

Norbert Frieters-Reermann

Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens – ausgewählte Denkanstöße

Zusammenfassung

Freiwillige oder unfreiwillige Migration ist eine globale Normalität. Weltweit bietet Migration Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten aber auch Risiken und Herausforderungen für Migrerende und Aufnahmegerügsellschaften. Die Herausforderungen für das Globale Lernen in einer Weltmigrationsgesellschaft werden anhand von sieben Denkanstößen nachgezeichnet.

Schlüsselworte: Postkoloniale Theorien, Migrationsregime, Transnationalität

Abstract

Voluntary or involuntary migration is global normality. Worldwide migration offers chances and development opportunities as well as risks and challenges for migrants and host societies. The challenges for global learning are summarized through seven thought-provoking impulses.

Keywords: Postcolonial Theory, Migration Regime, Transnationality

Unser Planet gleicht einer Weltmigrationsgesellschaft. Verschiedene freiwillige und unfreiwillige Formen der Migration gehören seit jeher zur Menschheitsgeschichte. Sie sind weltgesellschaftliche Normalität und sie beinhalten vielfältige Optionen, Potentiale und Entwicklungschancen aber auch Herausforderungen für Migrerende und die Zielregionen. Menschen die ihre Heimat verlassen tun dies meist um vielfältigen direkten personellen sowie indirekten strukturellen und kulturellen Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen zu entkommen. Diese Erfahrungen setzen sich oftmals in den Transit- und Zielländern, so auch in Deutschland, fort. Flucht ist dabei eine spezifische Form von unfreiwilliger und erzwungener Migration, die von besonderen Notlagen begleitet wird.

Vor diesem Hintergrund erscheint der Themenkomplex Migration und Flucht auf den ersten Blick als einfach zugängliches, anschauliches und geeignetes Thema für Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung, bei dem exemplarisch globale Dynamiken und ihre Verflechtungen mit nationalen Prozessen und Strukturen in Deutschland erfahrbar werden können.

Bei genauerer Betrachtung werden allerdings einige Spannungsfelder ersichtlich, welche vor allem aus der Perspek-

tive kritischer Bildungs-, Migrations- und Entwicklungsfor- schung Fragen aufwerfen, die von Akteuren des Globalen Lernens berücksichtigt werden sollten, um der Komplexität und Vielschichtigkeit der Thematik gerecht zu werden und auch um die eigene Rolle im Kontext von Migration und Flucht hinterfragen zu können. Diese sollen nachfolgend in sieben Punkten prägnant vorgestellt werden.

Migration und Flucht im Spiegel der Kolonialgeschichte

Geographisch gesehen stammen die meisten Migrerenden in Deutschland aus südlicheren Ländern und der Großteil der Flüchtlinge aus dem sogenannten Global South. Zahlreiche Herkunftsänder von Migrerenden sind ehemalige Kolonien. Aus der Sicht postkolonialer Theorien (vgl. Hall 2000; Bhabha 2000; Erdheim 1994) ergeben sich somit einige Fragen und Reflexionsanstöße für das Globale Lernen. Denn aus einer postkolonialen Beobachterperspektive lässt sich nachzeichnen, wie Kolonialisierung, Missionierung, ethnologische Forschung europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften sich bis heute global auswirkt. Denn die damit einhergehenden Unterdrückungs-, Macht- und Herrschaftspraktiken prägen und prägen nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen außereuropäischen Gebieten nachhaltig, sondern sie beeinflussen auch das kollektive Unbewusste und die Dominanz- und Überlegenheitsvorstellungen der europäischen Gesellschaften bis heute. Aus dieser Sicht ist die Ausbeutung und Unterdrückung des Südens keine Fußnote oder ein abgeschlossenes, marginales dunkles Kapitel einer europäischen Geschichtsepoke. Denn parallel zu den Prozessen von Aufklärung, Säkularisierung, Menschenrechtssentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung, die als Errungenschaften für den europäischen Raum in dieser Epoche gefeiert wurden, erfolgte eine repressive und menschenverachtende Kolonialisierung außerhalb des europäischen Kontinents, bei der alle diese Errungenschaften der dortigen Bevölkerung bis in die Dekolonialisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hinein vorenthalten wurden. Kolonialgeschichte ist somit integraler Bestandteil auch der jüngeren europäischen Geschichte. Denn erst in der Kolonialisierung des Fremden entstanden jene binären Strukturen von Zivilisation und Wildheit, Rationalität und Irrationalität, Entwicklung und Unterentwicklung, die bis heute tief im westlichen Denken verankert

