mit Fluchterfahrung haben denselben gesetzlichen Anspruch auf Kinderbetreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, wie deutsche Staatsbürger*innen. Die Kosten trägt meist das Jugendamt (vgl. Hofbauer 2016, S.22). Sie können diesen Platz allerdings erst antreten, sobald sie einer Kommune zugeteilt wurden und in ihrem Asylverfahren weiter vorangeschritten sind (vgl. Scholz 2017, S.144). Haben die Erziehungsberechtigten im Anschluss das Recht auf einen Betreuungsplatz für ihr Kind, ist ihnen das oftmals nicht bewusst und sie sind darauf angewiesen, dass z.B. Ehrenamtliche sie bei dem Prozess begleiten und unterstützen (vgl. ebd., S.147f). Die Autorin merkt zudem kritisch an, dass der Stand über die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern bislang nicht erforscht wurde (vgl. ebd., S.149). Außerdem kann nicht geklärt werden, ob die Erziehungsberechtigten überhaupt eine Kindertagesbetreuung, besonders von jüngeren Kindern, wünschen. Eine DJI Studie konnte keine genauen Zahlen liefern, fand jedoch heraus, dass bei Kindertagesstätten, die lediglich ein Kind mit Fluchterfahrung betreuen, rund 60% der Anmeldungen ohne erkennbare Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgten (vgl. Baisch et.al. 2016, S.26). Diese Statistik kann die Aussage von Scholz stützen, jedoch keinen Aufschluss über den Wunsch nach Kinderbetreuung von Sorgeberechtigten geben.

Von Vorteil kann sein, dass die Eltern sich in der Betreuungszeit z.B. auf das Asylverfahren konzentrieren können oder die Möglichkeit haben, in der Betreuungszeit einen Sprachkurs zu absolvieren (vgl. Blossfeld et.al. 2016, S.136). Einige Fachkräfte sehen

die erhöhte Zahl der zu betreuenden Kinder mit Fluchterfahrung und ohne Deutschkenntnisse als Belastung an und identifizieren mit ihrer Anwesenheit ein Problem (vgl. ebd., S.137). Dies kann die gewünschte Integration erschweren. Eine Ursache ist der marginale Wissensstand von Erziehenden über Fluchtkontexte, kulturelle Herkunft und deutsche Gesetze, der zu einer Überforderung führen kann (vgl. ebd.). Fachkräfte haben jedoch häufig auch denselben Anspruch von Elternengagement an Erziehungsberechtigte mit Fluchterfahrung wie an die mit dem System vertrauten Eltern (vgl. Fass 2018, S.113-117). Des Weiteren erzeugen die Pädagog*innen, durch nicht vorhandenes Wissen über die Fluchterfahrung und Lebenssituation der Familie, abermals eine Kluft.

Eltern aus anderen Ländern, auch innerhalb Europas, haben andere Erfahrungen und Vorstellungen von der Eingewöhnungsphase in Kindertagesstätten als deutsche Eltern. Fachkräfte beklagten sich über fehlende Zeit, als auch Informationsweitergabe, zum Zustand der Kinder (vgl. ebd.). Sie beachteten die belastende Situation der ganzen Familie nicht und sahen in den Eltern mehr einen Störfaktor als Expert*innen für ihre Kinder. Abdel Fattah verweist daher auf die Notwendigkeit bei empfundenem Desinteresse der Eltern, in direkten Kontakt zu ihnen zu treten, um ihre Bedürfnisse zu erfragen, die bei der weiteren Zusammenarbeit berücksichtigt werden können (vgl. Abdel Fattah 2016, S.96). Mit den Erziehungsberechtigten auf Augenhöhe zu kommunizieren ist Teil einer, von dem Autoren beschriebenen, Willkommenskultur, die es Familien mit Fluchterfahrung erleichtern soll, Zugang zu dem deutschen Kinderbetreuungssystem zu erlangen (vgl. ebd.). Voraussetzung für die Willkommenskultur ist die Zusammenarbeit von Fachkräften und Familien, sodass die Teilhabe am Alltag der Kindertageseinrichtung erreicht werden kann (vgl. ebd., S.95). Nicht ausschließlich die Eltern müssen sich auf neue Umstände einlassen und integrieren, sondern auch die Pädagog*innen sind aufgefordert ihre Vorstellungen und Erwartungen an die neu entstandene Situation anzupassen (vgl. ebd.). Diese Gespräche sind auch besonders wichtig, um den Erziehungsberechtigten zu vermitteln, welche Funktion die Kindertagesstätte erfüllt. Da einige Eltern die Kita nicht als Bildungsort, sondern lediglich als Verwahrungsort (s. Kapitel 2) wahrnehmen, ist für sie die Notwendigkeit des regelmäßigen Besuchs unklar (vgl. Hofbauer 2016, S.106f). Hier zeigt sich eine entscheidende Diskrepanz zwischen den Normen verschiedener Gesellschaften. Hofbauer merkt an, dass sich Mitarbeitende in der Kindertagesbetreuung oftmals der differentiellen Wahrnehmung von Kita nicht bewusst sind (vgl. ebd.). Diese Gefahr der Anwendung von Nicht-Wissen kann durch entsprechende Reflexion seitens der Fachkräfte gemildert werden. Abdel Fattah empfindet die Absprache mit dem Träger und im Team als besonders wichtig, um eine professionelle Haltung gegenüber der Herausforderung der Arbeit mit geflüchteten Fami-

lien zu entwickeln (vgl. Abdel Fattah 2016, S.98). Um diesen möglichen Missverständnissen entgegenzuwirken, ist die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften besonders wichtig (vgl. Meysen/Beckmann/Gonzalez Mendez de Vigo 2016, S.44). Hinzukommend bedarf es zusätzlichem Personal, das spezifische Ausbildungen genossen hat und die unerfahrenen Mitarbeitenden unterstützen kann, um ganzheitlich auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können (vgl. ebd.). Eine DJI Studie aus dem Jahre 2016 fand heraus, dass von der Mehrzahl der pädagogischen Einrichtungen eine personale Unterstützung gewünscht, aber oftmals nicht zugestanden wurde (vgl. Baisch et.al. 2016, S.39). Den Fachkräften ist dementsprechend bewusst, ohne Unterstützung nicht für eine adäquate Betreuung und Elternzusammenarbeit sorgen zu können.

Doch auch für die Arbeit mit den Kindern ist es von enormer Wichtigkeit mit den Eltern zu kommunizieren. Schon im Erstaufnahmegespräch sollten Fragen zur Lebenssituation und zum Kind gestellt werden. Nur mithilfe dieser Informationen kann eine Fehlinterpretation von Verhalten der Kinder und/oder Sorgeberechtigten vermieden werden (vgl. Hofbauer 2016, S.41). Nicht alle Kinder, die eine Fluchtgeschichte haben, haben auch automatisch ein Trauma erlitten, trotzdem muss die Aufmerksamkeit für die vielen betroffenen Kinder geschärft werden. Zeigt ein Kind Anzeichen einer posttraumatischen Belastungsstörung, sollte zuerst ein Gespräch mit den Eltern gesucht werden (vgl. ebd., S.76). Ist ein Trauma den Sorgeberechtigten bereits bekannt, muss dieses schon im Erstaufnahmegespräch geschildert werden und es können entsprechende Maßnahmen getroffen werden (vgl. ebd., S.75). Zu betonen sei an dieser Stelle, dass Traumata kein neues Phänomen sind und daher Kindertageseinrichtungen schon seit geraumer Zeit traumapädagogische Ansätze entwickelt haben und anwenden (vgl. ebd.). Den pädagogischen Fachkräften ist die Arbeit mit traumatisierten Kindern folglich nicht neu, dennoch ist ihre Aufgabe nicht die Diagnostik oder Therapie der Kinder (vgl. ebd., S. 55). Bei auffälligem Verhalten der Kinder sollte immer eine Vernetzung mit Expert*innen, wie Therapeut*innen, und entsprechenden Einrichtungen erfolgen (vgl. Blossfeld et.al. 2016, S.137).

Hofbauer schildert zudem, dass z.B. medizinische Maßnahmen nach einer Empfehlung der Fachkräfte an die Eltern nicht wahrgenommen werden. Die Pädagog*innen müssen daher über die gesetzlichen Einschränkungen informiert sein, die oftmals dafür verantwortlich sind, dass die Kinder z.B. keine Sehhilfe erhalten (vgl. ebd., S.25). Die Autorin merkt zudem an, dass für die Kinder wichtig ist, nicht als Übersetzer*in genutzt zu werden, denn sie sind nicht in der vermittelnden Position. Diese Aufgabe fällt den Fachkräften zuteil, die bei Schwierigkeiten für eine*n Übersetzer*in sorgen sollten (vgl. Hofbauer 2016, S.43). Kinder haben in diesem Fall das Recht Kind zu sein und keine andere Position einnehmen zu müssen. Die Umsetzung entsprechender Kinderrechte

ist in der Kindertagesbetreuung jedoch nicht immer problemlos möglich. Wie diese im Allgemeinen Anwendung finden können soll daher im nachfolgenden Kapitel erläutert werden. Daraufhin können Ansätze zur Umsetzung der vorgestellten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention dargestellt werden.