sind und die implizite Ungleichwertigkeit von Menschen des Nordens und des Südens legitimieren. Postkoloniale Ansätze eröffnen somit einen kritischen Blick darauf, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltsichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Dominanzkulturen, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Der gegenwärtige europäische Umgang mit Flüchtlingen und Migrierenden aus dem globalen Süden ist von dem historischen europäischen Umgang mit Menschen im globalen Süden nicht zu trennen.

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie eine postkoloniale Perspektive verstärkt integriert werden kann, um die Zusammenhänge von kolonialer Ausbeutung und gegenwärtigen Dominanzkulturen und Diskriminierungspraktiken gegenüber Migrierenden zu verdeutlichen?

Migration und Flucht im Migrationsregime

Flucht ist eine Form von Migration und Fluchtmigration lässt sich nicht eindeutig von anderen Formen der Migration unterscheiden (vgl. Treibel 2003). Und dennoch ist diese Unterscheidung von verschiedenen Migrationsformen, -ursachen und -hintergründen für den gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Umgang mit Flüchtlingen und Migrierenden in Deutschland von zentraler Bedeutung (vgl. Niedrig/Seukwa 2010; Schroeder 2003; Müller 2010). Denn erst die detaillierte Kategorisierung von Migrierenden und Flüchtlingen sowie die differenzierte Klassifizierung von Fluchtursachen, ermöglichen die Zuweisung oder Verweigerung von Rechtsansprüchen, Aufenthaltstiteln, Statusabsicherungen und Zuwendungen. Die Deutungshoheit, Etablierung und Praktiken in Bezug auf die verschiedenen Klassifizierungen und Kategorisierungen sind von vielschichtigen Interessenkonflikten begleitet. Vor diesem Hintergrund hat sich im Umgang mit Migration und Flucht ein komplexes Migrationsregime (vgl. Müller 2010; Karakayali 2008; Sulimma/Muy 2012) etabliert, welches in vielfacher Hinsicht auf die Lebenswirklichkeit von Migrierenden einwirkt. Dieses Migrationsregime ist als ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen, staatlichen und administrativen Strukturen und Prozessen zu verstehen, welche den Umgang mit Migrierenden und Flüchtlingen verhandeln, regeln und gestalten. Zahlreiche Aspekte dieses Migrationsregimes sind als extrem diskriminierend und marginalisierend einzustufen. Alle Akteure, die sich im Kontext von Migration und Flucht forschend, unterstützend, beratend und begleitend engagieren, können sich einer direkten oder indirekten Unterstützung dieses Migrationsregimes nicht entziehen. So ist beispielsweise die Migrationsforschung an dem Regime beteiligt, wenn sie die Klassifizierungen von Migrierenden und die Differenzierung von Fluchtursachen unterstützt, die dann bei Asylanerkennungsverfahren den inhaltlichen Referenzrahmen bilden. Bildungsinstitutionen werden Teil des Regimes, wenn sie verstärkt integrationsbezogene stigmatisierende Sonderbehandlungen und -klassen von Flüchtlingen etablieren und dadurch ganzheitliche Inklusionsansätze unterlaufen. Und die Soziale Arbeit unterstützt das Regime, wenn sie sich der Unterstützung illegaler Flüchtlinge entzieht oder wenn sie sich intensiv in der Rückkehrberatung für Flüchtlinge engagiert und damit vermeintlich humaner Partner einer staatlichen Migrati-

tionsregulierung wird. Gerade an dieser Stelle wird ersichtlich, wie auch zunehmend NGOs durch staatlichen Druck und drohende Mittelkürzungen für ihre flüchtlingsbezogenen Unterstützungsangebote in das Migrationsregime verwoben werden (vgl. Sulimma/Muy 2012).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, inwieweit sie durch ihre Kommunikations- und Aktionsweisen unwillentlich das repressive Migrationsregime stützen und damit als ein Element dessen oder zumindest als verwickelt und verschärkt mit diesem wahrgenommen werden?