6.3 Kinderrechte in der Kindertagesbetreuung umsetzen

Für die Umsetzung der Kinderrechte müssen die Schützlinge in der Tagesbetreuung zuerst über ihre Rechte informiert werden (vgl. Hugoth 2012, S.96). Ohne Kenntnis ihrer Rechte, können sie sich nicht auf diese berufen (vgl. ebd.). Zur Einforderung müssen sie ermutigt und ihnen Argumente an die Hand gegeben werden (vgl. ebd., S.97). Dies kann nur gelingen, wenn ihnen die Inhalte und Tragweite ihrer Rechte altersgerecht und entwicklungsgemäß von den Pädagog*innen verdeutlicht werden (vgl. ebd.). Eine weitere Aufgabe der Mitarbeitenden ist das Zugestehen dieses Anspruches. Insbesondere wenn die Kinder eigenständig ein Recht einfordern, muss es ihnen in der Konsequenz zugestanden werden (vgl. ebd.). Verhalten sich die Fachkräfte entsprechend der Kinderrechte kompetent und fair, vermitteln sie ihren Schützlingen des Weiteren entsprechend dieses Anspruches zu Handeln (vgl. ebd.). Kinder müssen lernen, dass auch ihre Kamerad*innen dieselben Bevollmächtigungen haben, wie sie selbst und dass sie ihren Mitmenschen dieses Recht gewähren müssen (vgl. ebd.). Aber auch diese zu ermutigen, ihren Anspruch zu realisieren, gehört zu dem Lernprozess dazu (vgl. ebd.).

Um Kindern ihre Rechte in der Kindertagesbetreuung zu verdeutlichen und ihnen einen Zugang dazu zu ermöglichen, bedienen sich viele elementarpädagogische Einrichtungen dem Prinzip der Partizipation²¹ (s. Kapitel 5). Um eine gelingende Partizipation zu ermöglichen, müssen die Fachkräfte mit den Kindern auf Augenhöhe kommunizieren können, ihnen den entsprechenden Respekt erbringen und sich klar zu diesem Mitsprachekonzept positionieren (vgl. Knauer 2012, S.68). Mithilfe ihres Mitbestimmungsrechts können sich Kinder aktiv an Entscheidungsprozessen beteiligen, u.a. indem sie Lösungen vorschlagen und bei der Umsetzung mithelfen, sofern es ihren Kompetenzen entspricht. Raum dafür wird den Kindern besonders im Morgenkreis oder in Kinderkonferenzen sowie – parlamenten gegeben (vgl. Maywald 2012, S.127). Durch diese Be-

²¹ Die Entstehung und das Konzept der Partizipation kann an dieser Stelle aufgrund des hohen Umfangs nicht näher betrachtet werden.

teiligung durchlaufen Kinder Bildungsprozesse, die z.B. Demokratie- und politische Bildung in einem frühen Lebensabschnitt einbringen (vgl. Knauer 2012, S.67f). Mithilfe von Partizipation wird in der Kindertagesbetreuung folglich auch Bildung betrieben. Ob das Recht auf Bildung ausschließlich bei Partizipationsprozessen eingestanden wird oder ob dieser Anspruch ganzheitlich für die Kinder besteht, soll im nachfolgenden Kapitel untersucht werden. Die Umsetzung von Kinderrechten durch Mitgestaltungsmöglichkeiten ist allerdings auch für den zweiten vorgestellten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention, dem Diskriminierungsverbot, von Bedeutung. Eine weitere Bearbeitung erfolgt dementsprechend in Kapitel 6.3.2.

6.3.1 Recht auf Bildung

Dieser Abschnitt wird sich mit dem Recht der Kinder auf Bildung beschäftigen, jedoch ist der Forschungsstand zum wiederholten Male marginal. Es gibt keine Forschungen, die die Kinderrechte von Kindern mit Fluchterfahrung eingehend untersuchen und so wird im Folgenden viel mit der Gruppe der Kinder mit sog. Migrationshintergrund gearbeitet. Kinder die geflohen sind, können dieser Gruppe aufgrund der Definition von Migrationshintergrund zugeordnet werden, aber ihre besondere Situation wird dementsprechend nicht erfasst. Wie in dem vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, sind die Lebenslagen von Kindern mit Fluchterfahrung oftmals prekär, deswegen werden einige Konzepte vorgestellt und mit der Lebenssituation dieser Kinder verbunden. Dazu werden zunächst allgemeine Bildungsprozesse beschrieben, jedoch soll das Hauptaugenmerk auf der Sprachebene liegen. Da die Kindertageseinrichtung eine vorschulische Institution ist, soll sie auf das spätere Schulleben der Kinder vorbereiten und besonders in Deutschland ist die Sprachkompetenz hierfür entscheidend.

Obgleich Familien mit Fluchterfahrung ab dem ersten Geburtstag ihres Kindes einen gesetzlichen Anspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung haben, beginnt der Alltag in einer Institution für viele erst zu einem späteren Zeitpunkt. Wie in Kapitel 4.4 beschrieben, grenzt die deutsche Gesetzgebung diesen Anspruch ein. Doch auch wenn Familien in einer zugewiesenen Kommune ihren gewöhnlichen Aufenthalt begonnen haben, gilt für sie eine einheitliche Sonderregelung zur Anmeldung ihrer Nachkommen. Kinder werden gewöhnlich im August in Kitas aufgenommen und sie müssen dazu fristgerecht angemeldet werden (vgl. Pascual Iglesias/Amirpur 2017, S.21). In der Regel sind die geflüchteten Familien mit diesen bürokratischen Hürden nicht vertraut und sehen sich vor eine unlösbare Aufgabe gestellt, die es ihnen nicht ermöglicht den

Anspruch geltend zu machen (vgl. ebd.). Laut einer durchgeführten DJI Studie nahmen 73% der Kitas im Jahre 2016 Kinder mit Fluchterfahrung auch außerhalb der gängigen Eingewöhnungszeit auf, sofern sie freie Plätze hatten (vgl. Baisch et. al. 2016, S.33). Einige wenige Kindertageseinrichtungen ordneten die Aufnahme ausnahmsweise an (vgl. ebd.). Zu überprüfen wäre an dieser Stelle wie die aktuelle Aufnahmesituation ist, um abschätzen können, wie der momentane Stand ist. Das Recht auf Bildung von Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr wird in der Praxis folglich in mehr als einem Viertel der Fälle nicht gewährt. Haben die Sorgeberechtigten im Laufe ihres Aufenthaltes jedoch einen Kinderbetreuungsplatz zugesprochen bekommen, sehen sie sich mit einer Chancenungleichheit konfrontiert.

Um die strukturell erzeugte Chancenungleichheit, die in Deutschland insbesondere für Kinder mit sog. Migrationshintergrund, und dementsprechend auch Kinder mit Fluchterfahrung, gilt, abzubauen, muss eine ressourcenorientierte Förderung ermöglicht werden (vgl. Seuwka 2016, S.203). Wie in Kapitel 6.1 beschrieben ist die Pflicht der Pädagog*innen in der Kindertagesbetreuung Chancengleichheit zu vermitteln und herzustellen. Daher ist es für die Fachkräfte wichtig zu sehen, dass die Geflüchteten ebenso individuelle Kompetenzen mitbringen, wie ihre deutschen Kamerad*innen auch. Kinder haben auf der Flucht verschiedene Lernräume gehabt und transnationales Wissen erlangt, das wertzuschätzen ist (vgl. ebd.). Zudem beweisen geflüchtete Kinder ihre Resilienzfähigkeit, da sie die Flucht, mitsamt der Herausforderungen (s. Kapitel 3.3, 3.4), überwinden konnten und mögliche andauernde Belastungen im Alltag meistern (vgl. Seuwka 2016, S.203). Außerdem wurde in Kapitel 4.3 deutlich, dass aufgrund von Globalisierungsprozessen kulturelle und sprachliche Kompetenzen, die Menschen natürlich erwerben, von Bedeutung sein können und eine wichtige Ressource für das spätere Arbeitsleben sein kann. Kinder verfügen folglich über ein Kapital, das es in den Bildungsprozess zu integrieren bedarf (vgl. Frieters-Reermann/Sylla/Genenger-Stricker 2019, S.175) Dieses zu erkennen und die Förderung genau an diesem Punkt anzusetzen, ist ein Ansatz zur Verminderung von struktureller Benachteiligung entsprechender Kinder (vgl. Seuwka 2016, S.203). Dazu muss die gesamte Lebenslage und Biografie der Kinder beachtet werden, die „Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und auch für gelingende Teilhabe an Bildungszusammenhängen“ (Seuwka 2016, S.296) ist. Geflüchteten stehen, wie im Laufe dieser Arbeit deutlich wurde, andere finanzielle, räumliche und soziale Unterstützungen zur Verfügung, als gleichaltrigen Kindern sicheren Aufenthaltsstatus oder deutscher Staatsbürgerschaft. Diese teils prekären Lebenslagen müssen von den Pädagog*innen erkannt werden und sie müssen sensibel handeln, um Kinder nicht zu überfordern.

Da Geflüchtete durch das Gesetz automatisch einen niedrigen sozioökonomischen Status innehaben, kann Bildung für sie ein Weg in ein selbstbestimmtes Leben und ein Aufsteigen in eine höhere soziale Lage sein (vgl. Ismail 2018, S.482). Um Chancengleichheit zu ermöglichen ist der Besuch einer Kindertagesstätte von Vorteil und kann besonders für Kinder aus einem sog. bildungsfernen Milieu eine kompensatorische Wirkung haben (vgl. Blossfeld et.al. 2016, S.129f). Die Autor*innen vermuten gar, dass eine frühe Förderung in Kitas mit hohen Bildungsabschlüssen verbunden sein kann (vgl. ebd., S.129). An dieser Stelle wird deutlich welche enorme Bedeutung das Recht auf Bildung und Zugang zu entsprechenden Institutionen haben kann. Angemerkt werden muss jedoch an dieser Stelle, dass durchaus Zusammenhänge mit der allgemeinen Qualität von Kindertageseinrichtungen vermutet werden können und diese Aussagen aufgrund der Vielfalt an Konzeptionen in Kitas kritisch betrachtet werden dürfen.