Migration und Flucht als Produkte von spezifischen Diskursen

Elementarer Bestandteil des Migrationsregimes ist die Unterscheidung von Migration und Flucht. Aus der Sicht der kritischen Migrationsforschung lässt sich diese Unterscheidung und insbesondere die wirkmächtige Konstruktion des Flüchtlingsbegriffs bzw. die Kategorie Flüchtling allerdings hinterfragen und aus drei Perspektive betrachten (vgl. Schroeder 2003; Seukwa 2007; Niedrig/Seukwa 2010).

1. Perspektive des deutschen Asylrechts: Flüchtlinge als nationale Produkte von Umbrüchen in Herkunftsändern: Das deutsche Asylrecht konstruiert Flüchtlinge als ein Produkt von Umbrüchen, die in den Herkunftsändern der Asylsuchenden liegen. Die Flucht wird als eine Bewältigungsstrategie interpretiert, um sich diesen Umbrüchen zu entziehen. Wenn nach eingehender Prüfung der deutschen Asylbürokratie die Situation im Herkunftsland das Leben oder die Grundrechte der Flüchtlinge bedrohen, kann dem Asylantrag stattgegeben werden, und wenn sich die Verhältnisse stabilisieren, kann der Flüchtlingsstatus wieder aberkannt werden. Diese Asyl-Praxis und die Produktion des Flüchtlings ist demnach direkt und kausal an die Situation des Herkunftslandes gekoppelt, dem die Flucht zeitlich und räumlich zugeordnet wird.

2. Perspektive entwicklungspolitischer und globalisierungskritischer Diskurse: Flüchtlinge als transnationale Produkte von Umbrüchen der Weltgesellschaft. Die zweite Perspektive erkennt in der Fluchtentscheidung ebenfalls eine individuelle Bewältigungsstrategie der Fluchtenden. Aber die Fluchtursachen werden nicht primär in dem nationalen Kontext und den darin erfolgenden Umbrüchen der Herkunftsgesellschaften lokalisiert. Vielmehr werden sie in ihren transnationalen, globalen Verflechtungen analysiert. Aus dieser Sicht werden Flüchtlinge als ein Produkt von Umbrüchen in einer komplexen Weltgesellschaft verstanden. Flucht bleibt zwar eine individuelle Bewältigungsstrategie vor nationalen Bedrohungs- und Gewaltkontexten, deren Ursachen aber als Folge historischer und gegenwärtiger globaler, trans- und internationaler Dominanzverhältnisse und Dynamiken interpretiert werden. Den ehemaligen Kolonialmächten und Industrieländern Europas wird in diesem Zusammenhang eine Miterantwortung an den Ursachen globaler Flucht- und Migrationsströme zugeschrieben.

3. Perspektive kritischer Migrationsforschung: Flüchtlinge als nationale Produkte von institutionellem Handeln in der Aufnahmegesellschaft: Die dritte Perspektive basiert auf empirischen Befunden und theoretischen Reflexionen (vgl. Schröder 2003; Niedrig/Seukwa 2010) welche zu einer vollkommen anderen Zeit-Raum-Logik im Kontext von Flucht