Unbestreitbar scheint hingegen die positive Wirkung auf den Spracherwerb der deutschen Sprache von Kindern mit einer anderen Erstsprache (vgl. ebd., S.130). Wie die Bildungsgrundsätze des Bundeslandes NRW fordern, ist ein Hauptziel der frühkindlichen Bildung die Sprachentwicklung. Um diesen Bildungsprozess von Seiten der Fachkraft unterstützen und anleiten zu können, bedarf es zunächst intensiver Beziehungsarbeit (vgl. Hofbauer 2016, S.79). Ohne das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen, gelingt es Kindern selten positive (Lern-)Erfahrungen zu machen (vgl. ebd.). Ist die Vertrauensarbeit gelungen, gilt es für die Erzieher*innen nicht in ein sprachhierarchisch abwertendes Muster zu verfallen. Die Herkunftssprache von Familien wirkt sich häufig negativ auf die Wahrnehmung von Sprachkompetenzen aus, weil z.B. Arabisch sprachhierarchisch weniger gut angesehen ist als Englisch (vgl. ebd., S.80). Es besteht zudem eine Gefahr Kinder durch die Abwertung „verstummen“ zu lassen (vgl. Amirpur 2017, S.33f). Wollen die Fachkräfte eine Sprachordnung aufrechterhalten, können Kinder in der Folge den Kontakt vermeiden, weil sie sich nicht wertgeschätzt und angenommen fühlen. Die Pädagog*innen sollten hingegen unvoreingenommen die Kinder im Erwerb der deutschen Sprache unterstützen. Nur so können die Bildungsgrundsätze und das Recht auf Bildung verwirklicht werden.

Mithilfe von additiver Sprachförderung können Kinder mit gezielten Methoden in ihrem Spracherwerb unterstützt werden (vgl. Hofbauer 2016, S.84). Im Laufe des letzten Jahrzehnts hat sich jedoch laut Blossfeld et. al. die Verwendung von alltagsintegrierter Sprachförderung etabliert, von der die gesamte Gruppe unabhängig ihres Alters und Herkunft profitiert (vgl. Blossfeld et.al. 2016, S.131). Dieser Ansatz der Sprachförderung enthält aktives und aufmerksames Zuhören ebenso wie die Wertschätzung des Gesagten der Kinder und die anschließende Ermunterung weiterzusprechen (vgl. Hofbauer 2016, S.85f). Sprachliche bzw. grammatikalische Korrekturen werden mithilfe

von korrektiven Wiederholungen beim Antworten vorgenommen (vgl. ebd., S.87). Bei beobachteter Isolierung oder Ausgrenzung des Kindes aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, kann sich die Fachkraft der betroffenen Person zuwenden und weitere Kinder in eine neue Spielsituation einbinden (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass Sprache für viele (alltägliche) Situationen von großer Wichtigkeit ist und daher einer Förderung bedarf. Mithilfe des Erlernens der deutschen Sprache können sich Kinder mit Fluchterfahrung in die Gruppe integrieren und ihnen wird die Teilhabe an weiteren Bildungsprozessen ermöglicht. Ohne entsprechende Sprachförderung ist die Umsetzung anderer Aspekte des Rechts auf Bildung problematisch. Bis die Kinder die deutsche Sprache erlernt haben, haben die Fachkräfte daher die Aufgabe ihnen den Alltag in der Kita auf andere Weise zu ermöglichen. Als besonders hilfreich haben sich laut Gräßer et. al. Rituale im Alltag erwiesen (vgl. Gräßer/Hadj-Mustafa/Hovermann 2017, S.52). Ein beliebtes Ritual ist die Begrüßung im Morgenkreis, die durch Singen und Gesten untermalt werden kann, sodass Kinder ohne Deutschkenntnisse folgen können (vgl. ebd., S.53). Durch die strukturierte Umgebung können Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch dem Ablauf in der Kindertageseinrichtung ebenso folgen wie ihre Spielkamerad*innen (vgl. ebd., S.52). Wie an dem letztangeführten Beispiel deutlich wird, erlernen Kinder in der Kindertagesbetreuung auch soziale Kompetenzen, die für ihr weiteres Leben wertvoll und unabdingbar sind.

Ismail ergänzt daher, dass Bildung auch außerschulisch und ohne Wissensvermittlung erfolgen kann. Bildung, besonders für Kinder im Elementarbereich, kann als Teil der Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden (vgl. Ismail 2018, S.478). Fachkräfte sind folglich angehalten ihre Schützlinge auch bei diesem Bildungsprozess zu begleiten. Hinzugezogen werden können abermals die Bildungsgrundsätze, die eine individuelle Förderung und Unterstützung vorsehen. Kinder sollten intrinsisch motiviert sein neue Kompetenzen zu erwerben, die zu ihrer Entwicklung beitragen (vgl. ebd.). Bildung kann allerdings nur dann erfolgreich gelingen, wenn Kindern ermöglicht wird, ihr Leistungspotential vollends auszuschöpfen und sie dementsprechend weder über- noch unterfordert werden (vgl. Steenkamp 2017, S.20). Daher ist die sensible Hilfestellung der Mitarbeitenden von enormer Wichtigkeit. An dieser Stelle wird dem Elementarbereich eine zunehmend wichtige Rolle zugeschrieben, den Lernerfolg von Kindern positiv beeinflussen zu können. Hierbei ist die Anerkennung von Diversität entscheidend (vgl. ebd.). Diese Besonderheit ist, wie in Kapitel 6.1 gezeigt wurde, auch in den Bildungsgrundsätzen festgeschrieben. Toleranz und Solidarität müssen gefördert werden. Diese Notwendigkeit besteht, da besonders Kinder of color in ihrer Persönlichkeitsentwicklung andere Hürden meistern müssen als gleichaltrige Deutsche, wie in Kapitel 4.3 verdeutlicht wurde. Für sie gehören Rassismuserfahrungen zu ihrem Alltag,

die jedoch durch die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention und das darin beschlossene Diskriminierungsverbot auf ein Minimum reduziert sein müssten. Wie Kindern in der Kindertageseinrichtung Rassismuserlebnisse erspart werden können, wird im nachfolgenden Kapitel untersucht. Um Überschneidungen zu vermeiden, kann die Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsprozess an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden, sondern findet ebenso im Folgenden eine Weiterführung.

6.3.2 Diskriminierungsverbot

Wie in Kapitel 4.3 ausführlich beschrieben, machen Kinder of color und/oder sog. ausländischer Herkunft Rassismuserfahrungen im Alltag und in Institutionen. Aufgrund ihrer Abweichung von der gesellschaftlichen Norm, sei es ethnisch, sprachlich, kulturell oder religiös, werden sie der Outgroup zugeteilt und systematisch diskriminiert. Obwohl laut der UN-Kinderrechtskonvention (s. Kapitel 5) ein allgemeines Diskriminierungsverbot herrscht. Wie in der Einleitung beschrieben, wird in diesem Kapitel ausschließlich darauf eingegangen, dass Kinder nicht aufgrund ihrer „Rasse“ diskriminiert werden dürfen. Daher werden in diesem Kapitel Ansätze vorgestellt, die zur Beseitigung von Rassismuserfahrungen in der Kindertagesbetreuung beitragen können.

Fachkräfte können Rassismus an ihrem Arbeitsplatz nur dann bekämpfen, wenn sie Differenzen (an-)erkennen (vgl. Knauer 2017, S.162). Gesellschaftlich konstruierte Normvorstellungen müssen von den Erzieher*innen kritisch reflektiert werden, um sie pädagogisch zu beeinflussen (vgl. ebd.). Ist den Fachkräften die Reflexion gelungen, sehen sie sich jedoch mit Vorurteilen und Stigmatisierungen konfrontiert, die die Kinder in ihrem außerinstitutionellen Rahmen aufgegriffen haben. Ein Ansatz um Kinder nicht gleich, sondern gleichwertig zu behandeln, ist laut Knauer die Partizipation. Sie kann, wie in Kapitel 6.3 beschrieben, Beteiligungs- und Umsetzungsmaßnahme von Kindern und ihren Rechten sein. Minderjährige können z.B. darin unterstützt werden, ihre Bedürfnisse zu äußern, die durch die Diversität innerhalb der Gruppe, sehr unterschiedlich sein können (vgl. ebd., S.180). Mithilfe von Partizipation können die Pädagog*innen den Kindern ein Mitentscheidungsrecht über die Gestaltung eines rassistisch-kritischen Projekts einräumen (vgl. Karber 2017, S.196). Die Kinder erfahren ihre Selbstwirksamkeit und somit ihren Einfluss auf den Wechsel von Vorurteilen und Diskriminierung hin zu gegenseitiger Wertschätzung (vgl. ebd., S.187).