gelangen. Denn aus dieser Sicht werden Migrierende, die sich aus verschiedenen Gewalt- und Diskriminierungskontexten auf den Weg nach Deutschland machen, nicht zu Beginn ihrer Migration im Herkunftsland, sondern erst mit der Ankunft in Deutschland am Ende ihrer Migration als Flüchtlinge markiert. Das heißt, dass die politisch-rechtliche Zuschreibung Flüchtling erst in Deutschland auf die Migrierenden angewandt wird, welche diese dann in ihre Identität und Selbstdeutung integrieren (müssen), da das deutsche Migrationsregime diese Kategorie zwingend vorsieht und damit erst konstituiert. Maßgebend ist dabei nicht die intentionale Handlung des Einzelnen, sein Herkunftsland zu verlassen. Maßgebend ist die Bewertung, Einschätzung und Sanktionierung dieser individuellen Handlung durch das Migrationsregimes. Erst sie interpretieren die individuelle Migrationsentscheidung als Flucht und befinden im weiteren Verlauf über Status und Aufenthaltstitel, welche die Flüchtlingsidentitäten beeinflussen (vgl. Seukwa 2007).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie ihre eigene Rolle bei der Konstruktion und Produktion von Flüchtlingskategorien hinterfragen können und verstärkt die subjektiven Migrationsentscheidungen von Menschen statt kollektiver Zuschreibungsprozesse thematisieren können?

Migration und Flucht als individuelle Ressource

Auch wenn Migration und Flucht oftmals mit massiven Exklusions- und Gewalterfahrungen einhergehen, welche zu vielfältigen Traumatisierungen, Verletzungen und Problemen der Betroffenen führen können, sollte nicht verkannt werden, welche vielschichtigen Kompetenzen Migrierende und Flüchtende vorweisen können. Gerade junge Flüchtlinge verfügen oftmals über umfangreiche Potentiale, Ressourcen und Bildungsambitionen (vgl. Niedrig/Seukwa 2010; Seukwa 2006; Theilmann 2005; Barth/Meneses 2012). Wenn diese aber in einem Migrationsregime nicht als Ressource wahrgenommen werden, sondern verstärkt Sprach- und Integrationsprobleme fokussiert werden, werden wichtige Entwicklungsmöglichkeiten für die Migrierenden sowie entscheidende Bereicherungspotentiale für die deutsche Aufnahmegesellschaft blockiert. Dass die Art und Weise, wie Aufnahmegesellschaften mit Migrierenden umgehen und wie sie ihre Ressourcen und Kapazitäten erkennen und berücksichtigen, nicht nur eine Frage der Humanität, sondern vor allem auch eine der eigenen sozioökonomischen Zukunftssicherung ist, hat u.a. Saunders eindrucksvoll in einer globalen Studie über Migration nachgezeichnet (vgl. Saunders 2011). Denn gerade die Gesellschaften, die Pluralität und Diversität als Ressource erkennen und gestalten, scheinen in einer globalisierten Welt am zukunftsfähigsten zu sein.

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie einer einseitigen Visktimisierung von Migrierenden entgegenwirken und auch verstärkt deren Potentiale und Ressourcen thematisieren können?

Migration und Flucht als transnationale Mobilitätsprozesse

Ein weiterer fataler Irrtum des deutschen Migrationsregimes bezieht sich auf die Vorstellung, dass Migration von den Migrierenden vornehmlich als ein einmaliger linearer Prozess geplant wird. Durch eine solche Sichtweise wird unterstellt, dass