Schon im Vorschulalter übernehmen Kinder Vorurteile, da sie durch die Gesellschaft und deren Medien geprägt sind. In diesen Medien und gesellschaftlichen Konstruktionen werden verborgene Botschaften übermittelt, die Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit assoziieren (vgl. Wagner 2001, S.23). Für Fachkräfte ist an dieser Stelle der anti-bias-Ansatz²² empfehlenswert, da sich dieser den Herausforderungen von Vorurteilen und Diskriminierungen²³ in z.B. Kindertagesstätten stellt. Institutionelle Mechanismen, aber auch individuell rassistisches Verhalten, sollen aktiv bekämpft werden. Daher sind die Fachkräfte aufgefordert jederzeit einzuschreiten, sollten sie rassistisches Verhalten wahrnehmen oder darauf aufmerksam gemacht werden (vgl. ebd.). Notwendig ist das konkrete und unvermittelte Einschreiten, da Kindertagesstätte ebenso vorurteilsbelastet sind, obgleich eine Illusion vorherrscht, Kinder hätten keine Vorurteile. Auch untereinander entstehen Ausschließungsprozesse der Kinder, sodass für eine vorurteilsfreie, zumindest jedoch eine vorurteilsbewusste, Umgebung pädagogisches Handeln nötig ist (vgl. ebd., S.24). Diesen Ausschließungsprozessen wirkt der anti-bias-Ansatz besonders entgegen, weil ein Ziel die Identitätsentwicklung ist, für die Zugehörigkeiten zu Gruppen von enormer Wichtigkeit sind (vgl. ebd.). Ähnlich der Partizipation, müssen auch in der Identitätsentwicklung Kinder individuelle Unterstützung im Äußern von Bedürfnissen erfahren. Eine pädagogisch wertvolle Unterstützung kann jedoch nur gelingen, wenn die Mitarbeiter*innen der Kita mögliche Bezugsgruppen der Kinder kennen (vgl. ebd., S.25). Außerdem sollten sie sich Wissen aneignen, das sachlich, objektiv und kindgerecht an die Kinder weitergegeben werden kann, denn diese brauchen Unterstützung in Form von Informationen für ihre Lernprozesse. Können die Mitarbeitenden keine Er- bzw. Aufklärung anbieten, „erfinden“ Kinder ihre eigenen Erklärungen, in denen rassistische Diskriminierungen reproduziert werden können (vgl. ebd., S.26). Sind die Kinder ausreichend informiert, gibt ihnen das Argumente an die Hand, die sie bei Rassismuserfahrungen einsetzen können, um sich zu verteidigen (vgl. ebd.). Wie in Kapitel 4.3 gezeigt wurde, fällt es vor allem Kindern im (Vor-)Schulalter schwer sich gegen rassistische Äußerungen und diskriminierendes Verhalten zu wehren. Daher ist das Erlernen solcher Argumentationslinien essentiell wichtig im weiteren Lebensverlauf der Kinder. Durch das kritische Hinterfragen von Stereotypen, lernen hingegen auch die Kinder ohne sog. Migrations- bzw. Fluchthintergrund für ihre Freund*innen einzustehen (vgl. ebd.). Mithilfe des anti-bias-Ansatzes wird in der Folge das Solidaritätsverständnis entwickelt und ein (Gruppen-)Zusammenhalt erzeugt. Dadurch ist der Bildungsgrundsatz, Solidarität und Toleranz zu vermitteln und eine

²² In Deutschland wird das Konzept des anti-bias-Ansatzes durch vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung übersetzt und gleichgesetzt.

²³ Der Ansatz kann auch für die Bekämpfung anderer Diskriminierungsarten genutzt werden. Aufgrund des rassistuskritischen Schwerpunktes dieser Arbeit werden diese jedoch nicht beschrieben.

Auseinandersetzung mit Diversität zu erreichen, erfüllt. Zu betonen sei jedoch an dieser Stelle, dass sich die Fachkräfte stets an den Kindern und ihren Lebenswelten orientieren müssen, um ihnen authentische Erfahrungen zu ermöglichen (s. Kapitel 6.3.1). Für Kinder im Elementarbereich sind viele Begrifflichkeiten und gesellschaftliche Konstruktionen zu abstrakt, daher sollten immer lebensweltorientierte Thematiken aufgegriffen werden (vgl. ebd., S.27).

Ein weiteres Beispiel für das pädagogische Aufgreifen von Diversität ist das Projekt „Vielfalt gestalten“, das einige Kindertagesstätte in Bonn für die vorurteilsbewusste Erziehung geschult hat. Besonders geflüchtete Kinder stehen im Mittelpunkt dieses Projekts, da die Erzieher*innen ihre Unsicherheit und Vorbehalte gegenüber Geflüchteten ablegen müssen, um auch besagte Kinder in den Alltag miteinzubeziehen (vgl. Armipur 2009, S.193f). Die Pädagog*innen vermitteln den Kindern besonders, gleichwertig zu sein, anstatt gleich sein zu müssen (vgl. ebd., S.194). Die Diversität an Sprache, Kultur und Religion wird wertgeschätzt, sodass Kinder, unabhängig ihrer Lebenslage, als gleichwertig akzeptiert werden und als normal gelten (vgl. ebd.). Als Beispiel für vorurteilsbewusste Erziehung wird ein Bastelprojekt aufgeführt, das mit Fotos der Familie der Kinder arbeitet und die Pluralität an Familienkonstellationen repräsentiert (vgl. ebd., S.195). Auch bei diesem Projekt ist das Mitspracherecht von Kindern essentiell. Bei einem solchen Projekt zu beachten ist, dass die Kinder ihre eigenen Familien darstellen und von den Fachkräften keine Repräsentation einer vermeintlich ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit aufgezwungen bekommen. Wie zuvor erwähnt, erfahren Kinder durch diese Praxis einen Ausschluss und keine Wertschätzung ihrer individuellen Lebensweise (s. Kapitel 4.3). An dieser Stelle wird deutlich, dass Pädagog*innen ohne entsprechende Reflexion häufig unbeabsichtigt rassistische Verhaltensweisen reproduzieren. Sie orientieren sich dabei an dem Ansatz der Interkulturellen Erziehung. Dieser kann hingegen kritisch betrachtet werden.

Die Interkulturelle Erziehung bzw. Pädagogik ist aus der Ausländerpädagogik entstanden. Die Ausländerpädagogik arbeitete in den 1960er Jahren mit dem sog. Defizitanatz, weil die Schüler*innen von Gastarbeiter*innen in den schulischen Einrichtungen auffällig wurden (vgl. Krüger-Potratz 1999, S.155). Sog. Gastarbeiterkinder sollten ihre Defizite, besonders in sprachlicher Hinsicht, mithilfe von speziell auf sie zugeschnittenen Förderungen kompensieren. Die Betroffenen wurden folglich klientelisiert und als neue Hilfsgruppe der Pädagogik gesehen (vgl. ebd.). Die Interkulturelle Erziehung richtet sich, im Gegensatz zu der vorher gängigen Ausländerpädagogik, nicht ausschließlich an die Minderheitsgesellschaft, sondern an die gesamte Gesellschaft (vgl. Kiesel 2006, S.10). Einerseits sollen spezielle Angebote für die Minderheitsgesellschaft gemacht werden, um eine Integration zu erzielen, andererseits soll eine gute Beziehung

zwischen den Ethnien entstehen (vgl. ebd.). Entgegen der Defizithypothese, sollte in der weiterentwickelten Pädagogik mit der Differenzhypothese gearbeitet werden (vgl. Krüger-Potratz 1999, S.155). Kinder (von Eltern) nicht deutscher Herkunft sollten in ihrem Anderssein anerkannt werden und diese (kulturelle) Differenz sollte nicht weiter als Defizit gesehen werden (vgl. ebd.). Kritik an der Interkulturellen Pädagogik ergibt sich, da Lebensweisen von Menschen mit jeglichem (zugeschriebenen) Migrationshintergrund erst eine Relevanz bekommen, wenn durch sie Integration misslingt (vgl. Kiesel 2006, S.10.). Kinder zugewanderter Menschen sollten eine Förderung für ihre kulturbedingten als auch sprachlichen Defizite bekommen, die als einzige Möglichkeit einer gelingenden Eingliederung in die deutsche Gesellschaft gesehen wurde (vgl. ebd., S.11). Obgleich in der Interkulturellen Erziehung die verschiedenen Kulturen und Ethnien als Bereicherung für ein Zusammenleben gewertet werden (vgl. ebd., S.8), wird den Migrierten ausschließlich eine normative Lebensweise, besonders auf politischer Ebene, nähergebracht, die sie zu respektieren haben (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss lässt sich diese Kritik dahingehend deuten, dass keine reale Weiterentwicklung stattgefunden hat. Obwohl sich die Inhalte der Interkulturellen Pädagogik an alle Gesellschaftsmitglieder richtet, wird doch nur eine Bevölkerungsgruppe aufgefordert sich an die andere anzupassen. Eine Vermischung der Kulturen ist nicht vorgesehen, auch wenn die Prinzipien der Interkulturellen Erziehung dies zunächst vermuten lassen. Krüger-Potratz fasst die Denkweise der Ansätze wie folgt zusammen: „Das Fremde soll erkundet und als gleichwertig geachtet werden, aber weiterhin als Fremdes gedacht werden“ (Krüger-Potratz 1999, S.157). Schlussfolgernd soll festgehalten werden, dass dieser Ansatz keine Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung aufgrund nicht-deutscher Herkunft zulässt, sondern sich die Gefahr birgt, rassistische Denkmuster zu reproduzieren (s. Kapitel 4.1). Daher ist auch der entsprechende Bildungsgrundsatz des Landes NRW kritisch zu betrachten. Konkrete Maßnahmen, die zur Umsetzung des Kinderrechts eingesetzt werden können, finden deswegen zum Abschluss dieses Kapitels Beachtung.

„Alleine durch Repräsentationen erleben Kinder in der Einrichtung – ohne dass es weiterer Interaktion bedarf – eine Aufwertung oder Abwertung ihrer Person“ (Rösner 2017, S.88). Hier kann ein erster Ansatz zur diskriminierungskritischen und vorurteilsbewussten Bildung gesehen werden. Kinder nehmen die vorhandenen Materialien wahr und erkennen, ob sie selbst als Norm gelten oder, falls dies nicht der Fall ist, einer unerwünschten Minderheit angehören (vgl. ebd.). Durch fehlende Repräsentation von z.B. schwarzen Menschen oder Kindern mit Behinderungen, erscheinen diese Gruppen der Bevölkerung sowohl nicht wichtig als auch unerwünscht (vgl. KiDs 2017, S.1). Diese (rassistisch) diskriminierenden Machtverhältnisse eignen sich Kinder durch Spielzeug

an (vgl. ebd.). Um diesem Vorgehen entgegenzuwirken, kann, mithilfe von entsprechend diversen (Spiel-) Materialien, Kindern eine positive Selbstwahrnehmung innerhalb der Gesellschaft vermittelt werden (vgl. Rösner 2017, S.88). In der Kindertagesbetreuung sollte Spielzeug zur Verfügung stehen, das unterschiedliche Hautfarben, Religionen, Körper und Mehrsprachigkeit zeigt (vgl. KiDs 2017, S.1). Dadurch können auch die Bildungsgrundsätze zu Religion und Ethik umgesetzt werden. Besonders zu beachten ist, innerhalb des Materials keine Stigmatisierung zu (re-)produzieren. So vielfältig wie z.B. die Fluchtursachen (s. Kapitel 3.3) sind auch die Menschen, die die Flucht angetreten haben. Zudem sind sie eine heterogene Gruppe und können nicht einer Kultur oder einer Religion, etc., zugeordnet werden. Innerhalb ihres Familiengefüges haben sie unterschiedliche Vorlieben, Wertevorstellungen und Normen (vgl. Rösner 2017, S.88), die sich auch in dem Spielmaterial widerspiegeln sollten. „Dass ein Mensch fliehen musste, sagt nur wenig über seine individuellen Eigenschaften und Wünsche aus“ (Rösner 2017, S.88). Nach Möglichkeit sollten die Kinder in der Kita in allen Bereichen, wie z.B. der Küchenecke oder bei Sprachspielen, die Chance bekommen mit vielfältigen Materialien zu spielen (vgl. KiDs 2017, S.2). Um das Recht der Kinder auf eine rassistis- und diskriminierungsfreie (Spiel-)Umgebung in der Kinderbetreuung wahrzunehmen, können Fachkräfte mithilfe von Partizipation Spielmaterialien selbst entwickeln (vgl. ebd., S.4). Vorhandene Materialien können umgestaltet werden, um die Diversität innerhalb der Gruppe widerzuspiegeln oder ein gemeinsames Bastelprojekt kann entstehen (vgl. ebd.). Hinzu kommt die Ebene der Kinderbücher, die ebenso einer näheren Betrachtung bedarf. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Repräsentationsgefälle von weißen und schwarzen Kindern (vgl. Wollrad 2015, S.379), ebenso Ausschlussmechanismen hervorruft, wie bei anderen Spielmaterialien. Um das Diskriminierungsverbot der UN-Kinderrechtskonvention umsetzen zu können, müssen auch Bücher in der Kindertagesstätte von den Fachkräften kritisch reflektiert und eventuell ersetzt werden. Laut Wollrad haben circa 95% aller Kinderbücher weiße Protagonist*innen und spiegeln privilegiert aufwachsende Kinder wieder (vgl. ebd.). Diversitätsbewusste Kinderbücher können dazu beitragen, diskriminierten Kindern Identifikationsmöglichkeiten und Ermutigungen zu geben, gegen Rassismus vorzugehen (vgl. ebd., S.388). Außerdem ist es für alle Kinder in Kindertageseinrichtungen wertvoll, Unterschiede dargestellt und erklärt zu bekommen, um die Welt zu verstehen (vgl. ebd.). Bücher sind v.a. im Kontext Flucht eine gute Quelle um die Kinder ohne Fluchterfahrung über die Thematik zu informieren und ihnen pädagogische Hilfestellung bei der Verarbeitung von Erfahrungen mit geflüchteten Kindern oder Berichterstattungen, beispielsweise aus Medien, zu geben (vgl. Koné 2018, S.4). Kinder mit Fluchterfahrung können hingegen in der Verarbeitung ihrer Emotionen unterstützt werden (vgl. ebd.).

Eine wichtige Kompetenz der Pädagog*innen ist dafür im Vorhinein zu überlegen, welche Reaktionen die Bilder und Wörter bei den Kindern auslösen könnten. Während des Lesens sollten die Fachkräfte die Kinder mit Fragen, Körpernähe oder Raum zum Gespräch über das Gesehene und Gehörte unterstützen (vgl. ebd.). Für von Flucht betroffene Kinder können die Worte tröstend oder ermutigend sein, aber auch für ihre Spielkamerad*innen hat die Botschaft, schwere Zeiten überstehen zu können, eine beruhigende Wirkung (vgl. ebd., S.3f). Das Vorlesen eines Buches mit Fluchthematik sowie die kreative Nachbereitung und Verarbeitung sollte, wie andere Angebote, für alle Kinder auf freiwilliger Basis erfolgen (vgl. ebd., S.4). Am Ende sollte das Positive des Buches besonders betont werden und die Kinder, in ihren individuellen Bedürfnissen das Geschehene zu verarbeiten, respektiert sowie unterstützt werden (vgl. ebd.). Auch diese Literatur ist Teil der diversitätsbewussten Spielmaterialien und wirkt ebenso rassistischen Mechanismen und Denkstrukturen entgegen. Wertvoll können, nicht nur in diesem Zusammenhang, mehrsprachige Bücher sein, die die sprachliche Vielfalt in der Kindertagesbetreuung darstellen. Zu betonen sei an dieser Stelle die Wichtigkeit von mehrsprachigen Büchern, die die Sprachen der Kinder widerspiegeln. Dieses Vorgehen hat nicht nur, wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt, einen Mehrwert für den Erwerb der deutschen Sprache, sondern ermöglicht Kindern, die nur ihre Herkunftssprache(n) sprechen, Teilhabe am Kitaalltag. Zudem ist durch den Einsatz von bilinguaem Spielmaterial der verbliebene aufgeführte Bildungsgrundsatz erfüllt.

Es gibt hingegen auch einige Negativbeispiele, die aufgeführt werden sollen, da sie klischeehaftes Denken reproduzieren, obwohl die Absicht der Pädagog*innen „gut gemeint“ ist. Ein beliebtes Szenario in Kinderbüchern ist, dass weiße Kinder schwarze Kinder vor Diskriminierungen schützen und die Kinder of color hilflos ohne sie sind (vgl. Wollrad 2015, S.386). Obgleich die kolonialrassistischen Bilder (s. Kapitel 3.1) vermeintlich überwunden sind, ergibt sich weiterhin das Bild der weißen Rettenden. Von den Pädagog*innen muss diese Literatur reflektiert werden, denn, wie der anti-bias-Ansatz besagt, müssen alle Kinder Courage gegen Diskriminierungen entwickeln, nicht ausschließlich die Weißen. Zudem entstehen in entsprechenden Bilderbüchern Zustände der Abhängigkeit. Kinder of color sind auf die weißen Schützenden angewiesen und darauf von ihnen akzeptiert zu werden.

Ein weiteres Phänomen, das den unreflektierten Umgang von interkultureller Bildung umfasst, ist die sog. „Tourismusfalle“ (u.a. Rösner 2017, S.91). Mit dieser Begrifflichkeit gemeint ist, dass sich Pädagog*innen am vermeintlichen Wissen über andere Länder und ihre Kulturen orientieren, nicht jedoch an den tatsächlichen Zuständen in den Herkunftsländern der Kinder. Ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln kann dieses Nicht-Wissen Probleme verursachen. Indem z.B. Nationalflaggen ausgemalt oder sog.

Kinderweltkarten aufgehängt werden, werden die Herkunftsländer und –kulturen der Kinder mit Fluchterfahrung stigmatisiert (vgl. Rösner 2017, S.91). Sind Familien geflohen, weil sie beispielsweise einer ethnischen Minderheit angehören, identifizieren sie und ihre Kinder sich teils nicht mit dem Staat, dessen Nationalflagge ausgemalt werden soll (vgl. ebd.). Ebenso werden auf Landkarten häufig rassistisch dargestellte Traditionen dargestellt, die nicht auf ein ganzes Land zutreffen oder veraltet sind (vgl. ebd.). Kinder fühlen sich dadurch nicht willkommen oder wertgeschätzt, sondern erfahren einen erneuten Ausschlussprozess. Daher besteht eine große Wichtigkeit in der Thematisierung von Gemeinsamkeiten, sobald Unterschiede thematisiert werden (vgl. Wagner 2001, S.25). So lernen die Kinder, dass nicht die Differenzen sie ausmachen, die sie einer Minderheit angehören lassen, sondern auch sie der Mehrheit angehören.

Nachdem abschließend Negativbeispiele aufgezeigt wurden, soll eine vollkommene Überprüfung im nachfolgenden Kapitel durchgeführt werden. Zuvor wird jedoch eine Zusammenführung der Kapitel dieser Bachelorarbeit erzielt, um ein Fazit zu ziehen. Obwohl schon einige Handlungsempfehlungen gegeben wurden, wird ein weiterer Ausblick folgen.

7 Fazit

Diese Bachelorarbeit hat sich mit der Fragestellung beschäftigt, inwieweit Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung in NRW die (UN-)Kinderrechte unter rassismuskritischer Perspektive für Kinder mit Fluchterfahrung umsetzen können. Sie soll in diesem Kapitel beantwortet werden. Zunächst ist in Kapitel 4(.1-.4) deutlich geworden, wie unterschiedlich Rassismus ausgeübt werden kann. Daher sind Rassismuserfahrungen von Kindern auch äußerst individuell. Um solche Erlebnisse Kindern weltweit ersparen zu können, wurde die UN-Kinderrechtskonvention verabschiedet und u.a. von Deutschland ratifiziert. Wie die Ausarbeitungen der Kapitel 4.3 und 4.4 zeigten, machen Minderjährige in der BRD täglich unterschiedlichste Rassismuserfahrungen. Besonders geflüchtete Kinder sind von vielen weiteren Diskriminierungen, auch auf nationalstaatlicher Ebene, betroffen. Daher wurden zwei Artikel der UN-KRK vorgestellt, die in der Kindertagesbetreuung Anwendung finden sollten. Kinder mit Fluchterfahrung sind offensichtlich durch die fehlende Beherrschung der deutschen Sprache besonders vulnerabel in der gesellschaftlichen Teilhabe. Diese wurde in der Kindertagesbetreuung

untersucht und die Ergebnisse für das Recht auf Bildung sind eindeutig. Über einem Viertel der Kinder mit rechtmäßigem Anspruch auf Betreuung wird dieses Recht verweigert. Dabei ist besonders für das Erlernen der deutschen Sprache der Besuch einer Kindertageseinrichtung eine enorme Hilfe. Auch für den späteren Schulbesuch ist die Sprachkompetenz entscheidend über Versetzungen und den Besuch der weiterführenden Schule. Es konnte gezeigt werden, dass auch momentan häufig mit der Defizithypothese gearbeitet wird. Die Erwartungshaltung von vielen Pädagog*innen ist utopisch und besonders die Jugendlichen aus Kapitel 4.3 berichteten von institutionellem Rassismus. Lehrer*innen wurden zu Gewaltausübenden und auch in Kindertagesstätten konnten rassistische Diffamierungen von Erzieher*innen aufgedeckt werden. Das Recht auf Bildung ist nicht nur erfüllt, sobald Kinder einen Betreuungs- oder Schulplatz haben und Förderungen zum Spracherwerb in Anspruch nehmen. Deutlich wurde, dass auch die Persönlichkeitsentwicklung ein Bildungsprozess ist, der pädagogischer Unterstützung bedarf. Solange Fachkräfte unreflektiert rassistische Äußerungen tätigen (dürfen), nehmen sie den Kindern die Möglichkeit zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Solange Minderjährige von institutionellem Rassismus berichten, ist das Recht auf Bildung nicht vollständig erfüllt. Außerdem sollten Kinder nicht nach ihren Sprachkompetenzen versetzt werden, sondern sie sollten individuell und ganzheitlich gefördert werden. Dies kann durch Fortbildungen von Fachkräften und das Vermitteln über Wissen in der Kindertagesbetreuung erreicht werden. Allgemein sollten Institutionen, die geflüchtete Kinder aufnehmen, Fort- und Weiterbildungen für ihre Mitarbeitenden anbieten, um sie auf die Herausforderungen vorzubereiten.

Dies ist auch für das Recht auf Diskriminierungsfreiheit wichtig. Der anti-bias-Ansatz und die Vorstellung von diversitätsbewussten Spielmaterialien wurde von der Stelle Kinderwelten entwickelt. Mitarbeitende bieten Fortbildungen an und somit können Fachkräfte in ihrer Kita vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung für alle Kinder sicherstellen. Besonders für Kinder mit Fluchterfahrung ist das Gefühl von Wertschätzung und Zugehörigkeit wichtig um Ankommen zu können. Sie sind auf die Hilfe von Erwachsenen bei der Verarbeitung ihrer Erlebnisse angewiesen. Mithilfe von Kinderbüchern und bilinguaem Spielmaterial kann sowohl ein Ankommen als auch eine Sprachförderung gelingen. Allerdings lässt sich aus den Negativbeispielen und den Erfahrungen aus Kapitel 4.3 vermuten, dass ein Großteil der Kinder jeglichen Migrationshintergrundes Alltagsrassismus erfährt. Möglichkeiten zur Bekämpfung wurden aufgezeigt, ob die Umsetzung auch erfolgt, müsste empirisch untersucht werden.

An dieser Stelle wird eine Forschungslücke deutlich. Wiederholt musste in dieser Ausarbeitung auf den marginalen Forschungsstand hingewiesen werden. Fachliteratur mit konkreten und kompakten Handlungsempfehlungen existiert kaum. Für das gesamte

Kapitel 6 mussten oftmals Statistiken und Literatur zu Kindern mit Migrations-, anstatt Fluchthintergrund herangezogen werden. Auch für die Umsetzung des Diskriminierungsverbots in der Kindertagesbetreuung gab es in Zusammenhang mit geflüchteten Kindern keine Quellen, die nicht von der Fachstelle Kinderwelten kommen. Obwohl die Aktualität unbestreitbar ist, ist die neueste Literatur kaum zu neuen Erkenntnissen im Gegensatz zu Literatur rund um die Jahrtausendwende gekommen. Durch das Phänomen der UMFs, das seit dem Sommer 2015 enorme (mediale) Aufmerksamkeit erfährt, gerieten begleitete Minderjährige aus dem Blickfeld. Obgleich sie 95% der minderjährig eingereisten Geflüchteten ausmachen. Allerdings ist positiv zu bewerten, dass zu Ende der Bearbeitung dieser Bachelorarbeit in der EU eine Überarbeitung des Dublin Abkommens und in Deutschland eine Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz diskutiert wird. Ein konkreter Ausblick kann jedoch nicht gegeben werden, da konkrete Ergebnisse in den nächsten Wochen, nach der Abgabe, zu erwarten sind. Daher ist auch die Kritik von Burchardt aus Kapitel 6.3 etwas abgemildert. Er kritisiert zu Recht, dass der Sinn Kinderrechte zu erlassen, um sie dann nicht umzusetzen, angezweifelt werden kann. Ob sich die Umsetzung in Zukunft verbessert, bleibt abzuwarten.

Fachkräfte in NRW können folglich mithilfe von Reflexion, Aneignen von Wissen zu Rassismuswirksamkeit als auch unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Geflüchteten und stetem Einschreiten, Rassismus bekämpfen. Indem sie sich informieren und sich rassistisch positionieren, können sie Kinder bei der individuellen Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Von den vorgestellten Ansätzen, kann der anti-bias-Ansatz mitsamt seinem diversitätsbewussten Material als der Beste ausgewählt werden. Arten der Interkulturellen Pädagogik haben sich als latent defizitorientiert herausgestellt. Kinderrechte können mithilfe von Partizipation und Aufklärung umgesetzt werden. Institutionellen Rassismus können Fachkräfte banal verhindern, indem sie ihr eigenes Verhalten kritisch hinterfragen und rassistisches Verhalten unterlassen. Obgleich die Lösungsansätze leicht umsetzbar erscheinen, ist die Schwierigkeit alte Denkweisen zu durchbrechen nicht zu unterschätzen.

Nachdem ein inhaltliches Fazit gezogen werden konnte, muss auch die sprachliche Ebene reflektiert werden. Als kritisch zu betrachten gilt die Verwendung von Sprache und einigen Wörtern in der vorhandenen Literatur, insbesondere im Kontext Flucht. In vielen Lektüren fanden (Ab-)Wertungen durch den Sprachgebrauch statt, der hinterfragt werden darf. Obwohl sicherlich Menschen Opfer von Gewalt, Krieg und Hunger sind, ist die konstante Verweisung auf Opfer problematisch, da die betroffenen Personen durch diese Fremdzuschreibung in eine Opferrolle gedrängt werden. Sie als Opfer darzustellen kann für sie positive Folgen haben, da sie Schutz und Hilfe bekommen

können. Besonders im Kontext Flucht, in dem fast ausschließlich von Opfern und Flüchtlingen gesprochen wird, lässt das den Menschen hingegen keinen Raum ihre Geschichte abzuschließen und anzukommen. Schließlich muss eine Fluchtgeschichte auch ein Ende finden dürfen und Opfer von Krieg müssen ihr geschütztes Leben ohne Mitleid leben dürfen. Deutlich wurde, dass Geflüchtete auf Hilfe angewiesen sind, aber ihnen muss im Anschluss auch eine Selbstständigkeit ermöglicht werden, um ein neues Leben anzufangen und um die Erfahrungen sowohl zu verarbeiten als auch hinter sich lassen zu können. Durch die ständige Konfrontation mit ihrer, teils schon vor Jahren stattgefundenen, Flucht und die Anrufung als Opfer gewährt man ihnen keine Möglichkeit sich anders in der Gesellschaft zu etablieren. Wie Haarhaus verdeutlicht, muss allerdings nicht nur eine Umbenennung und Reflexion der gebrauchten Anrufungen stattfinden, sondern auch ein Umdenken des vermeintlichen Wissens, das wir besitzen (vgl. Haarhaus 2019, S.37). Sie sagt, dass die Benutzung des Wortes Geflüchtete*r auf sprachlicher Ebene eine Verbesserung ist. Jedoch muss die Assoziation, die mit dem Fluchtkontext einhergeht, reflektiert werden (vgl. ebd.). Trotz der Verwendung anderer Anrufungen reproduzieren sie vermeintliches Wissen über Fluchtkontexte, die die Schutzsuchenden zum wiederholten Male in eine fremdbestimmte Position drängt. Außerdem ist auffällig, dass ausschließlich von schlechteren Verhältnissen die Rede ist, aber kein*e Autor*in einen innerstaatlichen oder innerkontinentalen Vergleich zieht, sondern ausschließlich aus einer eurozentrischen Perspektive schreibt. Dies ermöglicht der Ingroup eine „Retter*innen“-rolle einzunehmen, die den hilflosen „Flüchtlingen“ eine Perspektive bereitet. Wie durch die vorgenommenen Überprüfungen zur Einhaltung der (Menschen- bzw. Kinder-)Rechte deutlich wurde, bietet Deutschland mitsamt der Gesellschaft keine luxuriösen Bedingungen, sondern verstößt eklatant gegen fundamentale Rechte der Geflüchteten jeden Alters. Eine Unterscheidung in „Wir“ und „Ihr“, die eine deutliche rassistische Struktur (vgl. Kapitel 4.1) (re-)produziert, erfolgte auch in der Literatur. Obgleich die Autor*innen in vielen Belangen und Kapiteln ihrer Arbeiten neutral blieben, konnten wiederholt solche Unterscheidungen gefunden werden, die eine Wertung der unterschiedlichen Kulturen und Erziehungsweisen beinhaltet. Problematisch ist dies besonders, da die Fachliteratur zum Aneignen von Wissen und als Hilfestellung von Pädagog*innen im Arbeitsfeld herangezogen wird, die eine wertende Perspektive eventuell übernehmen. Die Fachliteratur, die ohnehin marginal ist, muss folglich kritisch betrachtet werden.

8 Relevanz für die PdK

Obwohl bereits ein Fazit dieser Ausarbeitung gezogen wurde, muss separat die Relevanz für die Pädagogik der Kindheit verdeutlicht werden. Innerhalb dieser Ausarbeitung wurde *critical whiteness* noch keine Aufmerksamkeit zu Teil, obwohl sie zu der Reflexion einer jeden weißen Fachkraft zählen sollte. Sie soll kurz erklärt werden, um die Wichtigkeit zu betonen. Die Mehrheitsgesellschaft ist durch das Weißsein privilegiert und ist sich dieser Privilegien nicht deutlich bewusst. Der Schwarze Teil der Bevölkerung bzw. die Personen of color werden negativ privilegiert (vgl. Kapitel 4.1). Indem weiße Menschen diese Ausgrenzungsmechanismen wahrnehmen und hinterfragen, können sie die sozial erzeugte Ungleichheit bekämpfen (vgl. Haarhaus 2019, S.38). Verstehen Pädagog*innen ihre Arbeit als Menschenrechtsprofession, können sie mithilfe des *critical whiteness* Ansatzes beginnen, rassistische Hierarchisierungen in Frage zu stellen und in ihren Strukturen zu bekämpfen (vgl. McIntosh 1988, S.8). Reflektieren weiße Fachkräfte ihre Privilegien hingegen nicht oder streiten diese gar ab, tragen sie zur gesellschaftlich konstruierten Ungleichheit zwischen weißen und Kindern of color bei (vgl. McIntosh 1988, S.9). Rassistische Strukturen und Denkmuster können nicht innerhalb kürzester Zeit durchbrochen werden, trotzdem oder gerade deshalb sind die Wahrnehmung und das Nicht-Akzeptieren dieser von besonderer pädagogischer Wichtigkeit.

Als menschen- bzw. kinderrechtsorientierte pädagogische Fachkraft ist zunächst das Aneignen von Wissen im Kontext Flucht von entscheidender Wichtigkeit. Zuerst muss eine Fachkraft über Rassismus und Rassismuserfahrungen informiert werden, um zu erkennen, dass auch sie daran beteiligt ist. Zudem wurde in Kapitel 6.2 deutlich, dass viele Mitarbeiter*innen in Kindertageseinrichtungen mit der Herausforderung überfordert sind, die die Betreuung von Geflüchteten darstellt. Wenn Pädagog*innen nicht bewusst ist, welche Ursachen und Auswirkungen Flucht haben, können sie schnell in Rassismustypen verfallen. Eine Gefahr liegt auch in der Kommunikation mit den Sorgeberechtigten der Kinder. Da das Konzept der deutschen Kindertagesbetreuung von denen vieler (außer-)europäischer Länder stark abweicht, bedarf es sowohl auf der Seite der Fachkräfte als auch für die geflüchteten Familien einer Aufklärung und Annäherung. Auch bei einer Unterhaltung mit einer Erzieherin in meinem privaten Umfeld während der Bearbeitungszeit wurde deutlich, dass die Kommunikation mit Geflüchteten problematisch ist. Dadurch dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern durch die Flucht belastet sind und eventuell strenge Auflagen z.B. bezüglich Sprachkursen die Eltern zusätzlich belasten. Für die Kindheitspädagog*innen zeigt sich Ver-

besserungspotential bei der Aneignung von Wissen. Allerdings können sie politische Versäumnisse, wie Sprachkurse, die für den Erhalt von Sozialleistungen, während der Eingewöhnungszeit besucht werden müssen, nicht ändern. Durch die Willkür, der Geflüchtete ausgesetzt sind (vgl. Kapitel 4.4), leidet die pädagogische Arbeit. Diese inhumanen Behandlungen zu erkennen und sie nicht die Zusammenarbeit und Betreuung des Kindes beeinflussen zu lassen, ist m.E. nach die größte Herausforderung, die Kindheitspädagog*innen zu meistern haben.

9 Literatur- und Quellenverzeichnis

Abdel Fattah, Volker (2016): Flüchtlingskinder in der Kita. Praxishandbuch zur Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund. Köln/Kronach.

Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.

Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Kindheit. Weinheim und Basel.

Angenendt, Steffen (2000): Kinder auf der Flucht. Minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Opladen.

Amirpur, Donja (2009): Vorurteilsbewusste Erziehung – ein Rezept auch für junge Flüchtlinge. Das Projekt „Vielfalt gestalten“. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.) (2009): Bildung für Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. S.193-196.

Amirpur, Donja (2017): Sprachen lernen oder behindern? Von einsprachigen Einrichtungen und vielsprachigen Kindern und Pädagog*innen. In: Pascual Iglesias, Mercedes (2017): Vom Weggehen zum Ankommen. Geflüchtete Kinder in der Kita und der OGS. Köln. S.31-37.

Apitzsch, Gisela (2010): Das Deutsche Zuwanderungsgesetz und seine Bedeutung für Kinderflüchtlinge. Zur angebrochenen Kontinuität in der Missachtung der Kinderrechte von Flüchtlingskindern und Kinderflüchtlingen in Deutschland. In: Diekhoff, Petra (2010) (Hrsg.): Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden. S.81-93.

Ariès, Philippe (2014): Geschichte der Kindheit. München. 18. Aufl.

Auernheimer, Georg (2006): Unser Schulsystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. In: Tanner, Albert/Badertscher, Hans/Holzer, Rita/Schindler, Andres/Streckeisen, Ursula (Hrsg) (2006): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. S.109-122. Zürich.

Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2016): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016.

Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1992) Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg Berlin 2. Aufl. S.23-38.

Beckmann, Herbert (1997): Rassismuserfahrungen von Asylsuchenden. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. S.202-221.

Berthold, Thomas: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (Hrsg.) (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland.

Betz, Tanja (2009): „Ich fühl mich wohl“ – Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2009. S. 457-470.

Brungs, Matthias (2018): Bildung, Schule und Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden. S. 471-482.

Bühler-Niederberger, Doris (2007): Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten.

Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2009): Gesellschaftliche Organisation von Kindheit und Kindheitspolitik. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen in der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S. 155-182

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019): Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration:
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2018.html?view=renderPdfViewer&nn=284738> [Zugriff: 07.12.2019].

Bundesgesetzblatt (BGBl) (1969): Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung vom 7. März 1966: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_de.pdf [Zugriff: 07.12.2019].

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019): Familienasyl und Familiennachzug:
<https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/FamilienasylFamiliennachzug/familienasylfamiliennachzug-node.html>: [Zugriff: 07.12.2019].

Burchardt, Matthias (20): Kinder haben ein Recht auf... In: Kasper Krönig, Franz (Hrsg.) (2018): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim Basel. S.131-132.

Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft verletzen kann. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (Hrsg.) (2014): Sprache – Macht – Rassismus. S.309-326. Berlin.

Colberg-Schrader, Hedi/Krug, Marianne/Pelzer, Susanne (1991): Soziales Lernen im Kindergarten. Ein Praxisbuch der DJI. München.

Dawod, Hiba/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (2017): Stationen verweigerter Menschenrechte am Beispiel der Kindeswohlgefährdung eines Kindes mit Fluchterfahrung. Professionalisierungsbedürftigkeit, systematisch politisch-institutionelle Praxen und Erfahrungen individueller Verantwortungsverweigerung. In: Gebrande, Julia/Melter, Claus/Bliemetsrieder, Sandro (Hrsg.) (2017): Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit. Intersektional praxeologische Perspektiven. Weinheim Basel. S.269-294.

Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNCHR) Amt des Vertreters in der Bundesrepublik Deutschland (UNCHRBRD) (2015): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967. Berlin: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf [Zugriff: 07.12.2019].

Deutscher Bundestag (1991): Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes. Bonn: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/12/000/1200042.pdf> [Zugriff 07.12.2019].

Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung. Wiesbaden 2015.

Elfferding, Wieland (2000): Funktion und Struktur des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg. S.43-54.

Engelhardt, Iris (2016): Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes. Grundlagen, Handlungsansätze und Alltagspraxis. Opladen, Berlin, Toronto.

Eppenstein, Thomas (2017): Fluchtdynamiken im Spiegel von Aktions- und Reaktionsmustern Sozialer Arbeit. In: Kunz, Thomas/Ottersbach Markus (Hrsg.) (2017): Flucht und Asyl als Herausforderung und Chance der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel.S.11-21.

Erning, Günter/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg im Breisgau.

Faas, Stefan (2018): Kinder und Familien mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen – Sozialpädagogische Praxis und Reflexion im Kontext von Wissen, Nicht-Wissen und Handlungsdruck. In: Bröse, Johanne/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (2018) (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden. S.111-124.

Frieters-Reermann, Norbert/Sylla, Nadine/Genenger-Stricker, Marianne (2019): Bildungsteilhabe von Jugendlichen mit Fluchterfahrung – Reflexionen zu Machtverhältnissen in Forschungsprozessen und Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit. In: Braches-Chyrek, Rita/Kallenbach, Tilman/Müller, Christina/Stahl, Lena (Hrsg.) (2019): Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto. S.167-182.

Geissler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. S.71-100. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München.

Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster.

Gomolla, Mechthild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. S.41-60. Schwalbach.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden. 3.Aufl.

Gräßer, Melanie/Hadj-Mustafa, Hamida/Hovermann, Eike (2017): Flüchtlingskinder in der Kita. Alle wichtigen Infos und Tipps rund um die Integration von Kindern und ihren Familien. Berlin.

Haarhaus, Mariam (2019): Vom „Flüchtling“ zum Geflüchteten? Kritische Überlegungen zur Kontinuität gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen und ihrem Einfluss auf die Soziale Arbeit. In: Braches-Chyrek, Rita/Kallenbach, Tilman/Müller, Christina/Stahl, Lena (Hrsg.) (2019): Bildungs- und Teilhabechancen geflüchteter Menschen. Kritische Diskussionen in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto. S. 35-47.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg. S.7-16.

Helm, Jutta (2016): Zur Geschichte kindheitspädagogischer Arbeitsfelder. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (2016) (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel. S.16-35.

Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik – eine Einleitung. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.) (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel. S. 9-15.

Hemmerling, Annegret (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.

Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (2014): Einleitung. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (Hrsg.) (2014): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin. S.7-14.

Hillmann, Felicitas (2016): Migration. Eine Einführung aus sozialgeographischer Perspektive. Stuttgart.

Hofbauer, Christiane (2016): Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg i. Brsg.

Honig, Michael-Sebastian (2012): Frühpädagogische Einrichtungen. In: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel. S. 91-128.

Hornscheidt, Antje Lann/Nduka-Agwu, Adibeli (2013): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje Lann (2013): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt a. M. 2. Aufl. S.11-49.

Hugoth, Matthias (2012): Kompetenz in Sachen Kinderrechte. Perspektiven einer Pädagogik der Kinderrechte. In: Penka, Sabine/Fehrenbacher, Roland (Hrsg.) (2012):

Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion, Praxis. Freiburg im Breisgau. S.91-106.

Ismail, Ibrahim (2018): Bildung: Keine Integration ohne (informelle) Bildung. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel. S.478-490.

Jacobi, Juliane (2014): Versorgte und unterversorgte Kinder. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/New York. S.21-41.

Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. S.25-40. Schwalbach.

Karber, Anke (2017): Diversity in elementarpädagogischen Settings: Didaktische Herausforderungen und Möglichkeiten. In: Wustmann, Cornelia/Kägi, Sylvia/Müller, Jens (2017): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim Basel. S.185-200.

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – Eine Einleitung. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München. S.7-16.

Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim und Basel. S.15-37.

KiDs (Hrsg.) (2017): KiDs aktuell – FAIR Play! Vielfalt in Spielmaterialien. Berlin.

Kiesel, Doron (2006): Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland.

Knauer, Raingard (2012): Eine Verfassung für Kinderrechte? Beteiligung als Voraussetzung für Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. In: Penka, Sabine/Fehrenbacher, Roland (Hrsg.) (2012): Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion, Praxis. Freiburg im Breisgau. S.65-74.

Knauer, Raingard (2017): Partizipation und Diversity. In: Wustmann, Cornelia/Kägi, Sylvia/Müller, Jens (2017): Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim Basel. S.160-184.

König, Malte (2011): Geburtenkontrolle. Abtreibung und Empfängnisverhütung in Frankreich und Deutschland 1870-1940. In: Deutsches Historisches Institut (2011): Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte. S. 127-148.

Kössler, Till (2014): Die faschistische Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/New York. S.284-318.

- Koné, Gabriele (2018): Kinderwelten. Bücherkoffer. Kinderbücher für die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung zu den Themen FLUCHT/MIGRATION. Berlin.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2/1999). S.149-165.
- Krüger-Potratz, Marianne (2009): Migration als „Normalfall“ der Geschichte. Fakten zum Einwanderungsland Deutschland. S.52-55. In: Stecher, Ludwig Prof. Dr./Tillmann, Klaus-Jürgen Prof. Dr. (Hrsg.) (2009) Magazin Schüler. Wissen für Lehrer.
- Kurz-Adam, Maria (2016): Kinder auf der Flucht. Die Soziale Arbeit muss umdenken. Opladen, Berlin, Toronto.
- Lutz, Ronald (2016): Erziehung und Institution. In: Lutz, Ronald/Rehklau, Christine (Hrsg.) (2016): Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel. S. 41-55.
- Marszalek, Timon (2018): Fluchtrouten – wie flüchten Menschen nach Europa? In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hrsg.) (2018): Handbuch. Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel. S.144-158.
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre). Weinheim und Basel.
- Mecheril, Paul/Teo, Thomas (1997): Einleitung. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (1997) (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg. S.7-16.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse“. In: Melter/Claus, Mecheril/Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und –forschung. S.39-58.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster/New York/München/Berlin.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter/Claus, Mecheril/Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und –forschung. S.59-74.
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna/Gonzalez Mendez de Vigo, Nerea (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalens (MFKJKS) (Hrsg.) (2016): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in der Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg i. Brsg.
- Mühlmann, Thomas/Pothmann, Jens/Kopp, Katharina (2015): Wissenschaftliche Grundlagen für die Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes. Bericht der wissen-

schaftlichen Begleitung der Kooperationsplattform Evaluation Bundeskinderschutzgesetz. Dortmund. S.3-10.

Ottersbach, Markus (2018): Fluchtmigration nach Europa als Herausforderung und Chance. In: Ceylan, Ralf/Ottersbach, Markus/Wiedemann, Petra (Hrsg.) (2018): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden. S. 33-50.

Pascual Iglesias, Mercedes/Amirpur, Donja (2017): Inklusive Bildung für Kinder nach der Flucht. In: Pascual Iglesias, Mercedes (2017): Vom Weggehen zum Ankommen. Geflüchtete Kinder in der Kita und der OGS. Köln. S.18-30.

Pelzer, Marei (2008): Frauenrechte sind Menschenrechte- auch für Frauen? Asyl aufgrund von geschlechtsspezifischer Verfolgung. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft. 1/2008. Tübingen. S. 93-104.

Poutrus, Patrice G. (2019): Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart. Berlin.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.

Rösner, Andrea (2017): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Praxis. In: Pascual Iglesias, Mercedes (2017): Vom Weggehen zum Ankommen. Geflüchtete Kinder in der Kita und der OGS. Köln. S.86-119.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter/Claus, Mecherril/Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und –forschung. S. 25-38.

Rübenach, Stefan (2018): Kindertagesbetreuung. S.66-68. In: Statistisches Bundesamt (Destatis)/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Scheel, Stephan (2017): Das europäische Grenzregime und die Autonomie der Migration: migrantische Kämpfe und die Versuche ihrer Regulation und Kontrolle. In: Gruber, Bettina/Ratković, Viktorija (Hrsg.) (2017): Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft. Münster, New York. S.15-30.

Schwentesius, Anja (2017): Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge. In: Borke, Jörn/Schwentesius, Anja/Sterdt, Elena (Hrsg.) (2017): Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Köln. S. 179-200.

Scholz, Antonia (2017): Flüchtlingskinder und ihr Zugang zu Kindertagesbetreuung. Chancen und Herausforderungen an der Schnittstelle von Kita und Flüchtlingssozialarbeit. In: Kunz, Thomas/Ottersbach, Markus (Hrsg.) (2017): Flucht und Asyl als Herausforderung und Chance der Sozialen Arbeit. Weinheim Basel. S.144-154.

Seuwka, Louis Henri (2016): Flucht. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel. S.196-210.

Steenkamp, Daniela (2017): Zur Situation der Kinderrechte in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In: Steenkamp, Daniela/Stein, Margit (Hrsg.) (2017): Kinderrechte sind Menschenrechte. Stand, Perspektiven und Herausforderungen. Berlin. S.11-34.

UNCHR (o.J.): Die Genfer Flüchtlingskonvention:
<https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/unser-mandat/die-genfer-fluechtlingskonvention> [Zugriff: 07.12.2019].

Unicef (o.J.): Die UN-Kinderrechtskonvention: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [Zugriff: 07.12.2019].

vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Münster.

Velho, Astrid (2016): Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potentiale der Transformation. Frankfurt a.M.

Vogelsberger, Manfred (2002): Kindertagesbetreuung. Konzepte und Perspektiven. Paderborn.

Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – Keine Vorurteile? Vorurteilsbewußte Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs 2/2001, S.22-27.

Wirsching, Sophia (2018): Fluchtursachen. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hrsg.) (2018): Handbuch. Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel. S.135-141.

Wollrad, Eske (2015): Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. S.379-388.

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf.

Zeiger, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (2009) (Hrsg.): Ordnungen in der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München. S.103-126.

Erklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt zu haben. Alle zitierten oder sinngemäß übernommenen Textstellen hab ich als solche gekennzeichnet und die Zitierquellen vollständig angegeben.

Mit einer Auslegung in der Fachhochschulbibliothek bin ich nicht einverstanden.

Bielefeld, 09.12.2019

(Ort, Abgabedatum)


(Unterschrift)