Migration ein singuläres und zeitlich eingrenzbares Ereignis in der Biographie von Menschen ist, welche sich primär auf die permanente Niederlassung in der Aufnahmegesellschaft und allenfalls noch auf eine spätere dauerhafte Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft ausrichtet (Schröder 2009). Damit wird die Situation von Migrierenden und Flüchtlingen entweder als Herausforderung der Integration in die neue Gesellschaft oder als Reintegration in die alte definiert. Das Migrationsregime unterliegt hier wie weite Teile der traditionellen Migrationsforschung dem Kurzschluss eines methodologischen Nationalismus, der verkennt, dass Migrationsbewegungen und damit verbundene Integrations-, Inklusions- und Identitätsprozesse seit Jahrzehnten diffuser und komplexer erfolgen. Im theoretischen Diskurs von transnationaler Migration und Transmigration (vgl. vor allem Pries 2008) wird dieser Komplexität Rechnung getragen. Transmigration ist dadurch gekennzeichnet, dass das Heranwachsen, Lernen und Arbeiten in unterschiedlichen Ländern stattfindet, dass die familiären und sozialen Beziehungen international ausgebrettet sind, dass innerhalb dieser Beziehungen internationale gegenseitige Unterstützungen, Ressourcentransfers und die Zirkulation von Menschen, Geld und Waren erfolgt, wodurch sich transmigrerende Identitätsprozesse und soziale Lebenswelten quer zu den Ankunfts- und Herkunftsgesellschaften beschreiben lassen (vgl. Goebel/Pries 2003; Schröder 2009).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage, wie sie der Komplexität von Transmigrationsprozessen gerecht werden können und zur Dekonstruktion methodologischer Nationalismen beitragen können?

Migration und Flucht als interkulturelle Konstruktion

Migration und Flucht werden oftmals als Begegnungen von kulturell verschiedenen Menschen interpretiert und jede Interaktion zwischen Einheimischem und Migrierenden als interkulturell konstruiert. Interkulturelle Kompetenzen werden folgerichtig zunehmend von jenen Akteuren gefordert, die mit Migrierenden arbeiten. Ist eine solche interkulturelle Ausrichtung und die damit verbundene differenzhervorhebende Perspektive nun wichtig, um soziokulturelle Probleme von Migrierenden in Deutschland präziser fassen und um dadurch auch Unterstützungsmaßnahmen zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche kulturbbezogene differenzbetonende Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den kulturell Anderen umzugehen ist, welche interkulturellen Herausforderungen mit welchen Migrationsgruppen bestehen und wie diese zu integrieren sind oder sich zu integrieren haben. Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um Migrierende als Andere in ihrer Andersartigkeit verstehen und respektieren zu können? Oder aber ist die Anerkennung von kultureller Differenz eine notwendige Voraussetzung, damit die Mehrheitsgesellschaft die Anderen in ihrer kulturellen Andersartigkeit festlegen kann um dadurch auch die Dominanz und Deutungshoheit des Migrationsregimes über migrationsbezogene Unterstützungs- und Integrationsansätze etablieren zu können? Wie stark die damit verbundenen Differen-

zierungs- und Zuschreibungsprozesse im Kontext von Migration und Flucht entlang kultureller Kodierungen erfolgen, wird auch durch die Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht (vgl. Ha 2005; Datta 2005). Dabei wird ersichtlich, dass auch jene Ansätze, die das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder eine Hybridkultur ersetzen, ihrerseits wieder der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Identitäten und Lebenswelten unterliegen. Damit wird Kultur als eine zentrale Beobachtungskategorie begründet und festgeschrieben. Auf die damit verbundenen Risiken und Nebenwirkungen für Inklusions- und Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft verweisen Ansätze einer rassismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009; Melter/Mecheril 2009).

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich die Frage wie sie ihre Rolle bei der Verfestigung kultureller Differenzfestschreibungen innerhalb des Migrationsregimes hinterfragen können und damit unbewusst stigmatisierende und exklusive Tendenzen zu überwinden.

Flucht und Migration als generationsübergreifendes Stigma

Abschließend soll die Frage nach der Zielgruppe Globalen Lernens in einer globalen Migrationsgesellschaft aufgeworfen werden. Diese Frage impliziert auch eine selbstkritische Reflexion der historischen Genese des Globalen Lernens. Denn vereinfacht kann der Ursprung des Globalen Lernens als eine Solidaritätspädagogik von der ersten Welt im Norden skizzieren werden, die durch die Thematisierung von Hunger und Armut in der fernen dritten Welt im Süden bestimmt war. Was aber bedeutet es, wenn die Menschen aus dieser alten Dritten Welt nun als Migrierende und Flüchtlinge in der ersten Welt angekommen sind? Was bedeutet es, wenn Flüchtlinge und Migrierende nicht nur zum Lerngegenstand und Beobachtungsfeld, sondern zu Teilnehmenden und Lernenden im Prozess Globalen Lernen werden? Und wie lange sind diese Menschen eigentlich Migrierende oder Flüchtlinge? Über wie viele Generationen werden ihre Nachkommen durch das Migrationsregime noch mit dem Stigma Migrations- und Fluchthintergrund versehen? Und wie lange werden sie mit ihrer familiären Migrations-Identität leben wollen oder müssen?

Für die Akteure des Globalen Lernens stellt sich somit die zentrale Frage, wie es ihnen gelingen kann, beim Lernen über Flucht und Migration die Perspektive von Flüchtlingen und Migrierenden aktiv einzubeziehen und wie sie mit diesen gemeinsam vorherrschende Kategorisierungen und Klassifizierungen des Migrationsregimes dekonstruieren und durch andere passende Begriffe und Konzepte ersetzen können, welche die Identitäten der betroffenen Menschen wiederspiegeln? Und wie also können die Akteure des Globalen Lernens dazu beitragen, dass Flüchtlinge und Migrierende von Objekten zu Subjekten migrations- und fluchtbezogener Bildungs- und Lernprozesse werden?

Literatur

Barth, S./Meneses G.V. (2012): Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen. Frankfurt am Main. (Online im Internet: <http://www.isis-sozialfor>

schung.de/download/Bildungszug%C3%A4nge%C3%BCrAsylsuchende.pdf [08.07.2013]).

Bhabha, H.K. (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen.

Bilden, H. (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. (1. Auflage). In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main. S. 227–250.

Datta, A. (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main.

Erdheim, M. (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt am Main.

Goebel, D./Pries, L. (2003): Transnationale Migranten und die Inkorporation von Migranten. In: Swiaczny, F./Haug, S. (Hg.): Migration – Integration – Minderheiten. Wiesbaden, S. 35–48.

Ha, K. N. (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld.

Hall, S. (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Hamburg.

Karakayali, S. (2008): Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld.

Leiprecht, R./Scharathow, W. (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.

Müller, D. (2010): Flucht und Asyl in europäischen Migrationsregimen. Metamorphosen einer umkämpften Kategorie am Beispiel der EU, Deutschlands und Polens. Göttingen.

Niedrig, H./Seukwa L.H. (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung J. 5. H. 2. S. 181–194.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a.M.

Saunders, D. (2011): Arrival city. London.

Schroeder, J. (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Neumann, U./Niedrig, H./Schröder, J./Seukwa, L.H. (Hg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster. S. 411–426.

Schroeder, J. (2009): Transnationale Perspektiven auf Migration, Arbeit und Bildung. (Online im Internet unter: <http://epb.uni-hamburg.de/files/Publikationsliste.pdf> [29.04.2013]).

Schroeder, J./Seukwa, L.H. (2007): Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.

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

Seukwa, L.H. (2007): „Zum Flüchtling wird man gemacht.“ Blick auf Flüchtlings- und Asylpolitik Europas im Zeitalter der Globalisierung. Vortrag im Rahmen des Entwicklungspolitisches Forums des Afro-Asiatischen Instituts Graz am 12.06.2007 (Online im Internet unter: http://www.afrikanet.info/archiv1/index.php?option=com_content&task=view&id=677&Itemid=92 [08.07.2013]).

Sulimma, S./Muy, S. (2012): Strukturelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit im Handlungsfeld Flucht und Migration. In: Netzwerk MIRA (2012) Kritische Migrationsforschung? Da kann ja jeder kommen. (Online im Internet unter: <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/netzwerkira-38541/all/PDF/mira.pdf> [08.07.2013]). S. 41–72.

Theilmann, S. (2005): Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten, minderjährigen Flüchtlingen. Oldenburg. (Online im Internet unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/519/> [08.07.2013]).

Treibel, A. (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Bielefeld.

Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Erziehungswissenschaftler und Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Friedens- und Konfliktpädagogik, Intergenerationelle Bildung, Globales Lernen und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft.