

Charlotte Röhner • Jessica Schwittek
Antoanneta Potsi (Hrsg.)

Transmigration und Place-making junger Geflüchteter



Verlag Barbara Budrich



Transmigration und Place-making junger Geflüchteter

Kindheiten. Gesellschaften

herausgegeben von
Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker

Band 8

Charlotte Röhner
Jessica Schwittek
Antoanneta Potsi (Hrsg.)

Transmigration und Place-making junger Geflüchteter

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

We acknowledge support for the publication costs by the Open Access
Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche
Forschungsgemeinschaft (DFG) as well as the Open Access Publication Fund
of Wuppertal University.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der
genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der
genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht
gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des
Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742691>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2691-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1864-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742691

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Titelbildnachweis: Majd Mardini / Majnun Drawings
Typographisches Lektorat: Jens Ossadnik, Aach – www.rundumtext.de

Danksagung

Herzlich danken möchten wir als Herausgeberinnen den folgenden Personen und Einrichtungen für die tatkräftige Unterstützung: den Universitätsbibliotheken Bielefeld und Wuppertal für die Finanzierung des vorliegenden Bandes als Open-Access-Publikation, dem Interdisziplinären Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (InZentIM) der Universität Duisburg-Essen und der Universität Bielefeld für die finanzielle Unterstützung des Lektorats der Beiträge, James Shrieve und Elena Schmidt für das Lektorat, Monika Hordes für die Erstellung und redaktionelle Bearbeitung des Manuskripts sowie Philip Bergstermann vom Verlag Barbara Budrich für die Begleitung dieses Buchprojekts!

Unser besonderer Dank geht außerdem an den Künstler Majd Mardini (Majnun_Drawings) für das Cover-Artwork, auf das wir an dieser Stelle eingehen möchten. In das Artwork fließen die Erlebnisse und Emotionen seiner Fluchtgeschichte von Syrien nach Deutschland ein. Die Zeichnung erzählt eine ganz eigene und einzigartige Geschichte von Flucht und Ankommen und berührt gleichwohl viele derjenigen Aspekte, die in den Studien des vorliegenden Bandes thematisiert werden. Wir freuen uns, dass die im Band versammelten wissenschaftlichen Perspektiven durch diesen künstlerischen Blick ergänzt und bereichert werden. Das Artwork von Majd Mardini zeichnet sich durch eine Vielzahl an Schauplätzen und Ereignissen aus, die durch vielfältige Bezüge miteinander zu einer größeren Erzählung versponnen werden. Sie erschließen sich nicht auf den ersten Blick, sondern im Verlauf des Betrachtens und laden dazu ein, sie mit eigenen Assoziationen zu verknüpfen und zu deuten. Wir möchten hier auch Majd Mardini selbst zu Wort kommen lassen und den Leser:innen seine persönlichen Gedanken zu der Zeichnung zur Verfügung stellen. Sie erzählen eine Geschichte von Leid und Verlust, aber auch von Hoffnung, Stärke, Zuversicht und Mut:

The artwork is a visual representation of the challenging and transformative journey of individuals leaving their war-torn homeland and embarking on the migration path towards safety. The narrative unfolds as the individual progresses through various stages, each symbolizing a significant aspect of their experience. The initial phase portrays the hardships and struggles encountered during the migration journey, depicted by the person transforming into a cocoon. This stage reflects the sense of entrapment, depression, and the arduous nature of the circumstances they faced.

Following this challenging period, the artwork takes a positive turn as the person emerges from the cocoon, transformed into a butterfly. This represents the resilience, strength, and positive energy gained with the support of friendships and family, signifying the importance of a robust support system during trying times.

The subsequent phase of the artwork features the person climbing a mountain, symbolizing the necessary steps one must take to overcome obstacles and succeed. This part of the journey emphasizes determination, perseverance, and the pursuit of higher goals.

The artwork concludes with the person evolving into a bird, reflecting a state of comfort and harmony with life. The artwork takes a further positive turn. The person, now a bird, gracefully flies towards the clouds. In these clouds, there is a representation of a friendly old person, radiating pride and happiness. This figure symbolizes the support and encouragement received, reflecting the joy of witnessing the individual's remarkable achievements.

The shining sun in the background signifies a positive and uplifting atmosphere, embodying good vibes and a sense of accomplishment. This final phase captures the essence of the individual's journey—having overcome adversity, found comfort, and earned the admiration of those who supported them.

Through this artwork, I aim to convey a message of hope, resilience, and the transformative power of the migration journey. I believe it serves as a poignant reminder that even in the face of hardship, the journey towards a better life is possible with perseverance, support, and a positive mindset. (Majd Mardini)

Wir wünschen der Leser:innenschaft dieses Bandes eine anregende und gewinnbringende Lektüre!

Die Herausgeberinnen

Frankfurt, Essen und Bielefeld, im Juni 2024

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	11
Einleitung	
<i>Jessica Schwittek</i> Marginalisierte Positionen und randständige Perspektiven? Junge Geflüchtete in der Forschung	17
I	
Place-making junger Geflüchteter im europäischen Grenzregime	
<i>Laura McAdam-Otto</i> Vulnerabilität junger Geflüchteter: Wirkmächtige Verflechtungen von Verordnungen, Dokumenten und Räumlichkeit auf Malta.....	35
<i>Bernadette van Berk</i> ,Agency‘ von Kindern auf der Flucht. Eine ethnografische Studie im Child Friendly Space eines griechischen Ankunftslogers für Geflüchtete ...	53
<i>Pınar Uyan Semerci, Basak Akkan, Emre Erdogan</i> The Well-being of Syrian Children in Turkey: Vulnerabilities in Temporality	73
II	
„Doing arrival“ in der Aufnahmegesellschaft	
<i>Elisabeth Kirndörfer</i> Friendship (networks) in the process of “doing arrival”: Young refugees and asylum seekers’ negotiations of social relationships in urban spaces of arrival	91
<i>Penelope Scott</i> Living on the margins: Young children’s everyday experience of life in a reception centre	109

Fränzi Buser
„Sometimes, she’s a bit an angry girl“:
Fremd- und Selbstpositionierungen von Kindern in Unterkünften für
Geflüchtete in der Schweiz 127

Rebecca Mörge, Peter Rieker
Marginalisierung und Exklusion junger Geflüchteter 145

Charlotte Röhner, Laura Heiker
Place-making im transnational-digitalen Raum –
Junge Geflüchtete in plurilokalen sozialräumlichen Verflechtungen 163

III

Junge Geflüchtete in pädagogischen und psychologischen
Unterstützungsstrukturen

Ellen Kollender, Nil Delahaye, Birte Goöbes, Beril Sönmez
Engaged Pedagogy across Borders:
A written conversation on transnational educational approaches to
addressing trajectories of discrimination against refugee children in
Germany and Turkey 185

Marianne Leuzinger-Bohleber, Angelika Staehle, Katrin Luise Laezer
Geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland –
Einige psychoanalytische Überlegungen zu Langzeitwirkungen des
STEP-BY-STEP-Projekts 207

Marie Anais Zottnick
Ehrenamt4Ukraine –
Reflexion der Willkommenskultur im Kontext des Ukraine-Krieges 231

Hoa Mai Trần
Doing political subjectivity with digital media:
Entanglements and experiences of girls with refugee background in
Germany 249

IV

Sprach- und Bildungsräume in der hegemonialen Aufnahmegesellschaft

Heike de Boer, Cathrin Vogel
Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen
Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden 275

<i>Melanie David-Erb</i> Sprache und Raum in formalen und non-formalen Bildungssettings. Perspektiven Geflüchteter auf ihre Linguistic Educationscapes	293
<i>Radhika Natarajan</i> Language as location, language as dislocation. Glimpses from a case-study on Tamil women and their reminiscence of childhood	311
V	
Methodische Reflexionen zum Forschen mit jungen Geflüchteten	
<i>Laura Heiker, Sara al Halabi</i> „I am much more than just a Refugee“ – Saras Emanzipationsgeschichte im transnationalen Sozialraum	333
<i>Antoanneta Potsi, Zoi Nikiforidou</i> „Habe ich das richtig gesagt?“ – Ethische/Methodologische Herausforderungen für Forschende in Bezug auf das Verhalten von Forschenden mit geflüchteten Kindern in Griechenland.....	351
Verzeichnis der Autor:innen	369

Vorwort

Wir beobachten weltweit die Zunahme grenzüberschreitender Praktiken und die damit verbundene Ausbildung von transnationalen Sozialformen, die die Eindeutigkeitslogik partikularer Zugehörigkeit, etwa des Nationalen, überwinden, irritieren und herausfordern.

Etwa eine Milliarde Menschen können weltweit als Migrant:innen gelten; Tendenz steigend. Migration ist zwar kein ausschließlich modernes Phänomen, gleichwohl gelten gegenwärtig spezifische Bedingungen, weil noch nie so viele Menschen bereit, gezwungen und in der Lage waren, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hinweg zu verändern. Dass grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen für Gesellschaften und Individuen gegenwärtig eine besondere Bedeutung zukommt, hängt hierbei auch damit zusammen, dass MeStepnschen weltweit – mit den damit verbundenen potenziellen Irrtümern, Täuschungen und Nebenfolgen – nicht nur davon ausgehen, dass sie dies können, sondern auch, dass ihnen, so könnte es interpretiert werden, diese Bewegung hin zu einem Status des Rechtes auf Rechte (Arendt) zusteht.

Hierbei haben wir es unter anderem mit einem doppelten Mechanismus zu tun, der transnationale und -kontinentale Migrationsbewegungen prägt. Auf der einen Seite existiert eine globale, ökonomische und ökologische Ungleichheit, manche sagen Ungerechtigkeit, großer Intensität und haben wir es mit einer politischen Weltordnung zu tun, die Not und Gefahren etwa durch die ökologischen Verwerfungen des Kapitalozäns, die nicht zuletzt Menschen treffen, die in Ländern leben, die ehemalige Kolonien Europas sind, oder auf Grund von Kriegen global sehr unterschiedlich verteilt und verortet. Einer der bedeutsamsten Prädiktoren für Position und Zugang zu Ressourcen wie genießbares Wasser, gesundheitliche Versorgung, Essen, halbwegs funktionierende staatliche Infrastruktur und Autorität, Bildung etc. ist sozusagen der geopolitische Geburtsort des Individuums. Der Geburtsort bzw. der Pass verweisen signifikant darauf, welche Lebenschancen den Individuen zukommt. Dass das *global migration regime* die Veränderung der mit diesen Verhältnissen verbundenen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu einem Besseren insbesondere für diejenigen, die über die geringsten Ressourcen verfügen, eher verhindert, ist der zweite Aspekt des Mechanismus.

Gerade an der Situation und den Erfahrungen von Geflüchteten wird dieser doppelte Mechanismus besonders augenfällig und nicht zuletzt an den komplexen Lebensrealitäten junger Menschen, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter denen, die aus hoffnungslosen und unerträglichen Lebensumständen fliehen, können nicht zuletzt junge Menschen als besonders gefährdet und vulnerabel gelten.

Der vorliegende Band „Transmigration und Place-making junger Geflüchteter“ widmet sich damit einem der drängendsten Themen und zugleich einem der grundlegendsten Phänomene der weltgesellschaftlichen Ordnung unserer Zeit. Nicht zuletzt an der Situation Geflüchteter entscheidet sich die Frage der Zivilität der politischen Ordnung unserer Zeit.

Das vorliegende Buch, Ergebnis einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Forscher:innen aus den Bereichen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, widmet sich den Bedingungen, die die Entscheidung zur Flucht, den Prozess der Flucht sowie die Situation in Ankommenskontexten strukturieren und legt hierbei ein besonderes Augenmerk auf die Erfahrungen, die Formen aktiver und passivierender Auseinandersetzung und die Handlungspraktiken von Geflüchteten. So bedeutsam die Analyse der weitgehend restriktiven und zuweilen existenziell bedrohlichen Strukturen sind, mit denen junge Geflüchtete konfrontiert und denen sie auch ausgesetzt sind, so wenig überzeugend wäre es, die Seite der Handlungsfähigkeit und des Gestaltungswillens derer, die unter widrigen und widrigsten Bedingungen handeln müssen, auszublenden. Die Einblendung der Agency junger Menschen, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrungen nimmt der vorliegende Band zentral unter dem Konzept des Place-making vor.

Place-making oder Raum-Machen verweist auf die kreativen und aktiven Prozesse, in denen individuelle und kollektive Subjekte sich Räume und Orte unter restriktiven Bedingungen aneignen und gestalten. In den empirisch reichhaltigen Beiträgen finden sich damit sowohl Analysen restriktiver Bedingungen als auch die Untersuchung der raumbezogenen und raumgestaltenden Praktiken junger Geflüchteter. Die Beiträge in diesem Band beleuchten die vielfältigen Wege, die junge Geflüchtete einschlagen, um in neuen, oft fremden Umgebungen Fuß zu fassen und sich ein neues Zuhause zu schaffen. Die entsprechenden Phänomene sind vielschichtig und reichen von alltäglichen Praktiken und sozialen Interaktionen bis hin zu institutionellen und strukturellen Herausforderungen.

Inspirierend ist die interdisziplinäre Herangehensweise des Sammelbands. Unterschiedliche Perspektiven aus Soziologie, Geografie, Kulturwissenschaften, Pädagogik und anderen Disziplinen bieten ein umfassendes Bild der Komplexität und Diversität der Erfahrungen junger Geflüchteter. Durch qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Fallstudien und theoretische Analysen wird ein tiefer Einblick in Transmigrationsbewegungen strukturierende gesellschaftliche Verhältnisse sowie die Lebenswelten junger Geflüchteter ermöglicht.

Insofern wäre den Beiträgen des Bandes eine über den wissenschaftlichen Raum hinausgehende Aufmerksamkeit auch in der politischen und zivilgesellschaftlichen Sphäre zu wünschen. Die Geschichten junger Geflüchteter sind Geschichten von Resilienz, Kreativität und Hoffnung, aber auch Geschichten der strukturellen Gewalt und Entrechtlichung.

Ich bin sicher, dass die vorliegenden Texte und der Sammelband als solcher zu einem tieferen und fruchtbareren Verständnis der Bedingungen, die das Leben junger Geflüchteter prägen sowie der Prozesse des Place-making junger Geflüchteter beitragen.

Paul Mecheril

Bielefeld, im Juni 2024

Einleitung

Marginalisierte Positionen und randständige Perspektiven? Junge Geflüchtete in der Forschung

Der vorliegende Band zeugt von der zunehmenden Aufmerksamkeit von Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen für die Lebens- und Erfahrungswelten junger Menschen mit Fluchterfahrung. Vielfach wurde in früheren Publikationen darauf verwiesen, dass diese Gruppe zu wenig Berücksichtigung durch Forschende insgesamt finde, oder dass junge Geflüchtete sehr einseitig – bspw. als Angehörige einer Familie oder als sich zu integrierende Schüler:innen in Bildungseinrichtungen – in den Blick der Forschung gerieten (siehe z.B. die Übersichten in Behrensen/Westphal 2009; Gerarts/Andresen 2018; Johansson 2014; Holthusen 2015). Im Entstehen ist eine zunehmend vielfältige Forschungslandschaft, die sich sowohl hinsichtlich der darin bearbeiteten Fragestellungen als auch der verwendeten methodisch-methodologischen Ansätze ausdifferenziert (Behrensen/Westphal 2019). Gleichwohl bestehen noch immer zahlreiche Leerstellen im Forschungsfeld zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Der vorliegende Band setzt hier an, indem bisher wenig berücksichtigte Perspektiven eröffnet werden. Dies gilt zum einen für die titelgebenden inhaltlichen Foki Transmigration und Place-making, zum anderen für die Subjektzentrierung der gewählten methodischen Ansätze. So versammelt der Band überwiegend Studien mit methodischen Herangehensweisen, die dezidiert die Erfahrungen der jungen Geflüchteten selbst erfassen bzw. diese rekonstruieren – eine Perspektive, die in der Forschung zu jungen Geflüchteten noch immer selten eingenommen wird (etwa durch Bohn et al. 2016; Eisenhuth 2015; Gerarts 2016; Lechner/Huber 2011; Wihstutz 2019).

Im Vordergrund der Beiträge stehen Interaktionszusammenhänge der Lebensphasen Kindheit und Jugend wie die Schule, Familien- und Peerbeziehungen, in denen sich junge Geflüchtete bewegen, und die zentrale Räume der sozialen Integration und gesellschaftlichen Teilhabe darstellen. Aber auch „fluchtspezifische“ Kontexte wie Unterkünfte in ihren unterschiedlichen Varianten (Erstaufnahmeeinrichtungen, Gemeinschaftsunterkünfte, Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete) sowie pädagogisch-psychologische Unterstützungsstrukturen werden fokussiert und daraufhin untersucht, wie Kinder und Jugendliche diese erleben, nutzen und bearbeiten. Damit verortet sich der Band an einer Schnittstelle von Kindheits-/Jugendforschung und Fluchtmigrationsforschung – und trägt so zu einer intersektional und interdisziplinär ausgerichteten Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses um junge Geflüchtete bei.

Doppelt marginalisierte Positionierungen: Kinder und Geflüchtete

Die soziale Position von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung zeichnet sich durch (mindestens) zwei zentrale Koordinaten aus: als *Kinder* bzw. *Jugendliche* in einer spezifisch strukturierten generationalen Ordnung, sowie als *Geflüchtete* in einer sozialen Ordnung, in der Sesshaftigkeit und Immobilität sowohl institutionell, rechtlich, als auch „moralisch“ nach wie vor als Status quo und normatives Ideal gedacht werden. In beiden Differenzordnungen wird geflüchteten Kindern und Jugendlichen eine untergeordnete Position zugewiesen, was eine doppelte Marginalisierung impliziert. Insbesondere für unbegleitete minderjährige Geflüchtete wird aus dieser Intersektion eine hervorgehobene Vulnerabilität betont, die sowohl das Bild des ohnehin vulnerablen Kindes reproduziert und verstärkt als auch einen Bruch mit normativen Vorstellungen der behüteten Kindheit darstellt (Wernesjö 2012). Lems und Mitautor:innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die „ambiguous social processes whereby unaccompanied refugee youth exchange their status of being children ‘at risk’ to youth embodying ‘the risk’“ (2020: 328). Insbesondere aktuelle Studien zu Altersfeststellungsverfahren und den sie umgebenden medialen und wissenschaftlichen Diskursen lassen die machtvollen Zuschreibungen und eklatanten Unterschiede erkennen, die mit der Kategorisierung als minderjährig bzw. volljährig im Fluchtmigrationskontext einhergehen (Ülpenich 2022; Otto 2020). Für junge Menschen, die im Laufe ihrer Fluchtmigration in mehrere europäische Staaten einreisen, kommt erschwerend hinzu, dass in diesen jeweils unterschiedliche Bestimmungen gelten, und junge Geflüchtete entweder unter das Kinder- und Jugendhilfegesetz oder aber unter die jeweilige nationale Asylgesetzgebung fallen (Husen/Sandermann 2021). Aber auch junge Geflüchtete, deren Status als „Kind“ nicht angegriffen wird, sind mit marginalisierenden Adressierungen konfrontiert, beispielsweise wenn sie segregierten, sog. Seiteneinsteigerklassen zugewiesen werden (Röhner/Schwittek 2019; Khakpour 2022), oder wenn sie und ihre Familien aufgrund eines ungesicherten Aufenthaltsstatus mit Gutscheinen einkaufen müssen (Eisenhuth 2015: 2008). Auch erleben junge Geflüchtete häufig (institutionellen) Rassismus (Karpenstein/Rohleder 2022: 23ff.). Hinzu kommt, dass junge Geflüchtete im Ankunftscontext Deutschland mit den normativen Vorstellungen und Strukturen einer institutionalisierten und veranstalteten Kindheit konfrontiert sind, deren Zugänge und (oft impliziten) Interaktionsordnungen sie sich zunächst erschließen müssen, um daran teilhaben zu können (Schwittek 2021). Je nach nationalstaatlichem, rechtlichem und institutionellem Kontext, so ließe sich argumentieren, wird den betreffenden Subjekten also ein „Master Status“ (Hughes 1945) als Kinder oder aber als Geflüchtete zugeschrieben, was

jeweils mit vielfältigen Implikationen hinsichtlich der Ermöglichung und Begrenzung ihrer Handlungsräume einhergeht.

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge zeigen, wie alters- und (flucht)migrationsbezogene Zuschreibungen in alltäglichen Kontexten ihre Deutungsmacht entfalten, und wie das „Flüchtlingskind“ oder der/die „(unbegleitete) minderjährige Geflüchtete“ in den sie umgebenden institutionellen und sozialen Kontexten im Zusammenspiel verschiedener menschlicher und nicht-menschlicher Akteure konstruiert werden. Deutlich werden dabei die Intersektionen mit weiterer Differenzordnungen (wie Geschlecht, nationaler und ethnischer Zugehörigkeit etc.), insbesondere auch vor dem Hintergrund normativ-hegemonialer Bilder von Familie und Erziehung und deren Wirksamkeit in den Institutionen von Bildung und Erziehung. Trotz oder gerade aufgrund der multiplen machtvollen Zuschreibungen werden die Kinder und Jugendlichen, die in den hier präsentierten Studien zu Wort kommen, nicht als passive Opfer symbolischer Gewalt und struktureller Ungleichheiten entworfen. Stattdessen nehmen die Analysen (auch) in den Blick, wie junge Geflüchtete mit begrenzenden Zuschreibungen umgehen, diese bearbeiten und ihnen mitunter widerständig begegnen.

Transmigration und Place-making

Der Fokus auf Transmigration und Place-making wurde gewählt, um eine dezidiert prozessuale sowie grenzüberschreitende Perspektive zu eröffnen, über die die Mehrfachverortungen mobiler junger Menschen in den Blick genommen werden, sowie auch die proaktiven, kreativen und gestalterischen Handlungsweisen, mit denen sie sich soziale Räume der Ankunftsgesellschaft erschließen. Beide Konzepte stellen analytische Perspektiven dar, die geeignet sind, die Komplexität von Transmigrations- und Ankommensprozessen zu erfassen und Essentialisierungen zu vermeiden.

Das Konzept der Transmigration schließt an Debatten zum *transnational turn* in der Migrationsforschung an, in dessen Zuge ein reduktionistisches Verständnis von Migration als unidirektionale Wanderungsbewegung kritisiert und stattdessen auf die multiplen Verortungen mobiler Subjekte verwiesen wird (Pries 2014). Einseitige Perspektivierungen von jungen Geflüchteten als Ankommende:r oder Fremde:r in einer „Aufnahmegesellschaft“ können so vermieden werden. Vielmehr werden Erfahrungen in und Verbindungen mit Herkunfts- und Transitländern ernstgenommen und in ihrer Bedeutsamkeit für die Lebenswelten sowie gegenwarts- und zukunftsbezogene (Selbst-)Positionierungen junger Geflüchteter erkannt. Wie die Beiträge zeigen, rekurrieren junge Geflüchtete auf ihre Erfahrungen, Kompetenzen, Verantwortlichkeiten und Unterstützungsstrukturen sowohl in Ankunfts- als auch in Transit- und

Herkunftskontexten und setzen diese in Bezug zueinander. Die Beiträge schließen damit an jüngere Forschung zur Bedeutung von Transnationalität im Kontext von Flucht allgemein (Pries 2023) sowie zur Ausgestaltung transnationaler Räume im Kontext von Flucht, wie beispielsweise zur transnationalen Familie (Westphal et al. 2019) oder zu transnationalen Medien- und Bildungsräumen junger Geflüchteter (Kutscher/Kreß 2018; Niedrig 2005), an. Schaut man auf die dezidierte Thematisierung von Kindern im Fluchtkontext, wird eine gewisse (disziplinäre) Trennung deutlich: während die Fluchtmigrationsforschung Kindern und Jugendlichen abgesehen von der Gruppe unbegleiteter Minderjähriger wenig Beachtung schenkt, bzw. diese wie oben skizziert unter den Stichworten „Familie“ oder „Schule“ verhandelt, beschäftigt sich die transnational ausgerichtete Erziehungswissenschaft bisher nur selten mit Geflüchteten (Fürstenau/Niedrig 2009; Niedrig 2005; Seukwa 2007). Vielmehr wendet sie sich den transnationalen Bildungsprojekten privilegierter Gruppen zu (Gerhards et al. 2016; Keßler 2020; für einen Überblick siehe Stošić/Diehm 2022; Bollig/Eßer 2019). Im internationalen Feld stellen transnationale Kindheiten und Jugenden bereits seit längerem einen Gegenstand erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung dar (exemplarisch die Sammelbände und Special Issues herausgegeben von Tyrrell et al. 2013; Emond/Esser 2015; Hunner-Kreisel/Bühler-Niederberger 2015; Hunner-Kreisel/Stephan 2013; Ducu et al. 2018; Cheung Judge et al. 2020), wenn auch hier geflüchtete Kinder nur selten im Zentrum der Analysen stehen. Der vorliegende Band stellt damit einen wichtigen Beitrag zu dieser bisher wenig berücksichtigten transnationalen Perspektive auf junge Geflüchtete im deutschsprachigen Raum dar, indem hier Transmigrationsprozesse im Kontext der eingangs beschriebenen doppelten Marginalisierung untersucht werden. Deutlich werden die Herausforderungen und zu überwindenden Barrieren in institutionellen, öffentlichen und privaten Settings, in denen Fluchtmigrationserfahrungen problematisiert und entwertet werden und die es eben gerade *nicht* erlauben, die eigene Mobilität als Kapital und Ressource einzubringen. Die Beiträge nehmen dabei unterschiedliche raum-zeitliche bzw. episodische Ausgangspunkte wie beispielsweise Zwischenstationen der Flucht an europäischen Außengrenzen, das Leben in Erstunterkünften sowie Erfahrungen in Bildungsinstitutionen der Ankunftsgesellschaften, retrospektive Perspektiven auf zurückliegende Flucht- und Ankommenserfahrungen oder digitale transnationale Räume. In diesem Sinne werden die subjektiven Lebenswelten junger Geflüchteter angesichts einer „Aufstapelung von geografischem und sozialem Raum und dessen Extension über mehrere Flächenräume“ (Eichler 2008: 101) beleuchtet und darüber Implikationen insbesondere für die Bildungsinstitutionen, aber auch andere gesellschaftliche Strukturen aufgezeigt.

Als zweiten titelgebenden Schwerpunkt dieses Bandes haben wir das Konzept des Place-making gewählt. Dabei folgen wir einem soziologischen Raumverständnis, in welchem Raum als ein soziales Phänomen und als relationales

Gebilde entworfen und in der Interaktion menschlicher und nicht-menschlicher Akteure hergestellt wird. Raum ist Löw zufolge eine „(An)Ordnung von gesellschaftlich produzierten materiellen und symbolischen Gütern und Menschen, die wiederum in materiellen und symbolischen Beziehungen zueinander stehen“ (Löw 2001: 24). Vor diesem theoretischen Hintergrund verstehen wir Place-making, also *Raum machen*, als Prozesse des aktiven Mitwirkens an diesem Anordnungs- und Herstellungsprozess. In Anlehnung an Werlen (2010) umfasst Place-making sowohl die Wahrnehmung, Nutzung als auch die Gestaltung von Räumen. Der Begriff des Place-making steht damit in unmittelbarer Nähe zu sozialräumlich perspektivierten Konzepten der „Aneignung“ (Wehmeyer 2013) und des „Spacing“ (Deinet 2004) – Konzepte, welche in der bisherigen Forschung insbesondere für das Verständnis raumbezogener Praktiken von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Settings fruchtbar gemacht wurden (siehe exemplarisch Deinet/Reutlinger 2014; Reutlinger/Sturzenhecker 2021).

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung blickt bereits auf eine lange Geschichte der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kindheit und Raum zurück. Eine Pionierarbeit stellt die Studie von Martha Muchow aus den 1930er Jahren dar, die mit den Begriffen des Lebens und Umlebens städtischer Räume durch Kinder einen Grundstein legte (Behnken/Honig 2012). Seither wurden vielfältige theoretisch-konzeptionelle Perspektiven auf das Verhältnis von Kindheit und Raum entwickelt, die sich aus philosophischen, soziologischen, erziehungswissenschaftlichen und geografischen Theorien speisen (für einen Überblick siehe Braches-Chyrek/Röhner 2016) und die Grundannahme teilen, dass Kindheit und Jugend sich durch ein spezifisches Raum-(Zeit-)Verhältnis auszeichnen. Ein zentraler Ausgangspunkt ist hier, dass gesellschaftliche Ungleichheit und Differenzordnungen (generationaler sowie weiterer Differenzlinien) über räumliche Praktiken reproduziert werden und sich sozialer Status und soziale Teilhabe wesentlich über den Zugang zu Räumen definieren. Das folgende Zitat von Burkhard Fuhs verweist weiterhin darauf, dass sich die marginalisierte soziale Position von Kindern in ihren räumlichen Praktiken abbildet und ihr raumbezogenes Handeln stark begrenzt ist. Kindliche Akteurschaft drückt sich unter anderem in der Verschaffung, Nutzung und Bearbeitung von Raum aus:

„Schaut man auf das Spacing von Kindern, so wird deutlich, dass die Kinder eigene Räume nur unter den restriktiven Bedingungen der jeweiligen Kindheit entwickeln können. Da Kinder in der Regel keine eigenen Räume als Eigentum haben und auf die Zuweisung durch Erwachsene angewiesen sind, müssen sie entweder Zwischenräume und Zwischenzeiten nutzen um bei Gelegenheiten, die für Erwachsene weniger wichtig sind, eine eigene räumliche Privatheit (Andresen 2011) temporär aufzuspannen. (...) Kinder sind immer noch darauf angewiesen, eigene Räume in einer Kultur des Widerstandes zu entfalten“ (Fuhs 2016: 346).

Vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten doppelten bzw. multiplen Marginalisierung junger Geflüchteter, nicht nur in einer restriktiven generationalen Ordnung, sondern auch angesichts asylrechtlicher Zwänge und hegemonialer normativer Muster von Sesshaftigkeit und Whiteness und häufig angesichts wirtschaftlich-ökonomischer Notlagen, sind die Bedingungen skizziert, unter denen junge Geflüchtete räumlich handeln. Selbst wenn man Vicky Täubig nicht in ihrer Bezeichnung des Asylsystems als „totale Institution“ im Sinne Goffmans folgen wollte (Täubig 2019a), so dürfte ein hohes Maß an Begrenzung und Bevormundung unbestritten sein. Place-making wird im vorliegenden Band verstanden als Praktiken der Aneignung, Gestaltung und Bearbeitung von Räumen unter restriktiven Bedingungen, wobei die Bedeutung des Place-making für Prozesse des „Ankommens“ bzw. der Transmigration ausgelotet wird. Die Beiträge tun dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen arbeiten sie über die Untersuchung räumlicher Konstellationen, Bedingungen und Praktiken das Place-making geflüchteter Kinder und Jugendlicher heraus und verweisen damit in empirisch fundierter Weise auf die Mechanismen der Reproduktion ihrer Marginalisierung. Zum anderen gelingt es den Studien über subjektzentrierte Methoden und Methodologien, die Situationsdeutungen junger Geflüchteter zu rekonstruieren und dabei sowohl ihre Umgangsweisen mit Begrenzungen sowie auch die Nutzung der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen herauszustellen. Deutlich wird in den Beiträgen ein breites Spektrum, das – je nach Kontext – von Resignation und Passivität, über zynisch-humorvolle und kreative Umgangsweisen, bis hin zu einer „Kultur des Widerstandes“ und des „Unterlebens“ (i.S. Goffmans 1973; Täubig 2019b) reicht.

Perspektiven junger Geflüchteter auf Prozesse des Ankommens – Die Beiträge dieses Bandes

Der erste Teil des Bandes widmet sich Prozessen des *Place-making junger Geflüchteter im europäischen Grenzregime* in drei verschiedenen Kontexten an Europas Außengrenzen und diskutiert die Möglichkeiten und Grenzen dieses Place-makings. *Laura McAdam-Otto* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie im EU-Grenzregime die „Vulnerabilität“ junger Geflüchteter produziert und stabilisiert wird. In ihrer multisited Ethnography auf Malta und in anderen EU-Staaten geht sie von einer prinzipiell kontingenten Positionierung junger Geflüchteter im Kontext von Fluchtmigration aus. Dabei bietet sie eine innovative theoretische Perspektive auf „Vulnerabilität“, indem sie diese, angelehnt an Barad, als Intra-Aktion konzeptualisiert und auf die komplexen Herstellungsprozesse im Zusammenspiel aus Dokumenten, politischen Maßnahmen und Räumlichkeit verweist. Eine dezidiert kindspezifische Institution im Flucht-

kontext nimmt *Bernadette van Berk* mit den sogenannten „Child friendly spaces“ in griechischen Flüchtlingslagern in den Blick. Sie zeigt auf, wie diese Orte Kindern einerseits Möglichkeiten zu kindorientierten Aktivitäten bieten, die im Kontext des Lagers eine begehrte Seltenheit darstellen. Andererseits werden kindliche Handlungsräume durch ein striktes, von den erwachsenen Mitarbeitenden durchgesetztes, raum-zeitliches Regime aber auch massiv eingeschränkt. Van Berk arbeitet die Wirkmacht generationaler Machthierarchien heraus sowie die Umgangsstrategien der Kinder: diese passen sich den Regeln geschickt an und erschließen sich dadurch Freiräume, sie zeigen aber mitunter auch Widerstand oder offenen Protest. Im letzten der drei Beiträge dieses Buchteils beleuchten *Pınar Uyan-Semerci*, *Başak Akkan* und *Emre Erdoğan* auf Grundlage einer ausführlichen Literaturzusammenstellung die Lage insbesondere aus Syrien geflüchteter Kinder in der Türkei, die unter einem „temporären Schutzstatus“ leben. Indem die Autor:innen eine Child-Wellbeing-Perspektive mit einer intersektionalen Perspektive verbinden, zeigen sie auf, wie durch Mobilität neue Ungleichheiten und Vulnerabilitäten entstehen. Fokussiert wird insbesondere die Schule als einer der Räume, die für die gesellschaftliche Teilhabe geflüchteter Kinder eine zentrale Rolle spielen. Die Autor:innen arbeiten heraus, dass zahlreiche Gründe den Schulbesuch der Kinder entweder vollständig verhindern, verzögern oder zu einem frühen Abbruch führen. Diejenigen, die zur Schule gehen, sehen sich einem national(istisch) ausgerichteten Schulsystem gegenüber, das sich schwertut, Kinder zu inkludieren, die in einer anderen Sprache oder in einem anderen Land ihre Schullaufbahn begonnen haben. Die Autor:innen schließen mit einem Plädoyer für eine inklusive Bildung an türkischen Schulen, die die Bedarfe marginalisierter Gruppen anerkennt.

Die Beiträge des Buchteils *Doing arrival in der Aufnahmegesellschaft* konzentrieren sich auf Deutschland und die Schweiz als Ankunfts Kontexte und demonstrieren, dass die bloße Ankunft keineswegs mit Ankommen im Sinne eines Erlebens von Zugehörigkeit und sozialer Integration gleichzusetzen ist. Vielmehr erfordert das Ankommen Arbeit, wie *Elisabeth Kirndörfer* es anhand ihrer Analyse zur Schnittstelle von Freund:innenschaft, Place-making-Praktiken im öffentlichen Raum und (Nicht-)Zugehörigkeit junger Geflüchteter zeigt. Verfolgt wird die Hypothese, dass Narrative von Freund:innenschaft und sozialen Beziehungen die Macht räumlicher, verkörperter und affektiver Ordnungen der (Nicht-)Zugehörigkeit demontieren und die Rassifizierung von Körpern und Räumen unterlaufen können. Anhand dreier ethnographischer Fallstudien präsentiert Kirndörfer Freundschaften als soziale Räume, an denen junge Geflüchtete „Arbeit am Ankommen“ betreiben, und wie diese (teils müßige) Arbeit im Verlauf zu unterschiedlichen Positionierungen in und gegenüber der Ankunfts-gesellschaft führt. Kirndörfer verweist damit auf die Komplexität und Non-Linearität von Ankommensprozessen und auf die Unzulänglichkeit einer „Erfolg/Misserfolg-Binarität“, die sich aus einem an den

(herkömmlichen) Integrationsbegriff angelehnten Verständnis von Ankunft ergibt. Die folgenden drei Beiträge wenden sich dem „doing arrival“ in den spezifisch strukturierten Kontexten von Unterkünften für Geflüchtete zu – aus der Perspektive von (jungen) Kindern und unbegleiteten Jugendlichen. *Penelope Scott* fokussiert in ihrer Studie junge Kinder in einer Berliner Erstaufnahmeeinrichtung und entwickelt aus ihrem ethnographischen Material den Begriff des „living on the margins“. Scott zeigt, wie Erstaufnahmezentren in ihrer Funktion als Verlängerung nationaler Grenzen von Praktiken territorialer und symbolischer Begrenzung und Exklusion durchdrungen sind – und wie Kinder im Kindergartenalter diese Begrenzungen interpretieren und bearbeiten. Indem sie sich Räume aneignen, Regeln brechen und auf Freiräumen beharren, vollführen sie politische Akte, mit denen sie das Erstaufnahmelager zu einem Ort des Widerstands machen. Diese politischen Akte erlauben es den Kindern, sich angesichts multipler Marginalisierungen dennoch als Subjekte zu positionieren und ein Minimum an „Selbst“ aufrechtzuerhalten. Auch *Fränzi Buser* verpflichtet sich in ihrer ethnographischen Studie in einer Schweizer Unterkunft für Geflüchtete einer relationalen Perspektive auf kindliche Akteurschaft. Anhand einer Fallstudie über die siebenjährige Tahmina rückt Buser insbesondere die Intersektionalität und Prozessualität machtvoller Zuschreibungen in den Fokus, die sich nicht auf die Subjektivierung als Kind und als Geflüchtete begrenzen. Ihre Analyse zeigt, wie normative Muster von Kindheit, Elternschaft, Familie und Erziehung in Anschlag gebracht werden, und exkludierende Zuschreibungen in der Interaktion von und mit (anderen) geflüchteten Kindern und deren Eltern, Mitarbeitenden der Unterkunft sowie Lehrkräften über die verschiedenen Kontexte hinweg ko-konstruiert werden. Deutlich werden darüber Veränderungen und Persistenzen sowie Überlappungen spezifischer Ein- und Ausschlussmechanismen in unterschiedlichen Räumen. Eine kontrastierende, ebenfalls intersektional angelegte Analyse zweier unterschiedlicher Unterkünfte für unbegleitete minderjährige Geflüchtete nehmen *Rebecca Mörgen* und *Peter Rieker* vor. Sie rekonstruieren die subjektiven Erfahrungswelten und Positionierungen der jugendlichen Bewohner:innen und zeigen auf, wie diese sich, je nach Unterbringungssetting, von Erwachsenen oder aber von nicht-migrierten Jugendlichen abgrenzen. Deutlich werden hier kontext- und situationspezifische Positionierungen entlang unterschiedlicher Differenzkategorien und den damit verbundenen Zuschreibungen. Ankommen konstituiert sich hier als variables Zusammenspiel menschlicher und nicht-menschlicher Akteure. Der Buchteil schließt mit dem Beitrag von *Charlotte Röhner* und *Laura Heiker*, die die vielfältige Nutzung digitaler transnationaler Sozialräume durch junge Geflüchtete beleuchten. Auf Basis methodischer Vorgehensweisen, die sie gemeinsam mit den Forschungsteilnehmer:innen entwickelt haben, arbeiten die Autorinnen den zentrale Stellenwert sozialer Medien für Prozesse des Ankommens, nicht nur in der Ankunftsgesellschaft, sondern auch in diversen transnational verorteten, teils

ethno-national gerahmten Communities heraus. Diese Communities werden von den Nutzer:innen als Räume der Solidarität und Unterstützung erlebt, obgleich sie sich mitunter auch kritisch von diesen abgrenzen. Darüber hinaus werden kompensatorische Funktionen digitaler Räume sichtbar, beispielsweise wenn diese für jugendspezifische Bedürfnisse des Ausprobierens und Inszenierens von Identitäten genutzt werden, zu denen der lokale Sozialraum keine Zugänge bietet.

Im Buchteil *Junge Geflüchtete in pädagogischen und psychologischen Unterstützungsstrukturen* sind Beiträge versammelt, die aus wissenschaftlicher Perspektive Einblicke in professionelle Kontexte von Ankommensprozessen bieten. Den Auftakt bildet ein verschriftlichtes Gespräch zwischen *Ellen Kollender, Nil Delahaye, Birte Gooßes* und *Beril Sönmez*, die ihre vielfältigen Expertisen als Wissenschaftlerinnen, pädagogische Praktikerinnen, Gründerinnen und Leiterinnen von NGOs im Kontext von Flucht/Migration und Bildung zusammenbringen. In einer kontrastierenden Perspektive diskutieren die Gesprächsteilnehmerinnen die sozialen und strukturellen Bedingungen und Praktiken bildungsbezogener Ausschlüsse und Diskriminierungen in Deutschland und der Türkei – und machen sich auf die Suche nach möglichen Lösungsansätzen, um diesen Marginalisierungs- und Exklusionsdynamiken entgegenzuwirken. In Hinblick auf das Konzept einer „engaged pedagogy across borders“ werden Praxisbeispiele reflektiert und Potentiale sowie Herausforderungen benannt und in den breiteren Kontext globaler politischer Entwicklungen, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten zu Ungleichheit und Diskriminierung, aber auch Fragen praktischer Umsetzung von Initiativen, bspw. angesichts wenig verlässlicher Förderpolitiken eingeordnet. Von diesem transnationalen pädagogischen Kontext führt der Beitrag von *Marianne Leuzinger-Bohleber, Angelika Staehle* und *Katrin Luise Laezer* anschließend in ein psychologisch/therapeutisches Setting. Portraitiert werden psychoanalytisch ausgerichtete Unterstützungsprojekte, die im Jahr 2015 in der Frankfurter Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ initiiert und später in anderen Wohneinrichtungen weitergeführt wurden. In einer Kooperation erfahrener Psychoanalytiker:innen und Studierender der Psychologie und Erziehungswissenschaft wurden hier vielfältige psychosoziale und therapeutische Angebote für unterschiedliche (Alters-)Gruppen entwickelt und umgesetzt. Die Autorinnen kontextualisieren ihre Arbeit in den diese umgebenden politischen, gesellschaftlichen und institutionellen Settings und verdeutlichen gleichzeitig die Bedeutsamkeit der zeitlichen Dimension für psychologische Prozesse der Stabilisierung und der Bewältigung von Traumata, sowie auch der Geduld von Unterstützenden und Unterstützten, trotz widriger Umstände gemeinsam weiterzuarbeiten. Ebenfalls aus einer psychologisch-psychodynamisch informierten Perspektive wendet sich *Marie Anaïs Zottnick* in ihrem Beitrag der Situation unzureichender staatlicher Versorgung Geflüchteter zu, welche wiederum durch (begrenztes) ehrenamtliches Engagement kompensiert wird. Ausgehend

vom Krieg in der Ukraine und den Fluchtbewegungen von Ukrainer:innen nach Deutschland geht Zottnik der Frage nach, welche Auswirkungen die Bedingung einer grundsätzlichen Knappheit öffentlicher Unterstützung sowie der dadurch entstehenden „Konkurrenz“ um Unterstützung auf verschiedene Gruppen – ukrainische Geflüchtete, (professionell und ehrenamtlich) Helfende sowie andere Geflüchtete – hat. Zottnik weist darauf hin, dass die gesellschaftliche Haltung einer „Willkommenskultur“ auch reaktive und selektive Aspekte enthält, die zu psychischer Überlastung führen, diskriminierende Strukturen reproduzieren und letztlich gesellschaftliche Spaltungen vorantreiben können. Wie auch die beiden vorangehenden Beiträge verweist Zottnik damit auf die Verantwortung der Politik, die öffentlichen Strukturen auszuweiten und an die Bedarfe der verschiedenen Gruppen anzupassen. Das Projekt, das *Hoa Mai Tràn* in ihrem Beitrag vorstellt, ist im Feld der politischen Bildung angesiedelt. Es bietet Mädchen im Teenageralter mit Fluchtgeschichte einen digitalen „maker space“ zu den Themen Anti-Diskriminierung, Empowerment und kreativer Medienbildung, den diese selbst gestalten. Durch die Produktion von Contents setzen sich die Mädchen mit eigenen Erlebnissen und Themen wie Rassismus, Sexismus oder Body-Shaming auseinander und entwickeln dazu eigene Positionen, mit denen sie sich gegen reduzierende und vereinnahmende Zuschreibungen wehren. Tràn reflektiert das Projekt vor dem Hintergrund von Theorien des New Materialism und zeigt auf, wie die Teilnehmerinnen in Interaktion mit dem Digitalen einen Raum für Prozesse politischer Subjektivierung schaffen, für sich selbst und für andere Jugendliche, die mit ihnen durch Social Media oder auf lokalen Veranstaltungen in Kontakt treten.

Im Buchteil *Sprach- und Bildungsräume in der hegemonialen Aufnahmegesellschaft* machen *Heike de Boer* und *Cathrin Vogel* den Auftakt mit einer linguizismuskritischen Perspektive, die davon ausgeht, dass durch Adressierungspraktiken bestimmte Subjektpositionen der Adressierten hervorgebracht werden. Im Schulkontext sind damit insbesondere die Adressierungen von Lehrkräften gegenüber Kindern mit Migrations- und Fluchterfahrung relevant, die zu deren Erleben von (Nicht-)Zugehörigkeit beitragen. Gegenstand des Beitrags ist die Adressierungsanalyse einer Gesprächssequenz aus einem Mentoringprojekt, welches der Unterstützung geflüchteter Kinder durch Lehramtsstudierende dient. Herausgearbeitet wird, welche Adressierungen dazu geeignet sind, Mentees als Expert:innen und als Wissende anzusprechen und darüber stärkende und anerkennende Subjektivierungen zu fördern. Der Beitrag ist damit auch ein Plädoyer dafür, Sprache im Schulkontext nicht nur als Lerngegenstand zu begreifen, sondern als Interaktionsgeschehen, welches an der Herstellung von Anerkennungsverhältnissen beteiligt ist und das einer linguizismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften bedarf. Der Frage nach Sprachhandeln in Bildungskontexten geht auch der Beitrag von *Melanie David-Erb* nach. Auf Basis von Gruppendiskussionen mit geflüchteten Jugendlichen rekonstruiert die Autorin, wie die Teilnehmer:innen formale und

non-formale Bildungssettings wahrnehmen und inwieweit diese sich hinsichtlich des Sprachgebrauchs unterscheiden. Erstaunlich ist, dass die sozialräumliche Nähe zum „Unterricht“ genügt, um einen restriktiven und an einem monolingualen Habitus orientierten Sprachgebrauch hervorzubringen. Lediglich das informelle Setting der Pause eröffnet die selbstbestimmte Kreation mehrsprachiger „Linguistic Educationscapes“. Der Beitrag macht deutlich, dass die Schüler:innen sich in sehr unterschiedlichen Linguistic Landscapes bewegen, hegemoniale (schulische) Sprachordnungen aber auch über den Kontext Schule hinaus hoch wirksam sind und sprachliches Handeln begrenzen. Eine biographische Perspektive auf das Zusammenwirken von Ort, Sprache und Vertreibung nimmt *Radhika Natarajan* ein, deren Analyse auf biographisch-narrativen Interviews mit tamilischen Frauen aus Sri Lanka basiert. Die Analyse gewährt Einblicke in die verschiedenen Wege, die von den befragten Frauen in der Bildungseinrichtung Schule sowie in unterschiedlichen informellen (Bildungs-)Kontexten beschritten werden. Deutlich wird, dass diese Wege häufig von individuellen Konstellationen und Unterstützer:innen beeinflusst waren, dass aus Perspektive der Frauen das Bildungssystem selbst aber wenig hilfreiche Unterstützung für sie bereithielt. Die Analyse zeigt, wie vor diesem Hintergrund verschiedene Ungleichheitsdimensionen wie Geschlecht, Alter bei Migration, kulturelle Sozialisation und transnationale Eingebundenheiten umso stärker die Bildungschancen der Frauen strukturieren.

Der Band schließt mit zwei Beiträgen zur *methodisch-methodologischen Reflexion der Forschung mit jungen Geflüchteten*. Der Beitrag von *Laura Heiker* und *Sara al Halabi* ist aus der Zusammenarbeit einer Forschenden und einer Menschenrechtsaktivistin entstanden. Präsentiert wird ein Format an der Schnittstelle zwischen politischem Aktivismus und wissenschaftlicher Analyse, das dem autobiographischen Zeugnis von Sara al Halabi und der von ihm ausgehenden emotionalen Berührung den Vorrang gewährt und für das von Laura Heiker (sozial)theoretisch informierte Deutungsangebote formuliert werden. Der Beitrag schließt damit an Debatten in der Migrations- und Fluchtforschung und deren „reflexive Wende“ an (Nieswand/Drotbohm 2014) sowie an Debatten in der Kindheitsforschung um politische Positionierungen durch Forschende im Sinne einer „activist scholarship“ (Nagasawa/Swadener 2015). Fragen der Bedingtheit einer reflexiv und aktivistisch ausgerichteten Forschung klingen auch im Beitrag von *Antoanneta Potsi* und *Zoi Nikiforidou* an, die ihre Datenerhebung mit geflüchteten Kindern in einem griechischen Flüchtlingscamp reflektieren und sich mit dem Prozess des Gewährwerdens ihrer eigenen privilegierten Position auseinandersetzen. In bemerkenswerter Offenheit teilen die Autorinnen mit den Leser:innen verunsichernde und beschämende Momente ihres Forschungsprozesses und erlauben damit Einblicke in die irritierenden und schmerzhaften Anteile empirischen Forschens. Beide Beiträge sind Beispiele für das Ringen um die Möglichkeit, Forschung in einem Feld zu realisieren, das von Dehumanisierung und multiplen Machtge-

fällen geprägt ist, in die wir als Forschende verstrickt sind. Reflexion und Partizipation bedeutet damit auch, sich verletzbar zu machen, Leid zu sehen und (mit) zu erleben.

Aus den Beiträgen des letzten Buchteils sowie auch insgesamt aus den in diesem Band vorgestellten Studien gehen die vielfältigen Herausforderungen der Forschung mit jungen Geflüchteten hervor, die unweigerlich im Kontext von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen stattfindet. Diese können in der Forschungssituation weder aufgelöst noch unwirksam gemacht, sondern lediglich sichtbar gemacht werden. Plädiert wird daher für eine sorgfältige Reflexion der „own positionality when conducting research with migrant young people and the importance of taking account of how our own subjective, political, philosophical and ethical standpoints influence our interactions throughout our research endeavours“ (Chase et al. 2020). Notwendig ist darüber hinaus ein an der „ethics in practice“ (Guillemin/Gilliam 2004: 273) orientiertes Vorgehen, also ein situatives Abwägen forschungsethischer Aspekte während der Feldphase und Bereitschaft zur flexiblen Modifikation der eigenen Vorgehensweise (König/Schwitek 2024; Lønning/Uzureau 2022). So möchte dieser Band auch zukünftige Forschung dazu anregen, methodische und forschungsethische Debatten an der Schnittstelle zwischen Kindheits-/Jugend- und Fluchtmigrationsforschung weiterzuführen. Nicht zuletzt gebietet es die Forschung mit Geflüchteten und ihre Situiertheit in feldspezifischen Abhängigkeitsverhältnissen, nicht nur wissenschaftliche Ziele zu verfolgen, sondern auch Verbesserungen für die Betroffenen zu erreichen (von Unger 2018). In diesem Sinne erhoffen wir uns für diesen Band eine breite Leser:innenschaft, die von der hier versammelten wissenschaftlichen und praxisorientierten Perspektivenvielfalt auf junge Geflüchtete profitiert und den Dialog zwischen ihnen fortsetzt.

Literatur

- Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Pionierleistung der Kindheitsforschung. In: Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Martha Muchow & Hans Heinrich Muchow, Der Lebensraum des Großstadtkindes. Weinheim: Juventa, S. 9-16.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar/Lob-Hüdepohl, Andreas/Bohmeyer, Axel/Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45-58.

- Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (2019): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Etablierung neuer Konzepte in der qualitativen Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 5-8.
- Bohn, Irina/Landes, Benjamin/Seddig, Nadine/Warkentin, Stephanie (2016): Ich brauche hier nur einen Weg, den ich finden kann. Ankommen und Einleben in NRW aus der Sicht geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Zwischenbericht des Projektes „Young Refugees NRW“. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/641_yrzwischenbericht_web_neuesimpressum_einzeln.pdf [Zugriff: 11.12.2023].
- Bollig, Sabine/Eßer, Florian (2019): Transnationale Kindheiten. Transnationalität als Perspektive zur Erforschung der Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen in kindheitssoziologischer Perspektive. In: Burzan, Nicole (Hrsg.): Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1124/1344 [Zugriff: 11.12.2023].
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner Charlotte (2016): Kindheit und Raum. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Chase, Elaine/Otto, Laura/Belloni, Milena/Lems, Annika/Wernesjö, Ulrika (2020): Methodological innovations, reflections and dilemmas: the hidden sides of research with migrant young people classified as unaccompanied minors. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, 2, S. 457-473.
- Cheung Judge, Ruth/Blazek, Matej/Esson, James (2020): Editorial: Transnational youth mobilities: Emotions, inequities, and temporalities. In: *Population, Space and Place* 26, e2307, S.1-8.
- Deinet, Ulrich (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Ducu, Viorela/Nedelcu, Mihaela/Telegdi-Csetri, Aron (2018): *Childhood and Parenting in Transnational Settings*. Springer International Publishing.
- Eichler, Katja Johanna (2008): *Migration, transnationale Lebenswelten und Gesundheit. Eine qualitative Studie über das Gesundheitshandeln von Migrantinnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Emond, Ruth/Esser, Florian (2015): Transnational Childhoods. In: *Transnational Social Review*, 5, 2, S. 100-103.
- Fuhs, Burkhard (2016): Mediale Räume von Kindern. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner Charlotte (Hrsg.): *Kindheit und Raum*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 328-353.
- Fürstenau, Sara (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 1, S. 33-57.

- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2009): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239-259.
- Gerarts, Katharina/Andresen, Sabine (2018): Erfahrungen auf der Flucht und die Bedeutung der Flucht für Kinder und Familien. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 162-173.
- Gerarts, Katharina (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung. https://www.global-eslernen.de/sites/default/files/files/pages/worldvision_fluchtstudie2016_web.pdf [Zugriff: 11.12.2023].
- Gerhards, Jürgen/Hans, Silke/Carlson, Sören (2016): Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Guillemin, Lynn/Gilliam, Marilys (2004): Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments". In: *Qualitative Inquiry* 10, 2, S. 261-280.
- Holthusen, Bernd (2015): Die Perspektive junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen. Empirische Erfahrungen aus einem Projekt des Deutschen Jugendinstituts. Bericht aus der Forschungspraxis. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-318.
- Hughes, Everett C. (1945): Dilemmas and contradictions of status. In: *American Journal of Sociology* 50, 5, S. 353-359.
- Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (2013): Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunner-Kreisel, Christine/Bühler-Niederberger, Doris (2015): Kindheit, Jugend, Migration: von transnational zu translokal. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, S. 5-10.
- Husen, Onno/Sandermann, Philipp (2021): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Europa. Wohlfahrtsstaatliche Hervorbringungsformen im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 5, 2, S. 210-237.
- Johansson, Susanne (2014): Begleitete Flüchtlingskinder in Deutschland. Einblicke in den Forschungsstand. In: *DJI Impulse* 105, 1, S. 25-30.
- Karpenstein, Johanna/Rohleder, Daniela (2022): Die Situation geflüchteter junger Menschen in Deutschland. <https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2022/07/online-umfrage-komplett-final-11-07-22.pdf> [Zugriff: 11.12.2023].
- Keßler, Catharina I. (2020): „ich will dann meine Zukunft irgendwie so kreieren“. (Narrative) Arbeit am eigenen Selbst von Schülerinnen und Schülern in transnationalen Bildungsräumen. In: Deppe, Ulrike (Hrsg.): Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-207.
- Khakpour, Natascha (2022): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.

- König, Alexandra/Schwittek, Jessica (2024): Gutes Ankommen in Deutschland. Eine multimethodische Annäherung an die Perspektiven von geflüchteten Kindern. In: Diederichs, Miriam/Schierbaum, Kristina/Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-283.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. In: *Social Media + Society* 4, 1, S. 1-10.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf [Zugriff: 11.12.2023].
- Lems, Annika/Oester, Kathrin/Strasser, Sabine (2020): Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, 2, S. 315-335.
- Lønning, Moa Nyamwathi/Uzureau, Océane (2022): Gender, racialisation, and border regimes. reflections on social positions and positioning in research with young people on the move. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*. DOI: 10.1080/1369183X.2022.2148093.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nagasawa, Mark/Swadener, Beth Blue (2015): Envisioning a Politically Activist Critical Social Science: Reflections on Reciprocal Mentoring. In: Cannella, Gaile S./Perez, Michelle Salazar/Pasque, Penny (Hrsg.): *Critical qualitative inquiry: Foundations and futures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, S. 171-194.
- Niedrig, Heike (2005): Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257-279.
- Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (2014): Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. In: Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hrsg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-37.
- Otto, Laura K. (2020): *Junge Geflüchtete an der Grenze*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Pries, Ludger (2014): Transnationale Sozialräume und Migration. In: Niephaus, Yasemin/Kreyenfeld, Michaela/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): *Handbuch Bevölkerungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pries, Ludger (2023): Transnationalität. In: Scharrer, Tabea/Glorius, Birgit/Kleist, J. Olaf/Berlinghoff, Marcel (Hrsg.): *Flucht- und Flüchtlingsforschung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 357-362.
- Reutlinger, Christian/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Den Sozialraumansatz Weiterdenken. Impulse von Ulrich Deinert für Theorie und Praxis der Sozialpädagogik im Diskurs. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Röhner, Charlotte/Schwittek, Jessica (2019): Transition neu zugewanderter Kinder: Perspektiven der Akteure und Unterstützungspotenziale. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-250.
- Rosen, Rachel/Twamley, Katherine (2015): Introduction: The woman-child question. In: Rosen, Rachel/Twamley, Katherine (Hrsg.): *Feminism and the Politics of Childhood: Friends or Foes?* London: UCL Press, S. 1-20.

- Schwitek, Jessica (2021): Kindheit in Deutschland aus der Perspektive neu zugewanderter Kinder. Erfahrungen, Deutungen, Strategien. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2, 1, S. 1-17.
- Seukwa, Louis Henri (2007): Soziokontextualität von Kompetenz und Bildungsprozesse in transnationalen Räumen. Der Habitus der Überlebenskunst. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2, 3, S. 295-309.
- Stošić, Patricia/Diehm, Isabell (2022): Kindheit, Jugend, transnationale Migration. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1335-1356.
- Täubig, Vicky (2019a): Work as real life in the context of organized disintegration – a perspective on the everyday life of refugees. In: Identities 26, 3, S. 339-355.
- Täubig, Vicky (2019b): Zugewiesene Orte (unter-)leben. In: Sozial Extra 43, 2, S. 318-322.
- Tyrrell, Naomi/White, Allen/Ni Laoire, Caitriona/Mendez, Fina Carpena (2013): Transnational Migration and Childhood. USA/Canada: Routledge.
- Ülpenich, Bettina (2022): Konstruktion kategorialer Zugehörigkeit. Eine Untersuchung zu Praktiken der Alterszuschreibung bei minderjährigen Flüchtlingen. Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, Hella (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Forum Qualitative Sozialforschung 19,3. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151> [Zugriff: 11.12.2023].
- Wehmeyer, Karin (2013): Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen. Wiesbaden: Springer VS.
- Werlen, Benno (2010): Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Wernesjö, Ulrika (2012): Unaccompanied Asylum-Seeking Children: Whose Perspective? In: Childhood 19, 4, S. 495-507.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Aden, Samia (2019): Transnational Doing family im Kontext von Fluchtmigration. Konturen eines Forschungsansatzes. In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 251-272.
- Wihstutz, Anne (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

I

Place-making junger Geflüchteter im europäischen Grenzregime

Laura McAdam-Otto

Vulnerabilität junger Geflüchteter: Wirkmächtige Verflechtungen von Verordnungen, Dokumenten und Räumlichkeit auf Malta

Zusammenfassung

Wenn junge Geflüchtete, die in der Europäischen Union ankommen, als „unbegleitete Minderjährige“ kategorisiert werden, geht dies häufig mit einer impliziten Annahme und Zuschreibung einher: Diese jungen Menschen seien aufgrund ihres Alters besonders vulnerabel. Minderjährigkeit und Vulnerabilität sind hier sowohl rechtlich als auch diskursiv untrennbar miteinander verbunden und werden häufig gleichgesetzt. Vulnerabilität wird dann als Tatsache verstanden, die mit dem biologischen Alter einer Person zusammenhängt. Dabei wird übersehen, wie Vulnerabilität im Grenzregime der Europäischen Union produziert und umgesetzt wird. Basierend darauf fragt das Kapitel: Wie wird die Vulnerabilität junger Geflüchteter im EU-Grenzregime produziert und stabilisiert? Und wie sind nicht-menschliche Akteure in diese Dynamik involviert? Um sich den aufgeworfenen Fragen zu nähern, liegt der Fokus in diesem Kapitel, welches auf einer ethnographischen Langzeitstudie (2013-2018) basiert, auf dem Zusammenspiel von Politiken, Dokumenten und räumlichen Gegebenheiten im Kontext von junger, als unbegleitet, minderjährig kategorisierter Geflüchteter, die auf dem maltesischen Inselstaat angekommen sind. Das Kapitel leistet damit einen empirischen Beitrag zum Verständnis der Konstruktion von Vulnerabilität bei unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten in der EU. Der theoretische Beitrag des Kapitels besteht darin, eine neue Perspektive auf Vulnerabilität im Grenzregime vorzuschlagen, indem es ein Verständnis von Vulnerabilität als Intra-Aktion entwickelt.

Abstract

When young refugees who arrive in the European Union are categorized as ‘unaccompanied minors’, their categorization is often accompanied by an implicit assumption and attribution: these young people are particularly vulnerable due to their age. Minority and vulnerability are inextricably linked, both legally and discursively, and often equated. Vulnerability is then understood as a fact related to a person’s age. In doing so, one overlooks how vulnerability is produced and enacted by the border regime of the European Union. Taking this lacuna seriously, the chapter asks: How is vulnerability of young refugees

produced and stabilized by the EU border regime? And how are non-human actors implicated in this dynamic? My work is based on a long-term ethnographic study in Malta with young refugees. To approach the questions raised, the focus is on the interplay between policies, documents, and spatialities in the context of young refugees who arrived on the Maltese island state. The chapter contributes empirically to understanding the construction of vulnerability of unaccompanied refugee minors. The theoretical contribution of the chapter consists of offering a new perspective on vulnerability in the European Union's border regime by proposing an understanding of vulnerability as intra-action.

Was der Rauswurf von Ramaas aus einem Heim für minderjährige Geflüchtete über Vulnerabilität verrät – eine Irritation

Beginnen möchte ich diesen Beitrag, der sich mit dem Zusammenspiel von Verordnungen, Dokumenten und Räumlichkeit in Bezug auf die Produktion von Vulnerabilität junger Geflüchteter befasst – einem durchaus abstrakten Gedankenspiel – mit der konkreten Geschichte eines jungen Mannes. Ramaas floh aus Somalia und erreichte 2012 den Inselstaat Malta, wo wir uns 2013, als ich meine Feldforschung begann, kennenlernten¹. Mehrere Monate dauerte seine Flucht. In Libyen gelang es ihm, ausreichend Geld für die Überfahrt über das Mittelmeer mit dem Boot zu erarbeiten. Nach seiner Ankunft auf Malta

1 Zwischen 2013-2018 forschte ich ethnographisch zu und mit jungen Geflüchteten auf Malta, die überwiegend aus Somalia flohen. Die meisten der jungen Menschen identifizierten sich als Männer (85 %), die anderen als Frauen und eine Person als nicht-binär. Einige von ihnen stammten aus einkommensstärkeren Familien und nahmen in ihren Herkunftsländern an formalisierter Bildung teil. Andere hingegen lebten vor ihrer Abreise auf den Straßen von Mogadischu und verdienten das Geld für ihre Flucht unterwegs, z. B. als Tagelöhner im Sudan oder in Libyen, sie arbeiteten in Supermärkten oder in Autowaschanlagen. Auf familiäre Unterstützung konnten sich nicht alle verlassen. Das Material, auf welches ich in diesem Beitrag Bezug nehme, besteht aus narrativen Interviews mit nicht-geflüchteten Akteur:innen, wie NGO-Ehrenamtlichen oder Ministeriumsmitarbeiter:innen, aus informellen Gesprächen sowie aus teilnehmender Beobachtung. Insgesamt nahmen 48 junge Geflüchtete, die als ‚UMF‘ kategorisiert wurden, und 17 junge Geflüchtete, die nicht als minderjährig galten, an dieser Forschung teil, sowie 22 Akteur:innen mit institutionalisierten Positionen, wie z. B. Ministeriumsmitarbeiter:innen, Politiker:innen, Beamt:innen oder Erzieher:innen. Um das gesammelte ethnographische Material besser kontextualisieren zu können, ergänzen Gesetzestexte, NGO-Berichte sowie Zeitungsartikel den Materialkorpus. Für eine ausführliche Methodenreflexion zu Forschung mit jungen Geflüchteten siehe (Chase et al. 2019), und speziell zu dieser Forschung siehe (Otto 2020; Otto 2021).

wurde er als ‚unbegleiteter, minderjähriger Flüchtling‘² kategorisiert und entsprechend der lokalen Regularien in einem Heim untergebracht, in dem er mit anderen Minderjährigen lebte.

Diesem Denkspiel gehe ich in diesem Kapitel nach und frage: Wie wird die Vulnerabilität junger Geflüchteter im EU-Grenzregime produziert und stabilisiert? Und mit anderen Minderjährigen lebte. Ramaas war mit der Wohnsituation – wie die meisten anderen Bewohner:innen auch – unglücklich: Es war laut und dreckig, aber vor allem fühlte er sich kontrolliert und unfrei. Er wäre gerne mit anderen Somalis, die er zum Teil von zuhause kannte und denen er vertraute, in eine Wohngemeinschaft gezogen. Dies war ihm nicht gestattet: Aufgrund seiner Minderjährigkeit befand er sich in staatlicher Obhut und die Sozialarbeiter:innen waren sich sicher, dass er ein Leben alleine nicht würde bewältigen können. Bis zu seinem 18. Geburtstag, so hieß es, müsse er im Heim bleiben. Doch dann kam alles anders: Einige Tage vor dem 18. Geburtstag musste Ramaas Hals-über-Kopf das Heim verlassen. Noch jüngere Geflüchtete seien angekommen und sein Bett werde dringend benötigt. Plötzlich galt das Argument, dass er bis zu seinem 18. Geburtstag bleiben müsse, nicht mehr. Ramaas musste binnen weniger Stunden ausziehen und wurde – obwohl er noch 17 Jahre alt war – als nicht mehr ausreichend vulnerabel verstanden, um im Heim bleiben zu können. Ich begann aufgrund dieser und ähnlicher Geschichten über die Bedeutung und Verwendung von Vulnerabilität dieser jungen Menschen nachzudenken: Wer galt wann als vulnerabel? Wie beständig ist die Verknüpfung von Minderjährigkeit und Vulnerabilität im Grenzregime?

Ramaas wurde – zumindest bis eine noch jüngere Person ankam – aufgrund seiner Minderjährigkeit als besonders vulnerabel verstanden. Diese Gleichsetzung lässt sich nicht nur in der Praxis beobachten, sondern auch in der öffentlichen Diskussion. In der medialen Darstellung werden flüchtende Kinder und Jugendliche häufig aufgrund ihres Alters als besonders verletzlich und vulnerabel repräsentiert. Wir wissen jedoch wenig über die (techno-) politischen Praktiken, die die Grenze zwischen hilfsbedürftigen Kindern/Jugendlichen auf der einen und Erwachsenen auf der anderen Seite ziehen; die die Trennung zwischen ‚vulnerabel‘ und ‚nicht-vulnerabel‘ herstellen. Während Messungen zur Klassifizierung von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren oft objektiv und neutral erscheinen, z. B. bei der Altersbestimmung durch Röntgenaufnahmen des Handgelenks oder der Untersuchung der Zähne (kritisch dazu: Abbing 2011; Gower 2011; Silverman 2016), sind diese Praktiken zutiefst politisch (Bowker/Star 1996). Karen Barad (2007) weist ebenfalls darauf

2 In Deutschland ist die Bezeichnung ‚unbegleiteter, minderjähriger Flüchtling‘, kurz ‚UMF‘ gängig, auf Malta ‚unaccompanied minor‘, kurz ‚UAM‘. Ich verwende in diesem Kapitel die in Deutschland gängige Abkürzung ‚UMF‘ und dabei die einfachen Anführungszeichen, um einerseits den Konstruktionscharakter dieser Klassifizierung sichtbar zu machen und um andererseits zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Selbstbezeichnung der jungen Menschen handelt.

hin, dass sich Grenzziehungspraktiken naturalisieren und sich als natürlich oder objektiv darstellen. Als Folge erscheinen sie unangreifbar und statisch und suggerieren, das Ein- und Ausschluss eindeutig sind. Übertragen auf Vulnerabilität bedeutet der Blick auf sozio-materielle Grenzziehungspraktiken zu fragen, wie die Unterscheidung zwischen vulnerabel/nicht-vulnerabel vollzogen, naturalisiert und stabilisiert wird.

Ob Geflüchtete als vulnerabel angesehen werden oder nicht, ist also nicht neutral oder eindeutig, sondern umstritten und wird durch Technologien, Politik und räumliche Gegebenheiten ko-konstituiert. Die Frage nach der Vulnerabilität von jungen Geflüchteten ist also nicht nur eine Frage der Praktiken menschlicher Akteur:innen, sondern erfordert auch die Berücksichtigung nicht-menschlicher Akteur:innen. Der in diesem Kapitel verwendete Akteurs- und Agencybegriff lehnt sich an die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) von Bruno Latour an, die Handlungsfähigkeit (Agency) als verteilt und relational versteht. Daraus folgt, dass Handlungsfähigkeit kein Attribut einer Person oder eines Dinges ist, sondern in einem Netzwerk emergiert. Damit sind weder Menschen noch Nicht-Menschen alleine handlungsfähig, sondern ihre Relationen produzieren Handlungsfähigkeit. Kurz: „[...] in its simplest form, an actor-network theory informed approach asks us to remain open to the possibility that non-humans add something worth studying“ (MacLeod et al. 2019: 179). Eine solche Denkhaltung hilft, sich den Verschränkungen (entanglements) der verschiedenen Akteur:innen zu widmen und zu zeigen, wie sie zusammenwirken, statt ihre artifizielle Trennung fortzuschreiben. Diesem Denkspiel gehe ich in diesem Kapitel nach und frage: Wie wird die Vulnerabilität junger Geflüchteter im EU-Grenzregime produziert und stabilisiert? Und wie sind nicht-menschliche Akteur:innen in diese Dynamik involviert?

Mit diesen Fragen verortet sich der Beitrag in den Debatten über Verletzlichkeit junger Menschen auf der Flucht (Punch 2002; Terrio 2008; Raghallaigh/Gilligan 2010; Belloni 2016a, 2016b; Lems et al. 2020; Otto 2020; Wernesjö 2020) und leistet einen wichtigen empirischen Beitrag zum Verständnis der Konstruktion von Vulnerabilität in Bezug auf ‚UMF‘. Die grundsätzliche Annahme über Vulnerabilität in diesem Beitrag besagt nicht, dass Individuen – etwa Minderjährige und Kinder – nicht vulnerabel sein können, sondern, dass der alleinige Fokus auf Vulnerabilität als individuelles Merkmal wichtige Prozesse der kontextualisierten Herstellung von Vulnerabilität übersieht. Um diese Lücke zu schließen, schlage ich vor, Vulnerabilität als Zusammenspiel von Dokumenten, politischen Maßnahmen und Räumlichkeit zu betrachten, die im Prozess der Herstellung und Stabilisierung der Vulnerabilität junger Geflüchteter eine Rolle spielen und, um mit Barad zu denken, intra-agieren (Barad 2007). Der theoretische Beitrag dieses Artikels besteht somit darin, eine neue Lesart der Konzeptualisierung von Vulnerabilität im Grenzregime in der Europäischen Union anzubieten.

Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Der nächste Abschnitt führt in die Debatten über Vulnerabilität im Zusammenhang mit jungen Geflüchteten ein und zeigt den Wandel von der Betrachtung von Vulnerabilität als verkörpert hin zur Betrachtung von Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit als zwei Seiten derselben Medaille. Während ich davon überzeugt bin, dass diese Verschiebung eine entscheidende Rolle dabei spielt, junge Geflüchtete als aktive Akteur:innen und nicht als passive Opfer wahrzunehmen, konzentriert sich die Debatte über Vulnerabilität im Kontext des Grenzregimes nach wie vor primär auf die Rolle, die menschliche Akteur:innen bei der Aushandlung und Zuschreibung von Vulnerabilität spielen. Der Diskurs, so argumentiere ich, übersieht die Bedeutung nicht-menschlicher Akteur:innen, die jedoch von entscheidender Bedeutung sind, wenn es um die Frage geht, wie Vulnerabilität produziert und umgesetzt wird. Hier schlage ich vor, Vulnerabilität als ko-konstituiert und stabilisiert zu betrachten, indem ich mich auf Literatur aus den Science und Technology Studies (STS) und New Materialism beziehe. Im empirischen Teil des Beitrags konzentriere ich mich auf die Frage, wie (fehlende) Dokumente und politische Maßnahmen, die für minderjährige Geflüchtete gelten, und die Insellage Maltas bei der Entstehung und Stabilisierung von Vulnerabilität zusammenwirken. Abschließend argumentiere ich, dass Vulnerabilität – wie andere Kategorien und Klassifizierungen auch – zeitlich und historisch im Grenzregime der EU verortet ist, in dem Regulierungen und Räumlichkeit entscheidende Rollen in der Entstehung und Aufrechterhaltung spielen. Ziel des Beitrags ist es, die immer wieder angerufene Zweiteilung von Geflüchteten in entweder vulnerabel oder nicht-vulnerabel zu überwinden, indem ich eine Perspektive vorschlage, die hilft, die komplexen Verstrickungen menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen in der Produktion und Stabilisierung von Vulnerabilität erfassen zu können.

Vulnerabilität und junge Geflüchtete im wissenschaftlichen Diskurs

Sowohl im öffentlichen als auch im akademischen Diskurs werden minderjährige Geflüchtete immer wieder mit Vulnerabilität in Verbindung gebracht. Zunehmend wurde ihren Lebensumständen und Erzählungen in Kontexten erzwungener Migration in der Wissenschaft mehr Aufmerksamkeit geschenkt (Terrio 2008; Raghallaigh/Gilligan 2010; Crawley 2011; Lems et al. 2020; Wernesjö 2020). In der Forschung hat sich eine Verschiebung hin zu einem transzendierenden Verständnis von verkörperter Vulnerabilität abgezeichnet, worauf der folgende Abschnitt näher eingeht. Dennoch konzentrieren sich diese Studien in erster Linie auf die Rolle, die Menschen bei der Produktion von Vulnerabilität spielen. Um Vulnerabilität jedoch nicht nur als eine Frage

menschlichen Handelns zu begreifen, füge ich diesen Debatten eine in den STS und New Materialism begründete Perspektive hinzu und schlage vor, Vulnerabilität als Produkt von Grenzziehungspraktiken und damit als Intra-Aktion zu betrachten, was ich im empirischen Teil anhand von Dokumenten, Politiken und räumlichen Gegebenheiten in Malta veranschauliche.

Von eingeschriebener Vulnerabilität zu Vulnerabilität als sozialem Konstrukt

Die Forschung zu jungen Geflüchteten hat lange Zeit Darstellungen den Vorzug gegeben, die ihre Vulnerabilität und nicht ihre Resilienz betonen (Rallaghaigh/Gilligan 2010). Tatsächlich wurden junge Geflüchtete oft als weniger kompetent und verletzlicher als Erwachsene angesehen (Sourander 1998; Bean et al. 2007; Hodes et al. 2008; Adefehinti/Arts 2018), wodurch nicht nur ihre Handlungsfähigkeit in Kontexten erzwungener Migration übersehen, sondern auch ihre Verletzlichkeit (über)betont wurde. Zudem wurden Resilienz und Vulnerabilität immer wieder als sich gegenseitig ausschließend konzeptualisiert.

Auf diese Debatte über junge Geflüchtete, entweder verletzlich oder widerstandsfähig zu sein, folgten Ansätze, die diese Dichotomie als zu simpel kritisierten und stattdessen nuanciertere Darstellungen anboten, die sowohl Verletzlichkeit als auch Handlungsfähigkeit in konkrete Situationen einbetteten (Rallaghaigh/Gilligan 2010; Moergen/Rieker 2021). Darüber hinaus haben Wissenschaftler:innen kritisiert, dass das chronologische Alter zu stark als ‚neutraler‘ Indikator für die biologische und soziale Entwicklung verstanden wurde und stattdessen gefragt werden sollte, wie Alter und Alterskonstruktionen als zeit- und raumkontingent verstanden werden müssen (Clark-Kazak 2013). In diesem Sinne hat sich die Forschung zu einem relationalen Verständnis von Vulnerabilität, Resilienz und Handlungsfähigkeit hinbewegt (Tisdall/Punch 2012; O’Higgins 2012; Moergen/Rieker, 2021). Vulnerabilität wird nicht mehr allein als physisches oder psychisches Merkmal verstanden, sondern auch als eine Erfahrung, die immer relational ist (Clark 2007). Dieser Forschungsrichtung geht es also darum, die kontingenten Positionen junger Geflüchteter im Kontext der erzwungenen Migration besser zu verstehen (Huijsmans 2012). Diese Haltung fördert Perspektiven, die die Idee in Frage stellen, ihre (zugeschriebene) Minderjährigkeit unhinterfragt mit Vulnerabilität gleichzusetzen. Stattdessen zeigen aktuelle Forschungen, dass sich junge Geflüchtete auch dann noch in verletzlichen Situationen befinden können, wenn sie rechtlich gesehen die Volljährigkeit erreicht haben (Raghallaigh/Thornton 2017; Otto 2019). Die Forschung hat zunehmend eine konstruktivistische Perspektive auf Vulnerabilität eingenommen und damit anerkannt, dass

Vulnerabilität nicht nur verkörpert ist, sondern auch mit rechtlichen und sozialen Umständen zusammenhängt (Crawley 2011; Eastmond/Ascher 2011: 1195; Orgocka 2012: 3; Silverman 2016; Raghallaigh/Thornton 2017: 389). Handlungsfähigkeit und Vulnerabilität schließen sich im Zusammenhang mit der Migration junger Menschen nicht gegenseitig aus, sondern sind zwei Seiten derselben Medaille (Orgocka 2012: 3). Die zentrale Idee besteht darin, junge Geflüchtete als inhärent vulnerabel und als Opfer ihrer Lebensumstände zu entmystifizieren und stattdessen die Praktiken junger Geflüchteter im Kontext ihrer oft widrigen Bedingungen des Aufwachsens zu betonen (Adefehninti/Arts 2018: 428).

Die genannten Studien kritisieren die unreflektierte Reproduktion von Vulnerabilität und sprechen sich gegen eine Überbetonung der Vulnerabilität junger Geflüchteter aus. Es geht nicht darum, zu negieren, dass junge Menschen vulnerabel sein können oder sind als Erwachsene, doch fragen diese Studien weniger nach biologistischen oder psychologisierenden Erklärungen, sondern fokussieren auf Vulnerabilisierung auch als Ergebnis menschlicher Praxis. Doch wie sieht es mit der Rolle nicht-menschlicher Akteur:innen aus?

Vulnerabilität als Intra-Aktion

Die Diskussion dieser Frage nach der Handlungsfähigkeit nicht-menschlicher Akteur:innen hat sich in Ansätzen des New Materialism zu einer Vielzahl von Themen entfaltet (Barad 2007; Haraway 2007; Braidotti 2013). Diesen Theoretiker:innen zufolge haben oder besitzen Akteur:innen – seien sie menschlich oder nicht-menschlich – keine Handlungsfähigkeit, sondern gewinnen Handlungsfähigkeit durch bestimmte Intra-Aktionen und „agential cuts“ (Barad 2007; Haraway 2007). Barad schlägt vor, den Begriff „Interaktion“ – der impliziert, dass bereits existierende und etablierte Entitäten miteinander in Aktion treten – durch „Intra-Aktion“ zu ersetzen. Dieser Begriff betont, dass Agency keine inhärente, determinierte Eigenschaft von Akteur:innen, sondern ein „dynamism of forces“ (2007: 141) ist. Der Gedanke in Barads Konzept der Intra-Aktionen ist nicht, dass das Diskursive und das Materielle sich einfach ‚treffen‘ und interagieren, sondern dass sie im Sinne der Intra-Aktion miteinander verwoben sind, sich gegenseitig konstituieren und ko-produzieren (Barad 2007). In diesem Sinne betont Barad die Aspekte des menschlichen und nicht-menschlichen Handelns und versteht das Handeln selbst als „enactment“ (2007: 214).

Perspektiven aus dem New und Neo Materialism haben auch in der Forschung über Kinder und junge Erwachsene an Bedeutung gewonnen, was dazu geführt hat, Kindheit und die traditionell damit verbundenen Kategorien sowohl in theoretischen als auch empirischen Ansätzen zu überdenken und zu

dekonstruieren (Taylor 2013; Murriss 2016). Wegweisend sind hier die Überlegungen von Bowker und Star (1996). Die Autor:innen haben gezeigt, wie Klassifizierungssysteme soziales Miteinander und Weltanschauungen prägen können und haben die Rolle von Klassifizierungen und Kategorien bei der Ordnung der modernen Welt herausgearbeitet. Bowker und Star fokussieren folglich auf Grenzziehungspraktiken am Beispiel des Klassifizierens und Kategorisierens, wohingegen der Blick bei Barad (2007) weiter gefasst ist. Mit dem von ihr geprägtem Begriff der ‚agential cuts‘ gerät in den Blick, was bedeutend gemacht und was unbedeutend gemacht wird. Dieser Prozess ist immer unabgeschlossen, aber historisch informiert und geprägt. Barad schreibt: „Iterative intra-actions [...] are iteratively reconfigured in the materialization of phenomena and the (re) making of material discursive boundaries and their constitutive exclusions“ (2007: 179). Diese ‚agential cuts‘ geben Vulnerabilität eine Form, in dem sie ‚ausschneiden‘ und ‚beschneiden‘ wer oder was als vulnerabel/nicht-vulnerabel verstanden wird. Mit dieser Perspektive auf Vulnerabilität zu blicken, ist attraktiv, denn sie ermöglicht, Vulnerabilität als Phänomen von Intra-Aktionen zu verstehen, die Vulnerabilität durch ‚agential cuts‘ überhaupt erst eine Form geben.

Mit diesen theoretischen Überlegungen im Hinterkopf ist die Kategorie ‚UMF‘ nicht einfach vorhanden, und der oft damit verbundene Begriff der Vulnerabilität keine wesentliche Eigenschaft junger Geflüchteter, sondern Vulnerabilität wird hervorgebracht und produziert. Vulnerabilität ist folglich nicht einfach eine ‚neutrale‘ Tatsache, die gemessen und quantifiziert werden kann. Es ist daher wichtig, über ein Verständnis von Vulnerabilität als körperliche oder biologische Tatsache hinauszugehen und eine Perspektive zu entwickeln, die dazu beiträgt, herauszuarbeiten, wie Ideen, Kräfte, Akteur:innen und Praktiken in spezifischen Kontexten Vulnerabilität überhaupt erst produzieren und stabilisieren. Dies trägt dazu bei, ein relationales Verständnis von Vulnerabilität zu fördern, das nicht naturalisierte, vereinfachende und biologistische Konzepte reproduziert. Darüber hinaus trägt ein solcher Zugang dazu bei, den Anthropozentrismus, der die Debatten über Vulnerabilität dominiert, herauszufordern, und nicht-menschliche Akteur:innen in die Analyse miteinzubeziehen. Um das vorgeschlagene relationale Verständnis von Vulnerabilität herauszuarbeiten, analysiere ich im Folgenden Teile meines ethnographischen Materials mit einer Perspektive angelehnt an ein Verständnis von Intra-Aktion und gehe besonders auf EU- und nationale Politiken sowie auf die Insellage Maltas ein, womit auch ich im Barad’schen Sinne ‚agential cuts‘ setze, in dem ich die Politiken und Räumlichkeiten hier als wirkmächtig setze und nicht auf ihre Emergenz schaue.

Vulnerabilität jenseits von Verkörperung: Zum Zusammenspiel von Dokumenten, Verordnungen und Räumlichkeit

Der mittelmeerische Inselstaat Malta, der 2004 der EU beigetreten ist, hat seitdem rund 20.000 Asylsuchende aufgenommen (UNHCR 2017). Mit seinem Beitritt zur EU hat sich Malta zur Umsetzung supranationaler Abkommen wie der Dublin-Verordnung oder dem EURODAC-System verpflichtet. Letzteres ist die EU-Datenbank zur Identifizierung von Asylbewerber:innen und Personen, die die Grenzen ohne die erforderlichen Dokumente überschreiten. Sie wurde 2003 ratifiziert und ist eng mit der Dublin-Verordnung verbunden, die festlegt, welcher Mitgliedstaat für die Prüfung von Asylanträgen zuständig ist. In der Regel ist der Staat, über den die Geflüchteten zuerst in die EU einreisen und in dem die Fingerabdrücke abgenommen und im EURODAC-System gespeichert werden, für die Bearbeitung des Asylantrags zuständig. Dementsprechend sind Länder wie Malta, Italien oder Griechenland, die die Außengrenze im Mittelmeerraum bilden, für die Bearbeitung besonders vieler Asylanträge zuständig. Diese Regelung wurde und wird vor allem von Politiker:innen und der Bevölkerung entlang der Außengrenze kritisiert, da eine unverhältnismäßig hohe Zahl von Asylanträgen bei den Menschen vor Ort den Eindruck entstehen lässt, dass die EU nicht solidarisch handle (McAdam/Otto 2019).

Die maltesische Regierung ging bei der Aufnahme von jungen Geflüchteten während meiner Forschungszeit wie folgt vor: Nach ihrer Ankunft durchliefen alle Ankommenden das Aufnahmeverfahren. Zunächst führte die Einwanderungspolizei kurze Befragungen durch und – bis 2015 – wurden alle Asylsuchenden in einem Haftzentrum festgehalten, das ausschließlich für die Verwaltung neu angekommener Migrant:innen eingerichtet wurde. Obwohl Malta im Jahr 2005 EU-Richtlinien übernommen hat, nach denen vulnerable Personen, darunter auch ‚UMF‘, schneller aus der Haft entlassen werden sollten (Pace et al. 2009), wurden die meisten jungen Geflüchteten, die ich traf, mehrere Wochen lang festgehalten. Während der Inhaftierung führten die maltesischen Behörden die bereits erwähnte Altersbestimmung durch (Hilmy 2014). Nachdem Geflüchtete, die als ‚UMF‘ eingestuft wurden, aus der Haft entlassen wurden, brachte die maltesische Regierung sie in staatlichen Betreuungseinrichtungen unter, wo sie rund um die Uhr von Betreuungspersonal beaufsichtigt wurden.

Dublin-Verordnung und (das Fehlen von) Reisedokumente(n)

Die Dublin-Verordnung und die sich daraus ergebenden Verpflichtungen für den maltesischen Staat, Neuankommende aufzunehmen, war wiederkehrendes Thema in meinen Interviews und Gesprächen. Zahlreiche Gesprächspartner:innen, vor allem diejenigen, die für den Staat arbeiteten, hatten den Eindruck, dass Malta mit den ankommenden Geflüchteten allein gelassen werde und die EU sich aus der Verantwortung ziehen würde. Tatsächlich werden Geflüchtete durch die Dublin-Verordnung geografisch und rechtlich ‚fixiert‘. Die Staaten an der Außengrenze werden nicht zu Transitländern, wie zahlreiche Geflüchtete und auch ein großer Teil der maltesischen Bevölkerung hofften, sondern zu Orten, an denen sie bleiben müssen. John Mitchell, der für ein Ministerium tätig war, verdeutlichte 2015 im Interview:

„Asylum seekers and migrants do not have free movement within the EU. Their movement is limited by the Dublin regulation [...]. Even once you are granted some sort of protection by a member state, in this case Malta, you are only entitled to the rights of this state and not elsewhere. That is something migrants often misunderstand. Yes, Malta is part of the EU, but you only have certain rights here, Maltese rights so to speak.“

Die Dublin-Verordnung schränkt die Mobilität der Geflüchteten erheblich ein. Asylbewerber:innen können Malta nicht auf legalem Wege verlassen, wenn sie einen Asylantrag gestellt haben und dieser noch bearbeitet wird. Dies ändert sich für Asylbewerber:innen, sobald ihnen ein Status zuerkannt wurde: Anerkannte Flüchtlinge nach Genfer Flüchtlingskonvention erhalten ein Konventionsreisedokument. Personen, die Anspruch auf subsidiären Schutz haben oder deren Asylantrag abgelehnt wurde, erhalten einen Fremdenpass. Mit diesem Dokument können sie reisen, wenn andere Länder diese Art von Dokument anerkennen, und sich bis zu 90 Tage am Stück in einem anderen EU-Land aufhalten.

Während volljährige Geflüchtete, denen ein Status zuerkannt wurde, innerhalb der EU reisen konnten, war die Situation für ‚UMF‘ grundlegend anders und Alter hat sich mit ihrer (Im-)Mobilität und einem Mangel an Dokumenten verwoben. Solange sie nicht volljährig waren, erhielten sie weder einen Fremdenpass noch ein Konventionsreisedokument. Stattdessen erhielten die jungen Geflüchteten, mit denen ich forschte, einen Ausweis im Scheckkartenformat, auf dem ihr Name, ihr Geschlecht und ihr Herkunftsland vermerkt waren. Auf diesem Ausweis stand in Großbuchstaben: „Keine Reiserlaubnis (not allowed to travel)“. Diese erzwungene Immobilität ist vor allem darauf zurückzuführen, dass der maltesische Staat für diese Geflüchteten, die als Minderjährige galten, verantwortlich war. Verschwundene Minderjährige haben in der EU immer wieder zu Kritik und politischen Debatten um Verantwortung für diese Men-

sehen geführt, und die staatlichen Behörden waren bemüht, ihr Verschwinden und einen möglichen Missbrauch zu verhindern. Für die jungen Geflüchteten bedeutete dies jedoch, dass sie gezwungen waren, in dem Land zu bleiben, das als das am wenigsten offene Land in der EU gegenüber Geflüchteten gilt (Debono 2018): Sie durften keine Familienangehörigen in anderen EU-Ländern besuchen und hatten somit kaum Zugang zu EU-weiten Unterstützungsnetzwerken für Migrant:innen. Absimil, ein junger Mann aus Somalia, erhielt einen dieser Ausweise und sagte mir in einem Gespräch im Jahr 2015: „That document is a big problem. Because everybody can see that I cannot leave Malta. So what chances do I have? Because staying is no option, and I don't want to wait my legal age. I want to finish Malta now.“

Absimil hält sich nicht für zu ‚vulnerabel‘, um seinen eigenen Weg zu gehen; stattdessen sagte er mir oft, dass er sich als eine Person sieht, die noch viel lernen müsse und voller Energie und Tatendrang sei. Er argumentierte, dass er nicht verstehen könne, warum er Malta nicht legal verlassen könne, da der Staat ihn in seiner persönlichen Entwicklung und Entfaltung nicht unterstützen würde. Sein Hauptziel war es, an Schulbildung teilzunehmen, was ihm verwehrt wurde, weil er als zu alt angesehen wurde – in Malta endet die Schulpflicht mit 16 Jahren –, und er argumentierte, dass er in anderen EU-Ländern zur Schule gehen dürfe.

ID-Karten, die andere über Alters- und Reisebeschränkungen ‚informieren‘, spielten eine entscheidende Rolle bei der Produktion von Vulnerabilität junger Geflüchteter durch das Grenzregime. Ihre Ausweise sind ein gutes Beispiel, um zu verdeutlichen, wie die zugeschriebene Verletzlichkeit im Sinne von Minderjährigkeit in diesen Dokumenten zum Ausdruck kommt, und um die vermittelnde Rolle dieser Ausweise hervorzuheben. Sie ‚sagen‘ nicht nur anderen etwas über das gesetzliche Alter einer Person, sondern sie fixieren junge Geflüchtete in Malta. Vulnerabilität ist also nicht nur ein körperliches Merkmal oder eine Zuschreibung an Minderjährige, sondern wird durch Dokumente, die jungen Geflüchteten (nicht) gewährt werden, produziert und stabilisiert. Dies deutet darauf hin, dass Vulnerabilität keine einheitliche Ontologie hat und von Geflüchteten und denjenigen, die sie verwalten, aufnehmen und betreuen, unterschiedlich verstanden wird. Wenn wir, wie in diesem Beitrag vorgeschlagen, Vulnerabilität als Intra-Aktion verstehen, dann zeigt sich hier, wie Dokumente, Grenzbeamt:innen und Rechte ein spezifisches Verständnis von Vulnerabilität junger Geflüchteter im Grenzregime der EU produzieren und stabilisieren.

Trotz dieser Maßnahmen zum Verbleib junger Geflüchteter auf Malta fanden einige meiner Forschungsteilnehmer:innen Wege, Malta zu verlassen, während sie noch als ‚UMF‘ eingestuft waren. Einer von ihnen war Yahya, der Somalia Anfang 2012 verließ und im November desselben Jahres per Boot in Malta ankam. Wie viele andere war auch er sehr frustriert über seine Situation in Malta, da er weder zur Schule gehen konnte noch Arbeit aufnehmen durfte.

Er hatte von anderen gehört, dass man in Deutschland ein besseres Leben haben könne, dass man zur Schule gehen dürfe und besser behandelt würde. Yahya gelang es tatsächlich, nach Deutschland zu reisen. Nach seiner Ankunft meldete er sich bei den Behörden und wurde in einer Gemeinschaftsunterkunft für ‚UMF‘ untergebracht. Er galt zum Zeitpunkt seiner Ankunft als 16 Jahre alt und sagte mir 2017 in einem Gespräch: „In Germany, my life was better. The housing situation was better, and also I found a school. I really felt that I can start my new life there“. Bei seiner Ankunft fand die deutsche Polizei zwar seine Fingerabdrücke im EURODAC-System, aber sie sagten ihm, dass er sich darüber vorerst keine Sorgen machen müsse. Yahya begann in einer so genannten Willkommensklasse die Schule zu besuchen, fand allmählich Freund:innen und erzählte mir, dass er nie daran dachte, nach Malta zurückzukehren. Kurz nach seinem offiziellen 18. Geburtstag meldeten sich jedoch die Behörden bei ihm: Deutschland sei nicht für ihn zuständig und da er nun volljährig sei, müsse er nach Malta zurückkehren. Tatsächlich wurde er 2016 gegen seinen Willen nach Malta zurückgebracht und galt dann als sogenannter „Dublin-Fall“.

Im Grenzregime der EU als Minderjährige:r betrachtet zu werden, schließt ein und schließt aus, macht mobil und immobil zugleich. In gewisser Weise hatte Yahya die ihm zugeschriebene Vulnerabilität mit nach Deutschland genommen, wo er sich etwas mehr als zwei Jahre lang aufhalten durfte. Seine zugeschriebene Vulnerabilität erlaubte es ihm, eine Zeit lang zu bleiben, da die Behörden einen Minderjährigen nicht zurückschicken wollten. Hier wurde die Vulnerabilität sogar über verschiedene Mitgliedstaaten hinweg stabilisiert: Während es offiziell nicht erlaubt war, Malta als Minderjährige:r zu verlassen, waren diejenigen, denen es gelang, einen anderen Mitgliedstaat zu erreichen, durch ihre zugeschriebene Vulnerabilität geschützt. Als seine zugeschriebene Vulnerabilität jedoch nicht mehr galt, war er gezwungen, nach Malta zurückzukehren.

Die Erfahrungen von Yahya und anderen zeigen, dass die Einstufung als Minderjährige:r zu anderen räumlichen Erfahrungen führt als die von Erwachsenen: Wo wer in der EU (nicht) geduldet wurde, hing maßgeblich vom Alter ab. Die Dublin-Verordnung ist, wie Yahyas Fall zeigt, nicht nur mit Raum und Mobilität verwoben, sondern auch mit dem Alter. Während er in Deutschland geduldet wurde, solange er als minderjährig galt und andere ihn als vulnerabel verstanden, wurde er nicht nach Malta zurückgeschickt. Sobald er 18 wurde, trat jedoch eine Situation ein, in der die Vulnerabilität nicht weiter stabilisiert wurde. Die Dublin-Verordnung und der durch sie geschaffene Grenzraum tragen erheblich zur Herstellung von Verletzlichkeit bei. Räumliche Gegebenheiten werden auf verschiedene Weise wirksam und stehen in engem Zusammenhang mit (nicht vorhandenen) Personalausweisen, supranationalen Abkommen und dem zugeschriebenen Alter. Die Herstellung von Vulnerabilität geht über die körperlichen Merkmale des Einzelnen hinaus. Für Erwachsene galten andere Normen und Mechanismen und Klassifizierungssysteme und Regulie-

rungsmechanismen spielten eine entscheidende Rolle bei der (De-)Stabilisierung von Vulnerabilität. Die Betrachtung der „behind-the-scenes machinery“ (Bowker/Star 1996: 158) von Klassifizierungen und Kategorien zeigt, dass Vulnerabilität ein Phänomen ist, bei dem die EU-Politik, die ‚UMF‘-Kategorie und der Begriff der Vulnerabilität ineinandergreifen und somit dem, was oft als inhärente Vulnerabilität junger Geflüchteter verstanden wird, überhaupt erst eine Form geben.

Insellage und Immobilität

Da die jungen Geflüchteten keine Reisedokumente besaßen, hatten sie kaum eine Chance, die Insel zu verlassen. Neben diesen nicht vorhandenen Reisedokumenten gab es jedoch einen weiteren zentralen Akteur, der dafür sorgte, dass Minderjährige an Ort und Stelle bleiben: Die physischen Grenzen des Inselstaates selbst nahmen hier eine zentrale Rolle ein und sind Teil der Produktion von Vulnerabilität der jungen Geflüchteten.

Als Inselstaat hat Malta kein Festland, auf das Geflüchtete ausweichen könnten, da die Küsten der Insel gleichzeitig die Staatsgrenze bilden. Sie übernahmen eine vermittelnde Rolle bei der Stabilisierung der Verletzlichkeit junger Geflüchteter entlang der EU-Außengrenze. Im Vergleich zu anderen Ländern war es schwieriger, Malta zu verlassen, wenn man keine oder die falschen Dokumente besaß. Der Inselstaat konnte nur über den Seehafen oder den Flughafen verlassen werden. An beiden Orten fanden intensive Kontrollen statt; vor allem Schwarze Menschen wurden immer wieder aufgefordert, ihre Dokumente vorzuzeigen, was zeigt, wie stark die Grenzen der EU rassifiziert sind (Hess et al. 2017; Mainwaring 2019).

Absimil erzählte, dass er zwei Mal versucht habe, Malta zu verlassen und dabei auch von dieser Rassifizierung der Grenze betroffen war. Sein erster Versuch bestand darin, den Inselstaat mit dem Boot nach Italien zu verlassen, aber als er an einem Sommertag im Jahr 2014 frühmorgens am Hafen ankam, stellte er fest, dass es entlang des Piers und an der Fähre Polizeikontrollen gab. Da er zu viel Angst hatte, in Schwierigkeiten zu geraten, beschloss er, nicht zu versuchen, das Boot nach Sizilien zu betreten. Da er jedoch glaubte, in Malta keine Perspektive zu haben – zu diesem Zeitpunkt galt er als 15 Jahre alt – buchte er sich einen Flug nach Deutschland. Im Gespräch mit mir berichtete Absimil im Sommer 2015 von seinem Erlebnis auf dem Flughafen in Malta:

„They let everybody pass in the security queue. So I thought I am lucky today. But to me the security lady she said ‚Wait‘. She check again and again my passport. So then the police came. And all my luck was gone. You know, I was not lucky. That day my lucky was dead. And I could not run away.“

Es folgte ein Gerichtsverfahren für Absimil, da er versucht hatte, das Land mit dem Pass einer anderen Person zu verlassen, was nicht legal ist. Bei seinem Gerichtstermin wurde ihm klargemacht, dass bei einem erneuten Versuch weitreichende Sanktionen folgen würden, und er wurde zu gemeinnütziger Arbeit verpflichtet. Als ich im Oktober 2018 in Malta war, lebte Absimil immer noch in einer Wohngemeinschaft in der Stadt Hamrun, hat nie wieder versucht, das Land zu verlassen und sagte: „You know, you can't just disappear here. Elsewhere you can walk across borders or drive yourself, but I can't swim away from here. All that remains is the harbour or airport, and I'm too scared now“. Absimils Erfahrung verdeutlicht, dass seine Immobilität nicht nur mit der Insel-sage zusammenhing, sondern auch mit der Tatsache, dass Malta als Inselstaat kein Festland hat. Im Gegensatz dazu bieten Inseln wie Lampedusa, die zu Nationalstaaten gehören, die über ein Festland verfügen, mehr Möglichkeiten für Minderjährige, das Festland mit der Fähre zu erreichen. Zwar lässt sich nicht leugnen, dass der Sicherheitsbeamte am Flughafen eine entscheidende Rolle für Absimils (Im-)Mobilität spielte, doch muss die Stabilisierung seiner zugeschriebenen Verletzlichkeit auch mit der Rolle verknüpft werden, die die Materialität des Inselstaates hier spielt. Sowohl die geografischen Gegebenheiten der Insel als auch des Meeres führten zu Umständen, denen er nicht durch Flucht oder Schwimmen entkommen konnte. Die physischen Bedingungen des Inselstaates führen dazu, dass Ausreisende immer mit Grenzschutz-beamt:innen in den Kontakt treten müssen, was die machtvolle Position dieser Beamt:innen stärkt. Die Stabilisierung von Vulnerabilität in Form von Im-mobilität wird hier durch Intra-Aktionen menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen hervorgebracht.

Aber nicht nur die Grenzen des Küstenstaates trugen dazu bei, dass sich die jungen Geflüchteten dort aufhielten, wo sie rechtlich und im Sinne der Dublin-Verordnung ‚hingehörten‘, sondern auch die Tatsache, dass Malta mit 316 km² ein relativ kleiner Inselstaat ist, was zu einer Situation der räumlichen Nähe und einer Atmosphäre führte, die von einem ‚Jeder-kennt-Jeden‘-Gefühl geprägt war. Wenn die jungen Geflüchteten die Betreuungseinrichtung für ‚UMF‘ verließen, wurden sie gebeten, dem Betreuungspersonal mitzuteilen, wohin sie gehen, mit wem sie verabredet sind und welche Pläne sie haben. Diese Informationen wurden in einem grünen Berichtsheft festgehalten. Wenn sich ihre Pläne spontan änderten und sie auf der Insel von Betreuer:innen gesehen wurden, die nicht im Dienst waren, erkundigten diese sich oft bei den Diensthabenden, ob die:der betreffende Bewohner:in überhaupt draußen sein durfte. Dies verdeutlicht, dass die Verflechtung von Betreuungspersonal, grünem Berichtsheft und den geografischen Gegebenheiten Maltas die Vulnerabilität der jungen Geflüchteten stabilisierte. Dies führte dazu, dass sie sich permanent beobachtet fühlten und entsprechend versuchten, auf der Insel so wenig wie möglich mobil zu sein. Es gab zwar Orte, die sie ohne Probleme aufsuchen konnten, wie z. B. die Straßen rund um den Hafen von Marsa, aber sie

wussten auch, dass ihre Bewegung auf der Insel dazu führen konnte, beobachtet zu werden. Während meiner Forschung wurde mir mehrmals gesagt, dass auf Malta keine Überwachungskameras benötigt würden: Die rund 400.000 Augenpaare der Inselbewohner:innen sorgten für Ersatz. Die Kleinheit Malτας machte die jungen Menschen beobachtbar, was sie wiederum kontrollierbarer machte und ihre zugeschriebene Verletzlichkeit noch einmal stabilisierte. Maltas räumliche Kleinheit und die Art und Weise, wie sie genutzt wurde, spielten eine zentrale Rolle bei der Herstellung von Vulnerabilität. Zu den Akteur:innen, die zur Herstellung und Stabilisierung von Vulnerabilität beitragen, gehörten die Insel selbst, Berichtsbücher, An- und Abmeldepraktiken, die Platzierung von Sicherheitspersonal direkt vor der Tür des Heims und eine „neighborhood-is-watching-you“-Atmosphäre.

Schlussfolgerung

Die Minderjährigkeit junger Geflüchteter wird in der Regel als biologischer Fakt gedeutet und verstanden, ihre Vulnerabilität als etwas scheinbar Natürliches, das aus dem biologischen ‚Fakt‘ der Minderjährigkeit hervorgeht. Minderjährigkeit und Vulnerabilität sind eng verwoben. In diesem Kapitel habe ich, um diese Logik nicht fortzuschreiben, Vulnerabilität als Intra-Aktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen perspektiviert und die Rollen von Dokumenten, Verordnungen und Räumlichkeit in der Produktion und Stabilisierung von Vulnerabilität betrachtet. Entsprechend habe ich vorgeschlagen, eine epistemische Linse zu entwerfen, die im theoretischen Kontext des New und Neo Materialism verwurzelt ist, um zu zeigen, dass Vulnerabilität ein Phänomen ist, das durch Intra-Aktionen entsteht, die ihm überhaupt erst seine Form geben. Ich habe veranschaulicht, dass Vulnerabilität keine präsoziale Eigenschaft junger Menschen ist, sondern sich in verschränkten menschlichen und nicht-menschlichen Relationen (mit-)konstituiert. Während das Konzept der Vulnerabilität oft abstrakt oder vereinfacht bleibt, bieten die empirischen Beispiele in diesem Beitrag ein komplexeres Verständnis dieses Begriffs. Mein Ziel war es daher, gegen das „black boxing“ (Bowker/Star 1996: 158) der Klassifizierung und Kategorisierung junger Geflüchteter anzuschreiben und einen Blick auf die „behind-the-scenes machinery“ (Bowker/Star 1996: 158) zu werfen.

Die Berücksichtigung nicht-menschlicher Akteur:innen erlaubt es, ein noch komplexeres Verständnis des ‚border work‘ in der EU zu entwickeln und sich weiter von essentialisierenden Darstellungsansätzen zu entfernen. Um einen Beitrag zu diesen Debatten zu leisten, habe ich den Umgang mit und die Produktion von Vulnerabilität ethnographisch untersucht. Der maltesische Staat hat zwar eine Fürsorgepflicht und versucht, dafür zu sorgen, dass diese

jungen Menschen an Ort und Stelle bleiben, die Gesetze, Maßnahmen und (nicht vorhandenen) Dokumente führen jedoch zu einem besonders hohen Grad des „staying put“ junger Geflüchteter. Nicht nur Immobilisierungen durch menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen stabilisierten die Vulnerabilität, sondern auch die intensive Nähe verschiedener Akteur:innen in Malta spielte hier eine wichtige Rolle. Eine gewisse Kontrollierbarkeit der räumlichen Praxis junger Geflüchteter wurde durch die verschiedenen beteiligten Akteur:innen mitproduziert. Die Vulnerabilität junger Geflüchteter ist sowohl mit nationalen und internationalen Rahmenbedingungen als auch mit geografischen Gegebenheiten verwoben. Wenn man mit Aradau denkt, ist die Hervorbringung von Vulnerabilität „an open-ended practice involving dynamic entanglements of humans and non-humans“ (Aradau 2010: 498), und sie leisten die „ever-local, ever-partial work of making [classifications] appear“ (Bowker/Star 1996: 161). Die Betrachtung dieser stets lokalen und partiellen Klassifizierungsarbeit durch das empirische Material zeigte, dass Materialitäten und Artefakte – wie die Geografie der Insel oder die Informationen auf den Ausweisen der jungen Geflüchteten – mit den menschlichen Akteur:innen, wie Betreuer:innen im Heim oder Grenzbeamten:innen, zusammenarbeiten. Ziel dieses Beitrags war es nicht, eine Antwort auf die Frage nach inhärenter Vulnerabilität junger Geflüchteter zu finden, noch war es das Ziel, ihnen Vulnerabilität abzuerkennen: Aber Ansätze wie der hier entwickelte bieten die Chance, die komplexen Verflechtungen menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen bei der Herstellung und Stabilisierung von Vulnerabilität zu erkennen.

Literatur

- Abbing, Henriette (2011): Age determination of unaccompanied asylum seeking minors in the European Union. A health law perspective. In: *European Journal of Health Law* 18, 1, S. 11-25.
- Adefehinti, Bolutife/Arts, Karin (2018): Challenging the odds of vulnerability and resilience in lone migration. coping strategies of Zimbabwean unaccompanied minors in South Africa. In: *Children's Geographies* 17, 4, S. 427-441.
- Aradau, Claudia (2010): Security that matters. Critical infrastructure and objects of protection. In: *Security Dialogue* 41, 5, S. 491-514.
- Barad, Karen (2003): Posthumanist performativity. Toward an understanding of how matter comes to matter. In: *Signs Journal of Women in Culture and Society* 28, 3, S. 801-831.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bean, Tammy/Derluyn, Ilse/Eurelings-Bontekoe, Elisabeth/Broekaert, Eric/Spinhoven, Philip (2007): Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and ex-

- periences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents. In: *The Journal of Nervous and Mental Disease* 195, 4, S. 288-297.
- Belloni, Milena (2016a): Refugees as gamblers. Eritreans seeking to migrate through Italy. In: *Journal of Immigrant and Refugee Studies* 14, 1, S. 104-119.
- Belloni, Milena (2016b): Learning how to squat. Cooperation and conflict between refugees and natives in Rome. In: *Journal of Refugee Studies* 29, 4, S. 506-527.
- Bowker, Geoffrey C./Star, Susan Leigh (1996): How things (actor-net)work. Classification, magic and the ubiquity of standards. In: *Philosophia: tidsskrift for filosofi* 25, 3-4, S. 195-220.
- Braidotti, Rosi (2013): *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Chase, Elaine/Otto, Laura/Belloni, Milena/Lems, Annika/Wernesjö, Ulrika (2020): Methodological innovations, reflections and dilemmas: the hidden sides of research with migrant young people classified as unaccompanied minors. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, 2, S. 457-473.
- Clark, Christina (2007): Understanding vulnerability: From categories to experiences of young Congolese people in Uganda. In: *Children & Society* 21, 4, S. 284-296.
- Clark-Kazak, Christina (2013): Theorizing age and generation in migration contexts: Towards social age mainstreaming? In: *Canadian Ethnic Studies* 44, 3, S. 1-10.
- Crawley, Heaven (2011): Asexual, apolitical beings: The interpretation of children's identities and experiences in the UK asylum system. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37, 8, S. 8-17.
- Debono, James (2018): Migration: 63% of Maltese it's a 'problem'. https://www.maltatoday.com.mt/environment/townscapes/86333/migration_63_of_maltese_think_its_a_problem#.Yoovl5NBxTY
- Eastmond, Marita/Ascher, Henry (2011): In the best interest of the child? The politics of vulnerability and negotiations for asylum in Sweden. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 37, 8, S. 1185-1200.
- Gower, Sophie (2011): How old are you? Ethical dilemmas in working with age-disputed young asylum seekers. In: *Practice* 23, 5, S. 325-339.
- Haraway, Donna (2007): *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2017): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Hamburg: Assoziation A.
- Hilmy, Pauline (2014): *Unaccompanied minor asylum-seekers on Malta: A technical report on age assessment and legal guardianship procedures*. Valletta: Aditus Foundation.
- Hodes, Matthew/Jagdev, Daljit/Chandra, Navin/Cunniff, Anna (2008): Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 7, S. 723-732.
- Huijsmans, Roy (2012): Beyond compartmentalization. A relational approach towards agency and vulnerability of young migrants. In: *New Directions for Child and Adolescent* 136, S. 29-45.
- Lems, Annika/Oester, Karin/Strasser, Sabine (2020): Introduction to the special issue children of the crisis: Ethnographic perspectives in unaccompanied refugee youth in and en route to Europe. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, 2, S. 315-335.

- MacLeod, Anna/Cameron, Paul/Ajjawi, Rola/Kits, Olga/Tummons, Jonathan (2019): Actor-network theory and ethnography. Sociomaterial approaches to researching medical education. In: *Perspect Med Educ* 8, S. 177-186.
- Mainwaring, Cetta (2019): *At Europe's Edge: Migration and Crisis in the Mediterranean*. London: Routledge.
- Moergen, Rebecca/Rieker, Peter (2021): Vulnerabilitätserfahrungen und die Erarbeitung von Agency: Ankommensprozesse junger Geflüchteter. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)Zeitschrift für Sozialisationsforschung* 2(1). DOI: 10.26043/GISo.2021.1.3.
- Murris, Karin (2016): *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks*. London: Routledge.
- O'Higgins, Aoife (2012): Vulnerability and agency. Beyond an irreconcilable dichotomy for social service providers working with young refugees in the UK. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 136, S. 79-91.
- Orgocka, Aida (2012): Vulnerable yet agentic: Independent child migrants and opportunity structures. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 2012, 136, S. 1-11.
- Pace, Charles/Carabott, James/Dibben, Andrea/Micallef, Elaine (2009): Unaccompanied minors in Malta. The numbers and the policies and arrangements for their reception, Return and Integration. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/unaccompanied-minors-in-malta-their-numbers-and-the-policies-and-arrangements-for-their-reception-return-and-integration?lang=de>
- Punch, Samantha (2002): Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. In: *Journal of Rural Studies* 18, 2, S. 123-133.
- Raghallaigh, Muireann/Thornton, Liam (2017): Vulnerable childhood, vulnerable adulthood: Direct provision as aftercare for aged-out separated children seeking asylum in Ireland. In: *Critical Social Policy* 37, 3, S. 386-404.
- Rallaghaigh, Muireann/Gilligan, Robbie (2010): Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. In: *Child & Family Social Work* 15, 2, S. 226-237.
- Separated Children in Europe Program (SCEP) (2004): Statement of good practice. <https://www.unhcr.org/4d9474399.pdf>
- Silverman, Stephanie (2016): Imposter children in the UK refugee determination process. In: *Refuge: Canada's Journal on Refugees* 32, 3, S. 8-17.
- Sourander, Andre (1998): Behavior problems and traumatic events of unaccompanied refugee minors. In: *Child Abuse Negl.* 22, 7, S. 719-727.
- Taylor, Affrica (2013): *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London: Routledge.
- Terrio, Susan (2008): New barbarians at the gates of Paris? Prosecuting undocumented minors in the juvenile court – the problem of the 'Petits Romains'. In: *Anthropological Quarterly* 81, 4, S. 874-901.
- Tisdall, Kay/Punch, Samantha (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. In: *Children's Geographies* 10, 3, S. 249-264.
- UNHCR Malta (2017): *Asylum Trends*. <http://www.unhcr.org/charts/category/17>.
- Wernesjö, Ulrika (2020): Across the threshold: negotiations of deservingness among unaccompanied young refugees in Sweden. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, 1, S. 398-404.

Bernadette van Berk

„Agency“ von Kindern auf der Flucht: Eine ethnografische Studie im Child Friendly Space eines griechischen Ankunfts-lagers für Geflüchtete

Zusammenfassung

Trotz der anhaltenden kritischen Situation von Menschen auf der Flucht an den Außengrenzen Europas existieren bisher nur wenige Studien über die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen in europäischen Ankunfts-lagern. In dieser Studie wurde ein qualitativer ethnografischer Forschungs-ansatz genutzt, der auf den Methoden der Grounded Theory aufbaut. In einer vierwöchigen Feldphase wurde der Alltag von 6- bis 12-jährigen Kindern in dem Child Friendly Space eines griechischen Ankunfts-lagers für Geflüchtete teilnehmend beobachtet. Aus der Analyse der 21 Beobachtungsprotokolle ergaben sich drei Formen von Handlungsfähigkeit von Kindern 1. Akzeptanz und regelkonformes Verhalten; 2. Protest, Rebellion und Emotion und 3. Kreativität und Entwicklung eigener Strategien, welche durch die generationale Ordnung und die spezifische Zeitstruktur im Ankunfts-lager für Geflüchtete konstituiert sind. Die Studie versucht, den Alltag von Kindern auf der Flucht in Ankunfts-lagern für Geflüchtete zu rekonstruieren und das Leben von tausenden von Kindern auf der Flucht an den Außengrenzen Europas sichtbar zu machen.

Abstract

Despite the ongoing critical situation of people fleeing to Europe's external borders, few studies exist on the situations of children and adolescents in European refugee camps. In this study, a qualitative ethnographic research approach was used, based on grounded theory methodology. During a four-week field phase, everyday life of 6- to 12-year-old children in a Child Friendly Space in a Greek refugee camp was observed. From the analysis of the 21 observation protocols, three forms of children's agency emerged: 1. acceptance and rule-following behavior; 2. protest, rebellion, and emotion and 3. creativity and development of own strategies, which are constituted by the generational order and the specific time construction in the refugee camp. The study attempts to reconstruct the everyday life of children in refugee camps and to make visible the life of thousands of refugee children at the external borders of Europe.

Einleitung

Griechenland zählt aufgrund seiner geografischen Lage zu den europäischen Hauptaufnahmeländern für Geflüchtete. 2020 befanden sich etwa 42.500 mi-grierte und geflüchtete Kinder und Jugendliche in Griechenland, darunter 5.041 unbegleitete Minderjährige.¹ Viele von ihnen leben unter prekären Bedingungen in überfüllten Ankunftslagern für Geflüchtete. Trotz der gegenwärtigen Lage und dem damit verbundenen akuten Handlungsbedarf, liegen nur wenige Studien zu der aktuellen Situation von Geflüchteten, insbesondere von Kindern, in europäischen Ankunftslagern vor. Obwohl Kinder eine besonders vulnerable Gruppe darstellen, werden sie in den wissenschaftlichen Diskursen zu Flucht und Migration kaum beachtet. Insbesondere Erkenntnisse zu den kinderspezifischen Bedürfnissen, den Gefahren, denen Kinder auf der Flucht ausgesetzt sind und der subjektiven Perspektive auf die Lebenssituation in Lagern, sind jedoch notwendig, um zielgerichtete und nachhaltige Reaktionen zu ermöglichen. Diese Studie schließt an diese zentrale Forschungslücke an und soll dazu beitragen, die Lebensrealität von Kindern auf der Flucht in europäischen Ankunftslagern sichtbar zu machen. Ausgehend von dem Bedarf nach „[...] dichten Beschreibungen von Kindheiten, von Praktiken in unterschiedlichen Regionen und Kontexten [...]“ (Andresen 2013: 31) in der Kindheitsforschung, wurde ein ethnografischer Zugang gewählt. Auf Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen in einem Child Friendly Space (CFS) in einem griechischen Ankunftslager für Geflüchtete und der anschließenden Auswertung mit der Grounded Theory Methodology (GTM) wurde versucht, den Alltag von Kindern in Aufnahmelagern für Geflüchtete innerhalb des CFS aus der Perspektive der Kinder zu rekonstruieren.

Theoretischer Hintergrund

Kinder auf der Flucht

Von den 108.4 Millionen Menschen, welche im Jahr 2022 aufgrund von Konflikten und Gewalt vertrieben wurden, sind etwa 40% Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren.² Mit Lagern soll Menschen auf der Flucht eine erste Unterkunft geboten werden. Zudem dienen sie dazu, Geflüchtete und Migrant:innen zu verwalten und zu organisieren (Agier 2016). Bei diesen Lagern handelt es

-
- 1 vgl. UNICEF (2021): Refugee and migrant children in Greece As of 30 September 2019 (<https://www.unicef.org/eca/media/8341/file/greece-general-data-september-2019.pdf>)
 - 2 <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/> (Stand 04.07.2023)

sich meist um abgegrenzte territoriale Räume. Der Zugang ist in der Regel auf die Bewohner:innen und die in dem Lager tätigen Organisationen beschränkt (Inhetveen 2010).

Lager, insbesondere Lager für Menschen auf der Flucht, sind durch ihren Anspruch auf Vorläufigkeit geprägt (Bochmann 2017). Entgegen dieser Funktion bestehen einige jedoch mittlerweile über Jahre oder Jahrzehnte hinweg (Inhetveen 2010). Aufgrund der langfristig angelegten Organisation und Verwaltung verlieren sie somit oft ihren ursprünglichen provisorischen Charakter (Hoffmann 2015), wodurch das Leben in Lagern von einer besonderen Zeitlichkeit geprägt ist. In Anbetracht der prägenden Ungewissheit, mit welcher die Bewohner:innen konfrontiert sind, sind Lager als Räume anzusehen, welche „administrated in the mode of emergency and exception, where time seems to have been stopped for an undetermined period“ (Agier 2016: 72). Warten wird in Lagern zu einem strukturgebenden Element (ebd.).

Grundlegend ist das Leben in dieser spezifischen Lebensumgebung mit einer Beschränkung der Rechte verbunden, wobei sich die Lebensbedingungen in verschiedenen Lagern für Geflüchtete stark voneinander unterscheiden können (Hoffmann 2015). Sie können infolgedessen als Institutionen innerhalb eines begrenzten Raums gesehen werden, in welchem gewisse Hierarchien und Machtverhältnisse herrschen (Bochmann 2017).

Viele der international veröffentlichten Untersuchungen zu Kindern auf der Flucht beziehen sich auf unbegleitete minderjährige Geflüchtete und deren Lebenssituation im Ankunftsland. Über die von UNICEF erhobenen Daten hinaus, existieren bisher nur wenige Forschungen zu der Lebenssituation von Kindern auf der Flucht in europäischen Ankunftslagern.

Einige deutsche Studien, welche die Perspektive von geflüchteten Kindern in Deutschland in den Blick nehmen (UNICEF 2017; Andresen/Neumann/World Vision Deutschland e.V. 2020; Berthold 2014; World Vision Institut/Hoffnungsträger Stiftung 2016; Wihstutz 2019), weisen auf die mangelhafte und nicht kindgerechte Unterbringung, Risiken, wie beispielsweise Gewalt und ungenügende Hygiene und die besondere Bedeutung von Familien und Freundschaften für Kinder in deutschen Unterkünften für Geflüchtete hin. Daneben werden in diesen Studien Bildung und Autonomie als wichtige Faktoren für kindliches Wohlbefinden aufgezeigt.

Eine Studie zu Jugendlichen in griechischen Ankunftslagern für Geflüchtete zeigt die spezifischen Gründe für die Flucht, die Erfahrungen in Griechenland und Pläne für die Zukunft auf. Auch hier zeigen sich diverse Risiken für Jugendliche auf der Flucht wie Kinderarbeit, Prostitution, Drogenmissbrauch und psychische Folgen, wie selbstverletzendes Verhalten und Depressionen (UNICEF & REACH 2017). Die genannten Studien der migrationsbezogene Kindheitsforschung verweisen darauf, dass in dieser die Erfahrungen und Herausforderungen von geflüchteten Kindern bisher nur unzureichend in den Blick genommen wurden.

Child Friendly Spaces (CFS) stellen einen Ansatz dar, welcher versucht auf die spezifischen Bedürfnisse und Lebensbedingungen von Kindern auf der Flucht und in Krisensituationen einzugehen. Die Phase nach Katastrophen ist für Kinder meist genauso gefährlich wie die akute Zeit währenddessen. Um die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern zu gewährleisten, benötigen Kinder Zugang zu gewaltfreien Orten, an welchen sie sicher vor Kriminalität und Übergriffen sind (Wessells/Kostelny 2013). CFS verfolgen dabei drei Hauptziele: den Schutz vor Missbrauch, Ausbeutung und Gewalt, psychosoziale Unterstützung und die Stärkung des emotionalen und sozialen Wohlbefindens, die Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen sowie die Mobilisierung der Gemeinschaft zur Stärkung des Kinderschutzes und des allgemeinen Wohlbefindens von Kindern (Ager et al. 2013).

Agency

„Agency“ kann inzwischen als das Kernkonzept sowohl der deutschen als auch der internationalen Kindheitsforschung betrachtet werden. Kinder sind demnach nicht nur passive Subjekte innerhalb der sie umgebenden Sozialstruktur, sondern gestalten aktiv ihr Leben und die Gesellschaft, in welcher sie leben (Betz/Eßer 2016). Ziel der Kindheitsforschung, die sich an dem „Agency-Konzept“ orientiert, ist es, die Interessen und Bedürfnisse von Kindern hervorzuheben und langfristig die Anerkennung von Kindern und deren gesellschaftliche Repräsentation zu unterstützen (ebd.). Die Kindheitsforschung grenzt sich von den erwachsenenzentrierten Perspektiven auf die Lebenswelt von Kindern dadurch ab, „[...] dass sie weniger über, als mit Kindern forscht, sie selbst zu Wort kommen lässt, beobachtet oder ihre Produkte (Zeichnungen, Aufsätze u. a.) nutzt.“ (Hungerland/Kelle 2014: 229).

In der Forschungsliteratur wird „Agency“ oftmals mit den Begriffen „Handlungsfähigkeit“ oder „Handlungsmöglichkeit“ gleichgesetzt. Auch wenn „Agency“ dabei nicht als bestehende, selbstverständliche, vorsoziale Gegebenheit, wie es der Begriff „Handlungsfähigkeit“ vermuten lässt, gesehen werden kann, wird im Folgenden die Übersetzung Handlungsfähigkeit genutzt. Vielmehr werden Kinder erst durch soziale Beziehungen und Bedingungen in die Akteur:innenschaft gesetzt (Betz/Eßer 2016). In diesem relationalen Verständnis von „Agency“ muss die Handlungsfähigkeit von Kindern immer innerhalb der sozialen Bedingungen betrachtet werden (Eßer 2014). Die „Agency“ von Kindern kann daher nie unabhängig von generationalen Strukturen gesehen werden (ebd.). Die prinzipielle strukturelle Abhängigkeit von Kindern darf bei der Rekonstruktion und Analyse von „Agency“ dementsprechend nicht außer Acht gelassen werden (Bühler-Niederberger 2013).

Bühler-Niederberger greift dabei Bourdieus Begriff der „Komplizenschaft“ auf, um herauszuarbeiten, dass Kinder die generationale Ordnung nicht nur

akzeptieren, sondern innerhalb dieser kooperieren (Bühler-Niederberger 2013). Die Handlungsfähigkeit von Kindern ist somit zusammenfassend „[...] untrennbar mit der ‚Macht‘ (oder deren Fehlen) verbunden, die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse in ihrer Alltagswelt zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen“ (Alanen 2006: 80).

Handlungsfähigkeit von Kindern auf der Flucht

Forschungsfragen

Die Forschungsfragen der vorliegenden Studie wurden im Sinne eines zirkulären qualitativen Forschungsprozesses zu Beginn offen formuliert und im Verlauf des Forschungsprozesses auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtungen fortlaufend spezifiziert. Bei der Präzisierung der Fragestellungen konnten dementsprechend auch die sozialen Phänomene berücksichtigt werden, welche sich im Verlauf der Datenerhebung als relevant gezeigt haben. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen für Kinder auf der Flucht innerhalb von Child Friendly Spaces in Ankunftslagern für Geflüchtete und wie werden diese eingeschränkt?
2. Wie gestalten Kinder auf der Flucht ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb des von den Rahmenbedingungen und Routinen geprägten Child Friendly Space? Und wie reagieren die Kinder dabei auf Einschränkungen?

Feld und Stichprobe

In der vorliegenden ethnografischen Studie wurden in einer vierwöchigen Feldphase im Juni/Juli 2019³ die sozialen Praktiken und das Alltagsleben von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren in dem CFS Ankunftslager für Geflüchtete in Griechenland teilnehmend beobachtet.

Das Ankunftslager wurde 2016 errichtet und ist eines von insgesamt 34 Ankunftslagern für Geflüchtete in Griechenland. Das Camp liegt abgelegen inmitten von Industrie, Wein- und Olivenanbaugebieten auf einem alten Militärgelände, etwa 74 Kilometer von Athen entfernt. Es besteht keine Anbindung

3 Die Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit an der Goethe Universität Frankfurt durchgeführt.

an die öffentlichen Verkehrsmittel.⁴ Grundsätzlich lassen sich aufgrund der ständigen demografischen Veränderungen in Ankunftslagern für Geflüchtete nur schwer genaue Aussagen über die aktuelle Bevölkerungsstruktur treffen. Nach Angaben der Mitarbeitenden des CFS lebten zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa 950 Menschen in dem Lager, davon einige bereits mehr als zwei Jahre.

Aus 2018 offiziell veröffentlichten Daten über die Demografie des Ankunfts-lagers geht hervor, dass ein Großteil der Bewohner:innen, etwa 70%, die syrische Staatsangehörigkeit hatten. Etwa 15% der Bewohner:innen stammten aus dem Irak. Kurdisch und Arabisch waren die am häufigsten gesprochenen Sprachen.⁵ In Anlehnung an die Gesamtverteilung Geflüchteter in Griechenland und die vorliegenden Daten kann davon ausgegangen werden, dass etwa 30 bis 40 Prozent der Bewohner:innen minderjährig sind. Demzufolge lebten zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa 300 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in dem Lager.

Der CFS des Lagers hatte zum Zeitpunkt der Datenerhebung vier Mal in der Woche zwischen 14 und 16 Uhr geöffnet. Täglich nahmen zwischen 30 und 60 Kinder an dem Angebot teil. Das Angebot des CFS richtet sich an Kinder im Alter von drei bis zwölf Jahren. Die Kinder wurden in zwei Altersgruppen getrennt und räumlich voneinander separiert. Die Beobachtungen wurden ausschließlich in dem CFS-Bereich der Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren durchgeführt.

Methodisches Vorgehen

Unter Berücksichtigung der speziellen Vulnerabilität von Kindern auf der Flucht und aufgrund möglicher sprachlicher Barrieren wurde ein ethnografischer Zugang gewählt. Sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung wurde auf Prinzipien und Strategien der Grounded Theory Methodology (GTM) zurückgegriffen.

Durch die zeitliche Limitierung dieser Forschungsarbeit konnten die Grundprinzipien der GTM nur teilweise bei der Datenerhebung umgesetzt werden und wurden daher zum Teil modifiziert. Während des vierwöchigen Aufenthalts im Feld wurden möglichst viele Daten gesammelt, um im Anschluss ein ‚theoretical sampling‘, eine bewusste Auswahl von Daten im Sinne der Theoriebildung, im Auswertungsprozess durchführen zu können. Zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen wurden während des Feldaufenthaltes Artefakte, wie Wochenpläne und Liedtexte, gesammelt, die das Potential hatten, Aufschluss über die Rahmenbedingungen und den Alltag des CFS zu geben.

4 Site Management Support (2018): Site Profiles – August – September 2018. (<https://data2.unhcr.org/en/documents/details/66038>)

5 vgl. ebd.

Erste Interpretationen, Theorieideen und Beschreibungen von Phänomenen wurden während des gesamten Forschungsprozesses im Sinne der GTM in Form von Memos festgehalten. So konnte eine erste simplifizierte Form der Datenanalyse umgesetzt werden, die einen integrativen Forschungsprozess im Sinne der GTM ermöglichte.

Datenerhebung

Bei den durchgeführten Beobachtungen handelt es sich um teilnehmende, teils verdeckte, unsystematische Fremdbeobachtungen in der natürlichen Umgebung des CFS. An vier Tagen pro Woche wurden jeweils fünf bis sechs Stunden teilnehmend beobachtet. Neben den Aktivitäten im CFS wurde die Vor- und Nachbereitung und einige Sequenzen des täglichen Lebens an öffentlichen Orten des Camps beobachtet. Die Beobachtungsprotokolle wurden entsprechend des Tagesverlaufes festgehalten und vollständig anonymisiert. Mit dem Ziel, die Fragestellung zunehmend zu präzisieren, wurden die Beobachtungen entsprechend der drei Beobachtungsphasen nach Spradley (1980) durchgeführt, wobei diese unscharf voneinander zu trennen sind und fließend ineinander übergangen. In der ersten Woche wurde unstrukturiert beobachtet, um zunächst alle potentiell relevanten Phänomene zu erfassen. Nachdem die Fragestellung daraufhin erstmals ausdifferenziert wurde, wurden in einer zweiten Phase die Interaktionen und sozialen Phänomene fokussiert beobachtet, welche im Zusammenhang mit Routinen und der Mitbestimmung der Kinder standen. In der letzten und kürzesten Phase wurde versucht, weitere, möglicherweise gegensätzliche Beispiele für die relevanten Situationen zu beobachten. In Anlehnung an Thomas (2019) wurde bei dem kontinuierlichen Schreibprozess in mehreren Etappen verfahren. So wurden während der teilnehmenden Beobachtung zunächst Feldnotizen angefertigt, welche als Stütze für spätere ausführliche Beobachtungsprotokolle dienten. Insgesamt entstanden 21 Beobachtungsprotokolle. Darüber hinaus wurde während der Feldphase ein Feldtagebuch geführt. Durch das fortlaufende Anfertigen von Memos wurden die Daten und Beobachtungssequenzen vorläufigen rekonstruktiven Kategorien zugeordnet. Zum Teil wurden auf Grundlage der Memos den einzelnen Beobachtungsprotokollen behelfsmäßige Schlagwörter zugeordnet.

Datenauswertung

Die Beobachtungsprotokolle wurden mit dem offenen, axialen und selektiven Kodieren, der komparativen Methode und den Grundprinzipien der GTM (Glaser/Strauss/Paul 2010; Strauss/Corbin 2015; Strauss 1998; Strübing 2004; Breuer 2010) mithilfe der Software MAXQDA interpretiert. Anhand des offenen Kodierens des Materials konnte eine Kernkategorie ausgewählt werden.

Die beobachteten sozialen Praktiken, wie beispielsweise die Routinen, das pädagogische Setting und die Interaktionen unter den Kindern, standen dabei jeweils in einem starken Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit der Kinder, weshalb die Handlungsfähigkeit als Kernkategorie ausgewählt wurde. So wurden jene Textstellen identifiziert, die Aufschluss über die Handlungsfähigkeit von Kindern geben, und im nächsten Schritt selektiv analysiert. Parallel dazu wurde in Anlehnung an Strauss (1998) und der Erweiterung nach Strübing (2004) axial kodiert, mit dem Ziel ein Bedeutungszusammenhang für ein soziales Phänomen herauszuarbeiten.

Aus der Analyse ergaben sich folgende Themen und Kategorien:

Themen	Kategorien	Sub Kategorien
Routinen und Rituale	Warteschlange während des Seilspringen	
	Ansagen der Zeit	
	Abschlusskreis	
	‚Waschy Waschy‘	
	Trinkwasser	
	Straßenverkehrsübung	
	Abschied	
	Erkennen der Routinen	
Pädagogisches Setting	Umgang mit Konflikten	
	Rolle der Mitarbeitenden	
	Selbstreflexion	
Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen außerhalb des CFS	
	Rahmenbedingungen Lager	
	Spiel der Kinder außerhalb des CFS	
Bedürfnisse & Bedürfnis-äußerung	Nähe	
	Gerechtigkeit	
	Unterstützung	
	Spiel & Spielzeit	
	Einzelbetreuung	
	Durst	

(körperliche) Verletzlichkeit	Reaktionen der Kinder	
	Reaktionen der Mitarbeitenden	
	Gewalt	
	Ausdruck von Verletzlichkeit	
Empfindungen innerhalb des CFS	Negative Empfindungen	
	Positive Empfindungen	
Interaktionen und Umgang unter Kindern	Rivalität und Gewalt	
	Freundschaft und gemeinsames Spiel	
	Exklusion und Rückzug	
	Hierarchie und Macht	
Handlungsfähigkeit	Unterstützendes Verhalten	
	Einschränkung der Handlungsfähigkeit	Durch/innerhalb CFS
		Durch Rahmenbedingungen des CFS
	Handlungsfähigkeit/ Handlungsräume	Aktiv (pädagogisch) gestaltete Räume zur Handlungsfähigkeit
		Selbst geschaffene Räume innerhalb des Rahmens

Tabelle 1: Themen und Kategorien

Ergebnisse

Nach dem relationalen Verständnis von ‚Agency‘ (Eßer 2014) kann die Handlungsfähigkeit von Kindern immer nur innerhalb des sozialen Gefüges analysiert und rekonstruiert werden. Im Hinblick auf die Fragestellungen

1. *Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen für Kinder innerhalb von Child Friendly Spaces in Ankunftslagern für Geflüchtete und wie werden diese eingeschränkt?*

2. *Wie gestalten Kinder ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb des von den Rahmenbedingungen und Routinen geprägten Child Friendly Space? Und wie reagieren die Kinder dabei auf Einschränkungen?*

muss die Handlungsfähigkeit von Kindern auf der Flucht daher in Relation zu den rechtlichen, sozialen und materiellen Voraussetzungen und im Kontext der spezifischen Rahmenbedingungen gesehen werden. Aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle ging eine besondere Abhängigkeit der Handlungsfähigkeit von Kindern von der generationalen Ordnung und den daraus resultierenden Einschränkungen hervor. Zudem konnte eine spezifische Zeitstruktur innerhalb des Ankunftslagers und speziell des CFS beobachtet werden, welche eine konstituierende Wirkung auf die Handlungsfähigkeit der Kinder zeigt. Zusätzlich konnten in der Analyse der Beobachtungsprotokolle drei verschiedene Handlungsstrategien von Kindern in dem strukturellen Kontext herausgearbeitet werden.

Handlungsfähigkeit innerhalb der generationalen Ordnung

Die generationale (Macht-)Struktur innerhalb des CFS in dem Ankunftslager für Geflüchtete zeigt sich in der grundlegenden Konzeption des CFS und speziell in den von den Mitarbeitenden durchgesetzten Ritualen. Außerhalb des CFS haben viele der Kinder keinen Zugang zu Spielmaterialien, daher stellt das generelle Angebot grundsätzlich eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für die Kinder dar. Das Spielangebot und das Programm sind jedoch stark durch die Erwachsenen bestimmt. Die Kinder haben bei der Auswahl des Wochenmottos und der Aktivitäten keine Einflussmöglichkeit. Grundsätzlich haben die Kinder innerhalb des CFS keinen freien Zugang zu Spiel- und Bastelmaterial. Während des freien Spiels haben die Kinder die Möglichkeit aus einer Reihe von vorab begrenzten Aktivitäten zu wählen. Die kreativen Aktivitäten werden detailliert durch die Erwachsenen vorbereitet und vorab stark vereinfacht. Die Bastelmaterialien werden genau rationiert und den Kindern auf die Tische gelegt.

Insbesondere in dem ritualisierten Abschlusskreis am Ende des CFS Programms zeigt sich die in dem CFS vorherrschende generationale Ordnung und die daraus resultierende Machtstruktur lässt sich deutlich anhand des Ausgebens von bunten Trinkbechern aufzeigen: Die Mitarbeiter:innen verteilen die Becher an die Kinder, ohne ihnen die Möglichkeit zu geben, über die Farbe des Bechers zu bestimmen. Durch die verdeckte Ausgabe der Becher scheinen sich die Kinder schneller mit ihrer Becherfarbe zufrieden zu geben. Manche Kinder scheinen enttäuscht über die Farbe zu sein, aber äußern sich nicht dazu.

Das regelmäßige Äußern von Farbwünschen, wie in späteren Sequenzen aufgezeigt wird, zeigt jedoch die Bedeutsamkeit der aktiven Auswahl des Bechers für die Kinder und der damit verbundenen Handlungsfähigkeit.

Das Ausüben von Kontrolle zeigt sich auch in der Vorgabe der Lieder und Spiele durch die Mitarbeiter:innen. Die Kinder sind mit der Auswahl der Lieder vertraut und versuchen durch das Verbalisieren von Liedwünschen aktiv bei der Abfolge der Lieder mitzuentcheiden. Dieser Partizipationsversuch wird jedoch in den meisten Fällen von den Erwachsenen abgewehrt, und die Kinder unterliegen letztendlich der generationalen Machtstruktur. Dies führt zu einer starken Einschränkung der Handlungsfähigkeit bis zu einem passiven Konsum des Angebots. Insgesamt ist die Handlungsfähigkeit von Kindern innerhalb des Abschlusskreises durch die Bestimmungen der Erwachsenen stark limitiert. Einzig die Lieder, in welchen die Kinder eine aktive Rolle einnehmen, eröffnen ihnen Handlungsräume.

Insgesamt ist innerhalb der generationalen Ordnung des CFS und den von Erwachsenen konzipierten Ritualen für die ‚Agency‘ von Kindern nur wenig Raum. Der Alltag innerhalb des CFS ist von den Erwachsenen genau strukturiert und wird täglich detailliert vorbereitet, sodass die Kinder in Bezug auf die Gestaltung des Programms des CFS nur sehr eingeschränkt über Handlungsfähigkeit verfügen. Insgesamt zeigt sich hier ein Verständnis von Kindheit und Kindern, in welchem Kindern keine oder nur wenig Gestaltungsmöglichkeit zugesprochen wird. Gleichzeitig verlangt das Handeln innerhalb des CFS von den Kindern Handlungsfähigkeit und ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Viele der Regeln sind implizit und die Kinder aufgefordert, dennoch nach ihnen zu handeln. Zudem wird von den Kindern Handlungsfähigkeit innerhalb der dafür vorgesehenen, von Erwachsenen konzipierten Räumen wie den partizipativen Liedern im Abschlusskreis erwartet. Dennoch eröffnet das Bestehen des CFS mit seinem durch die Erwachsenen geprägten Angebot den Kindern auch grundlegend Handlungsfähigkeit, welche sie außerhalb des CFS durch die Isolation von städtischen Angeboten nicht erleben.

Handlungsfähigkeit innerhalb der Zeitstruktur des Ankunftslogers

Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen zeigen neben der generationalen Ordnung auch eine durch die Erwachsenen erzeugte Zeitstruktur, welche eine konstituierende Wirkung auf die Handlungsfähigkeit der Kinder im CFS hat. Die Dimension Zeit ist in Ankunftslogern für Geflüchtete von besonderer Relevanz. Die Aufenthaltsdauer der Bewohner:innen variiert stark und das Warten auf einen Asylantrag führt zu einem Zustand zwischen Stillstand und Dringlichkeit. Auch im CFS bewegen sich die Kinder zwischen Ungeduld und Wartezeit, zwischen Hektik und Momenten des Stillstands. Für die meisten Kinder ist der CFS die einzige Zeit, in der ihnen Spielmaterialien zur Verfügung stehen und in der sie ein pädagogisches Angebot nutzen können. Während die Zeit außerhalb des CFS eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint,

ist die Einhaltung von einer durch die Erwachsenen vorgegebenen Zeitstruktur im CFS von besonderer Relevanz.

Schon durch die konkrete Öffnungszeit des CFS wird Zeit zu einer maßgebenden Dimension. Vor der Öffnung des CFS warten die Kinder ungeduldig im Innenhof und unmittelbar mit der Öffnung des CFS baut sich eine Hektik auf, da alle Kinder auf einmal eintreffen und am liebsten direkt Seilspringen wollen. Das Springseil ist eines der ersten verfügbaren Spielgegenstände des CFS, weshalb die Kinder sich nach dem Eintreffen direkt darauf fokussieren. Durch die Erwachsenen werden die ankommenden Kinder jedoch vom Seilspringen abgehalten und auf die aus Plastikstühlen gebildete Warteschlange verwiesen.

Die strikte Einhaltung der für den CFS charakteristische Zeitstruktur zeigt sich zudem in den Übergangsmomenten zwischen den Programmpunkten. In einer Sequenz wird eine Situation beschrieben, in der die Kinder mit der Beobachterin zusammen ein Puzzle ausbreiten und versuchen zu lösen. Nach einigen Minuten ertönt der Ruf einer Mitarbeiterin ‚fiiiiive minutes‘, woraufhin die Kinder hektisch versuchen das Puzzle fertig zu bekommen. Die Kinder zwingen die Teile falsch ineinander und als der one-minute Ruf ertönt, werden die Kinder noch hektischer. Die Beobachterin hilft den Kindern fertig zu werden und wird daraufhin selbst von einer Mitarbeiterin darauf hingewiesen, dass sie das Spiel beenden müssen.

An dieser Beobachtungssequenz wird deutlich, welche Auswirkungen die Zeitstruktur des CFS auf die Handlungsfähigkeit der Kinder hat. Während sie zuvor noch fokussiert gepuzzelt haben, versetzt die Kinder der Ausruf der Mitarbeitenden, dass sie noch fünf Minuten Zeit für ihre Aktivität haben, in Hektik. Unter dem erzeugten Zeitdruck ist ihre Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt. Das hektische Handeln verweist darauf, dass sie versuchen das Puzzle unter Zeitdruck dennoch fertigzustellen, was ihnen jedoch nicht zu gelingen scheint. Das Programm ist genau vorstrukturiert und sobald die verbleibende Zeit ausgerufen wurde, gibt es nur wenig Flexibilität. Während einige Kinder, wie in diesem Beispiel, versuchen Aktivitäten mit oder ohne Unterstützung von Erwachsenen fertigzustellen, wird um sie herum bereits aufgeräumt. Die Kinder werden dabei in die zeitlichen Bestimmungen nicht miteinbezogen. Für die Mitarbeitenden des CFS scheint der Ausruf der verbleibenden Zeit vielmehr ein Startsignal zum Aufräumen zu bedeuten, als eine Aussage darüber, wie lange die Kinder noch Zeit für ihre Aktivität haben. Auch die Kinder scheinen den Ausruf, wie in der Beobachtungssequenz ersichtlich, nicht als zeitliche Größe, die ihnen zum Beenden des Spiels zur Verfügung steht, wahrzunehmen, sondern vielmehr als direktes Ende des Spiels und die drohende Gefahr, dass ihnen das Spielmaterial abgenommen werden könnte.

Die Kinder unterliegen demzufolge nicht nur der generationalen Ordnung, sondern auch der durch die Erwachsenen erzeugte Zeitstruktur.

Trotz der Limitierung der Zeit und der damit erfahrenen Einschränkung der Handlungsfähigkeit innerhalb des CFS, eröffnet der CFS den Kindern somit grundlegend auch Handlungsmöglichkeiten.

Formen der Handlungsfähigkeit von Kindern auf der Flucht

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage Wie gestalten Kinder ihre Handlungsmöglichkeiten innerhalb des von den Rahmenbedingungen und Routinen geprägten Child Friendly Space? Und wie reagieren die Kinder dabei auf Einschränkungen? zeigten sich in der Analyse drei zentrale Formen von Handlungsfähigkeit: erstens Akzeptanz und regelkonformes Verhalten, zweitens Protest, Rebellion und Emotionen und drittens Kreativität und Entwicklung eigener Strategien. Im Fokus der Analyse stehen dabei die Umgangsweisen mit der konstituierenden Struktur von generationaler Macht und Zeit auf die eigene ‚Agency‘. Es handelt sich bei den vorgestellten Formen nicht um Typen, denen die beobachteten Individuen klar zuzuordnen sind. Auch wenn bei einigen der Kinder eine Präferenz für eine der drei Formen zu beobachten war, zeigten die Individuen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Handlungsstrategien.

Akzeptanz und regelkonformes Verhalten

Wie schon beschrieben, ist der CFS für die meisten Kinder die einzige Möglichkeit Spielmaterialien und ein pädagogisches Angebot zu nutzen. Durch die Teilnahme an dem Angebot des CFS eröffnen sich für die Kinder Möglichkeiten, welche viele von ihnen durch das Leben innerhalb des Ankunftslanders in keinem anderen Bereich erfahren würden. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle hat gezeigt, dass die Kinder zu vielen Zeitpunkten die Rahmenbedingungen des CFS akzeptieren und sich regelkonform verhalten. Dies zeigt sich bspw. in Situationen, in denen die Kinder die vorbereiteten Programmpunkte konzentriert mitmachen, beim Seilspringen warten bis sie an der Reihe sind und sich gegenseitig Zeit geben und durch die eigenständige Rückgabe von Spielmaterialien den Übergang zum nächsten Programmpunkt beschleunigen.

Akzeptanz stellt daher für die Kinder unter diesen Bedingungen eine zielführende Handlungsstrategie dar. Das situationsabhängige Verhalten deutet darauf hin, dass die Kinder nicht einfach nur der generationalen Ordnung unterliegen, sondern Einschränkungen differenziert wahrnehmen und darauf reagieren. Die Kinder wiegen dabei ihre Handlungsoptionen aktiv ab und entscheiden sich bewusst für eine kooperative Handlungsstrategie. In Bezug auf den eingeschränkten Zugang zum Spiel- und Bastelmaterial, lässt sich die Strategie der Kinder beobachten, ihre Bedürfnisse zu verbalisieren oder non-verbal zu kommunizieren. Ihre Handlungsfähigkeit und die selbstbestimmte Verfü-

gung über Spiel- und Bastelmaterial, bleiben somit eingeschränkt, dem Bedürfnis nach einem spezifischen Gegenstand wird jedoch nachgegangen.

Akzeptanz und regelkonformes Verhalten als Form von Handlungsfähigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder die Rahmenbedingungen des CFS akzeptieren, an dem Programm teilnehmen und sich innerhalb des CFS regelkonform verhalten. Durch die generationale Ordnung innerhalb des CFS werden Kinder immer wieder in die Rolle der passiven Empfänger gedrängt. Mit der Akzeptanz (re-)produzieren die Kinder die generationale Ordnung, die Handlungsstrategie führt jedoch auch zur Erhaltung ihrer Handlungsfähigkeit. So zeigt sich, dass die Kinder nicht immer nur passive Konsumenten des CFS-Programms sind, sondern in Situationen, wie dem Seilspringen und der Vergabe von Spiel- und Bastelmaterial, die Situationen differenziert wahrnehmen und ihr Verhalten und die daraus resultierenden Konsequenzen abwägen.

Protest, Rebellion und Emotionen

Auf die generationale Machtstruktur und die spezifische Zeitstruktur reagieren die Kinder auch mit Handlungsstrategien des Protests, der Rebellion und Emotionen. Eine der schwächeren Ausprägungen dieser Strategie zeigte sich wieder in Bezug auf die Farbwahl der Trinkbecher. Die Kinder fordern immer wieder ein, dass sie sich die Farbe selbst aussuchen möchten, worauf die Mitarbeiter:innen nicht reagieren bzw. fälschlicherweise sagen sie hätten keine andere Farbe. An dieser Beobachtung wird deutlich, dass die Kinder die generationale Ordnung nicht immer unhinterfragt akzeptieren, sondern Versuche unternehmen gegen diese zu protestieren. Die Äußerung von Protesten zeigten sich jedoch besonders häufig im Zusammenhang mit dem strikten Umgang mit Zeit. Dies wurde besonders in einer Sequenz deutlich, in der ein Junge seine filigrane Bastelarbeit nach dem Ausruf ‚five minutes‘ verzweifelt und fast weinend versucht mithilfe der Beobachterin fertigzustellen.

Während das Kind hier durch die Äußerung von Protest und Emotionen als Reaktion auf die zeitliche Limitierung Unterstützung erhält, ruft der strikte Umgang mit Zeit bei anderen Kindern auch stärkere Reaktionen hervor. Es wurde unter anderem eine Situation beobachtet, in der die Mitarbeiter:innen unmittelbar nach dem Fünf-Minuten-Ausruf beginnen die Bastelmaterialien wegzuräumen. Ein Kind arbeitet bis zur letzten Minute und zerreißt letztendlich das Bastelprojekt und ist noch länger enttäuscht und verärgert.

Die Kinder erleben innerhalb der generationalen Ordnung Ohnmacht und reagieren darauf mit Protestrufen, Rebellion und mit starken Emotionen.

Den Kindern scheinen in diesem Moment nur noch zwei Handlungsoptionen offenzustehen: Eine weitere Teilnahme an dem CFS unter den Rahmenbedingungen oder das Verlassen des CFS. Mit der Zerstörung des Kunstwerks stellt das Kind für einen kurzen Moment die Handlungsfähigkeit wieder her. Die Zerstörung des eigenen Kunstwerks kann als eine letzte Form der Selbst-

bestimmung interpretiert werden. Das in dieser Sequenz beschriebene Zerreißen des eigenen Kunstwerks konnte mehrmals bei unterschiedlichen Kindern beobachtet werden und stellt ein bemerkenswertes Verhaltensphänomen dar.

Eine andere Form der Rebellion zeigte sich im Kampf um das Spielmaterial, in der gegen die gelebte, implizite Regel, dass nur Erwachsene über die Spielmaterialien verfügen, protestiert und Konflikte riskiert wurden. *Protest, Rebellion und Emotionen* konnten als eine charakteristische Form von Handlungsfähigkeit der Kinder identifiziert werden. Die Kinder protestieren immer wieder gegen die aufgestellten Regeln und insbesondere gegen die rigide Zeitstruktur, die ihre Handlungsfähigkeit stark einschränkt. Die verbalen Proteste und die Versuche den eigenen Anliegen auch gegen Widerstände nachzugehen, reichten bis zu starken Emotionen und kleinen kollektiven Rebellionen, durch welche versucht wird, sich der generationalen Ordnung zu widersetzen. *Protest, Rebellion und Emotionen* können dabei jedoch nicht immer als direkte Reaktion auf die innerhalb der generationalen Ordnung und der Zeitstruktur des CFS erlebten Einschränkungen erlebt werden, sondern können auch Ausdruck von Frustration und Verletzlichkeit sein.

Kreativität und Entwickeln eigener Strategien

Als eine weitere Form von ‚Agency‘ der Kinder wurden *Kreativität und Entwickeln eigener Strategien* aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle herausgearbeitet. Die von den Kindern gezeigten Handlungsstrategien, welche nachfolgend aufgezeigt und rekonstruiert werden, könnten dabei auch als *Akzeptanz und regelkonformes Verhalten* oder als *Protest, Rebellion und Emotion* gefasst werden, führen jedoch noch über diese hinaus und wurden daher zu einer eigenen Form von Handlungsfähigkeit zusammengefasst.

Innerhalb der spezifischen Zeitstruktur des Ankunftslogers für Geflüchtete entwickeln Kinder eigene kreative Strategien, um ihre Handlungsfähigkeit zu erhöhen: Durch die begrenzte Öffnungszeit des CFS und des Zugangsverbots für Kinder zu dem Bürocontainer der CFS Mitarbeitenden ist die ‚Agency‘ der Kinder strukturell eingeschränkt. Gegen diese Einschränkung versuchen die Kinder zu rebellieren, indem sie eine Strategie entwickelten, die Tür des CFS-Bürocontainers offenzuhalten. Durch die kollektive, kreative und dem Anschein nach erprobte Strategie, Steine und Stöcke zu nutzen, um die Mitarbeitenden daran zu hindern die Tür zu verschließen, gewinnen die Kinder die Aufmerksamkeit noch vor der Öffnungszeit des CFS.

Eine weitere kreative Strategie besteht darin, die von den Erwachsenen bislang unkontrollierten Räume zu nutzen und damit die generationale Ordnung geschickt zu umgehen. Dies wird in einer Beobachtungssequenz deutlich, in der sich einige Kinder nach dem Seilspringen immer wieder auf den ersten Platz der Warteschlange stellen, um direkt wieder springen zu können. Diese Handlungsstrategie führt immer wieder zu Konflikten zwischen Erwachsenen

und Kindern, aber auch zwischen den Kindern. Die Beobachtungssequenzen weisen somit auch auf das Macht- und Hierarchiegefüge zwischen den Kindern hin.

Ein weiteres soziales Phänomen, welches eine kreative Form von Handlungsfähigkeit darstellt, ist die Umnutzung der Spielsachen und zur Verfügung stehenden Materialien. Durch die Umnutzung des Spielmaterials und der Entwicklung eigener (Spiel-)Strategien innerhalb der Rahmung schaffen die Kinder sich erweiterte Handlungsräume und versuchen ihre Handlungsfähigkeit innerhalb des durch die generationale Ordnung geprägten CFS und des Ankunftslagers für Geflüchtete zu erhöhen. Dabei brechen sie sowohl explizite als auch implizite Regeln in dem CFS oder nutzen Lücken, welche bisher nicht konsequent durch Erwachsene kontrolliert werden. Auch wenn das Verhalten zum Teil den impliziten Regeln widerspricht, stellen die *Kreativität und die Entwicklung eigener Strategien* keine grundsätzliche Missachtung der Rahmenbedingungen dar.

Die verschiedenen Handlungsstrategien *Akzeptanz und regelkonformes Verhalten; Protest, Rebellion und Emotion* und *Kreativität und Entwickeln eigener Strategien* können als Strategien gesehen werden, um direkt oder indirekt Handlungsfähigkeit innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen des Ankunftslagers, der generationalen Ordnung und der Zeitstruktur innerhalb des CFS zu erhalten, zu erweitern oder wiederherzustellen.

Diskussion

In der Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigte sich eine besondere konstituierende Wirkung der generationalen Ordnung und der charakteristischen Zeitstruktur auf die Handlungsfähigkeit der geflüchteten Kinder. Der von den Erwachsenen strukturierte Raum eröffnet den Kindern Handlungsräume. Sie haben hier die Möglichkeit zu spielen und mit Kindern und Erwachsenen zu interagieren.

Zudem zeigt sich die spezifische Zeitstruktur des CFS für die Handlungsfähigkeit der Kinder als besonders relevant. Durch akustische Übergangsrituale und die Ansage der verbleibenden Zeit für die ausgeführte Aktivität wird Zeit zu einem prägenden Element des CFS, welches die Handlungsfähigkeit von Kindern vielfach einschränkt. In diesem strikten Umgang mit Zeit wird die generationale Machtstruktur erneut sichtbar. Im Hinblick auf das in der Kindheitsforschung vertretene Verständnis von Kindern als kompetente Akteure, zeigt sich ein paradoxer Umgang mit den Fähigkeiten der Kinder. Die Analyse belegt, dass die Kinder differenziert auf die sozialen Bedingungen eingehen und die soziale Struktur, in welcher sie handeln, (re-)produzieren und gestalten.

Mit der Handlungsstrategie *Akzeptanz und regelkonformes Verhalten* akzeptieren die Kinder nicht ausschließlich die generationale Ordnung und (re-)produzieren diese durch ihr Verhalten, sondern zeigen variables, auf die spezifische Situation angepasstes Verhalten. Einerseits werden Kinder durch die generationale Machtstruktur innerhalb des CFS immer wieder in die Rolle der Konsument:innen von Dienstleistungen gedrängt, andererseits erhalten die Kinder mit der Akzeptanz und dem regelkonformen Verhalten in einigen Situationen ihre Handlungsfähigkeit beziehungsweise nutzen die durch die sozialen Strukturen ermöglichten Handlungsräume.

Protest, Rebellion und Emotion stellt eine für das CFS charakteristische Handlungsstrategie der Kinder dar, um sich den erlebten Einschränkungen zu widersetzen, ihre Handlungsfähigkeit wiederherzustellen oder zu erweitern. Dabei zeigen in ausgeprägtes emotionales Verhalten gegenüber den Einschränkungen ihrer Handlungsfähigkeit und greifen zu starken Maßnahmen, um Selbstbestimmung zurückzuerlangen. Dabei verbünden sie sich auch, um gemeinsam mehr Handlungsfähigkeit für ihre Gruppe zu erkämpfen.

Von besonderem Interesse ist die Form *Kreativität und Entwicklung eigener Strategien*, welche zeigt, wie Kinder ihre Umwelt kreativ und aktiv gestalten und Einfluss auf diese nehmen. Anders als in einem sozial determinierten Verständnis von Kindheit und ‚Agency‘, zeigen die darunter gefassten Handlungsstrategien der Kinder auf, dass Kinder die nicht vollständig von Erwachsenen kontrollierte Räume aktiv aufsuchen und für ihre Bedürfnisse gestalten. Sie entwickeln dabei Strategien, die Gegebenheiten ihrer Umwelt so zu nutzen, dass sie ihren Bedürfnissen gerecht werden.

Die herausgearbeiteten verschiedenen Formen von Handlungsfähigkeit zeigen auf, dass Handlungsfähigkeit nicht mit Handeln gleichbedeutend ist, sondern vielmehr die Fähigkeit von Kindern umfasst, innerhalb der ihnen gegebenen Rahmenbedingungen, Strategien und Möglichkeiten zu finden und zu erproben, um ihre Interessen zu vertreten und die Bedingungen zu beeinflussen.

Limitation

Die durch Flucht und Migration geprägten Kindheiten sind komplex mit politischen, rechtlichen, medizinischen und psychologischen Bedingungen verknüpft und innerhalb eines einmaligen, zeitlich limitierten Forschungsaufenthaltes kaum vollständig zu verstehen. Da der Alltag der Kinder durch viele verschiedene Sprachen gekennzeichnet ist, war die Kommunikation stark non-verbal geprägt, dennoch war die teilnehmende Beobachtung durch die sprachliche Barriere begrenzt.

Die Grounded Theory Methodology ist bisher nur wenig bei der Auswertung von Beobachtungsprotokollen erprobt. Da es sich um einen Forschungs-

ansatz handelt, welcher kein striktes Vorgehen vorgibt, wurden die Grundprinzipien der GTM bei der Auswertung in unterschiedlichem Umfang umgesetzt. Trotz dieser aufgeführten Limitationen stellen die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit Potentiale für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Praxis dar, welche in dem nachfolgenden Ausblick dargestellt werden.

Ausblick

Die bisherige Forschung zu Kindern auf der Flucht zeigt, dass diese den spezifischen rechtlichen, politischen, generationalen und sozialen Rahmenbedingungen in Ankunftslagern für Geflüchtete unterliegen und ihre Lebenssituation stark von diesen geprägt ist. Mit dieser Forschungsarbeit konnte gezeigt werden, dass Kinder Handlungsstrategien entwickeln, um ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten, zu erweitern oder wiederherzustellen und damit Einfluss auf die Menschen und die Umgebung, in welcher sie leben, zu nehmen.

Die qualitativ- ethnografische Methode bietet das Potential die Lebensrealität von Kinder in dem sensiblen Umfeld des Ankunftslanders für Geflüchtete zu erforschen. Um die grundlegende Forschungslücke zur Lebenssituation von Kindern auf der Flucht in europäischen Ankunftslagern für Geflüchtete und deren Handlungsfähigkeit zu schließen, bedarf es im Anschluss an diese Arbeit weiterer differenzierter, ethnografischer Datenerhebungen.

Zudem können aus den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit wichtige Implikationen für die Praxis in Ankunftslagern für Geflüchtete und lagerähnlichen Unterkünften abgeleitet werden. Um dem Konzept von ‚Agency‘ gerecht zu werden und die Handlungsfähigkeit von Kindern auf der Flucht anzuerkennen, muss Kindern in Ankunftslagern für Geflüchtete als Subjekte ihres Handelns begegnet werden. Angebote, so wie der CFS, müssen Kindern die Möglichkeit geben diese Orte, die ausschließlich für sie konzipiert wurden, aktiv zu gestalten.

Literatur

- Ager, Alastair/Metzler, Janna/Vojta, Marisa/Savage, Kevin (2013): Child friendly spaces. In: *Intervention* 11, 2, S. 133-147.
- Agier, Michel (2016): *Managing the undesirables. Refugee camps and humanitarian government*. Cambridge: Polity. Reprinted.
- Alanen, Leena (2006): Kindheit als generationales Prinzip. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 65-82.
- Andresen, Sabine (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Manja (Hrsg.): *Neue Räume, neue*

- Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-) Migration und sozialem Wandel. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 4. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-32.
- Andresen, Sabine/Neumann, Sascha/World Vision Deutschland e.V. (2020): 4. World Vision Kinderstudie 2018. GESIS Data Archive.
- Berthold, Thomas (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Unicef.
- Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, 3, S. 301-314.
- Bochmann, Annett (2017): Soziale Institution Lager: Theoretische Grundlagen, Flüchtlingslager und die Macht der lokalen Mikrostrukturen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühler-Niederberger, Doris (2013): Von Komplizen und Störenfriedern. Kindheitskonstruktionen zwischen „agency“ und „structure“. In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 317-334.
- Eßer, Florian (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung der Sozialisation (ZSE) 34, 3, S. 233-246.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L./Paul, Axel T. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Programmbereich Gesundheit. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Hoffmann, Sophia (2015): Wen schützen Flüchtlingslager? Care and Control im jordanischen Lager Azraq. In: PERIPHERIE. Politik, Ökonomie, Kultur 35, 138-139, S. 281-302.
- Hungerland, Beatrice/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure. Agency und Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, 3, S. 227-232.
- Inheteven, Katharina (2010): Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers. Akteure – Macht – Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika. OAPEN Library. Bielefeld: transcript Verlag.
- Metzler, Jana/Savage, Kevin/Yamano, Makiba/Ager, Alastair (2015): Evaluation of Child Friendly Spaces. An inter-agency series of impact evaluations in humanitarian emergencies.
- Spradley, James P. (1980): Participant observation. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Uni-Taschenbücher, Band 1776. 2. Aufl. München: W. Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2015): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles: Sage. Fourth edition.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Qualitative Sozialforschung, Band 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Thomas, Stefan (2019): Ethnografie. Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- UNICEF (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland.
- UNICEF & REACH (2017): Children on the move in Italy and Greece. New York, NY.
- Wessells, Michael/Kostelny, Kathleen (2013): Child friendly spaces: Toward a grounded, community-based approach for strengthening child protection practice in humanitarian crises. In: Child abuse & neglect, 37, S. 29-40.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- World Vision Institut/Hoffnungsträger Stiftung (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf.

Pınar Uyan-Semerci, Başak Akkan, Emre Erdoğan

The Well-being of Syrian Children in Turkey: Vulnerabilities in Temporality

Abstract

This chapter focuses on Syrian refugee children in Turkey from a child well-being perspective. While the transnational social space is an important framework for understanding the refugee position of Syrian children, the “temporary protection” status of the Syrian refugees in Turkey needs a contextualized analysis for understanding their well-being. Syrian children in Turkey are not a homogenized group; class, ethnicity and gender are also prevalent determinants of belonging in transnational and trans-local social spaces. Drawing on several empirical works carried out with Syrian refugee children in the context of Turkey, this chapter explores the well-being of refugee children with a particular focus on schooling. Schooling as a relational process is an important determinant of Syrian children’s well-being. Within the temporary protection, although the right to education is defined, access to school is limited, and dropouts are also observed with a high risk of child labour and child marriage. Therefore, this chapter focuses specifically on Syrian children's vulnerabilities in the educational space with its relational safety nets and tensions.

Zusammenfassung

Dieses Kapitel befasst sich mit syrischen Flüchtlingskindern in der Türkei aus der Perspektive des Kindeswohls. Während der transnationale soziale Raum ein wichtiger Rahmen für das Verständnis der Flüchtlingsposition syrischer Kinder ist, erfordert der „temporäre Schutzstatus“ der syrischen Flüchtlinge in der Türkei eine kontextbezogene Analyse, um ihr Wohlergehen zu verstehen. Syrische Kinder in der Türkei sind keine homogene Gruppe; Klasse, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht sind ebenfalls vorherrschende Determinanten der Zugehörigkeit in transnationalen und translokalen sozialen Räumen. Das Kapitel stützt sich auf mehrere empirische Arbeiten, die mit syrischen Flüchtlingskindern in der Türkei durchgeführt wurden, und untersucht das Wohlbefinden von Flüchtlingskindern mit besonderem Schwerpunkt auf der Schulbildung. Schulbildung als relationaler Prozess ist eine wichtige Determinante für das Wohlbefinden syrischer Kinder. Obwohl im Rahmen des vorübergehenden Schutzes das Recht auf Bildung definiert ist, ist der Zugang zur Schule be-

grenzt, und es werden auch Schulabbrüche beobachtet, die mit einem hohen Risiko von Kinderarbeit und Kinderheirat einhergehen. Daher konzentriert sich dieses Kapitel speziell auf die Anfälligkeit syrischer Kinder im Bildungsbereich mit seinen relationalen Sicherheitsnetzen und Spannungen.

Introduction

Turkey has one of the highest child poverty rates among the OECD countries. It also hosts the world's largest refugee population. The pandemic and the current economic crisis in the country have created further difficulties for vulnerable groups, including refugees. In particular, children of these groups, who experienced language barriers, poverty and discrimination before COVID-19, had difficulty accessing general and distance education during the pandemic. As one of the most vulnerable groups in Turkey, Syrian children's access to school is limited, and dropouts are observed, with a high risk of child labour and child marriage. In this context, the "temporary protection" status of Syrian refugee children in Turkey needs a contextualised analysis to understand their well-being.

Drawing on the systematic literature review of the empirical work carried out on Syrian refugee children in Turkey, this chapter explores the well-being of Syrian children, with particular attention on schooling, as a "relational" process which is an important determinant of children's well-being. School as a relational space plays an even more crucial role in refugee children's sense of belonging by acting as a bridge to the larger society. According to the "Convention on the Rights of the Child", education is a fundamental right that plays a central role in a child's present and future well-being. Since 1990, Turkey has been party to the Convention on the Rights of the Child (CRC) and according to Article 22, parties are obliged to take the necessary measures to ensure that all children who are refugees or asylum seekers in their territory enjoy all the rights contained in the Convention. Thus, this universal right to education leaves us with the question of what type of education, with which language(s) as a medium of teaching as well as the inclusionary practices in the school space, defines the boundaries of education as a right. The uncertainty between the temporality of Syrians' current situation and the permanence of the monolingual national education becomes part of an interesting case to scrutinise and further discuss the relationship between well-being, belonging and inclusionary spaces. Diversity within the refugee group should be considered when addressing a vulnerable group's well-being, such as Syrian children. Therefore, salient inequalities among children, including gender and class, intersect with refugee status and generate multifaceted inequalities for Syrian children in the temporal space of Turkey. This chapter elaborates on vulnerability through the

conceptual framework of child well-being and migration, considering intersectionality and temporality in exploring the contextualised experiences of Syrian children in Turkey.

Conceptual framework: Child well-being approach for elaborating vulnerabilities for migrant children

Addressing the vulnerabilities of Syrian refugee children in Turkey, we draw on the conceptual framework of child well-being. The extensive literature on child well-being prioritizes understanding the children's living conditions and life quality in different contexts (Axford 2008; Ben-Arieh 2008, 2009; Ben-Arieh et al. 2001; Ben-Arieh and Frønes 2011; Bradshaw et al. 2006; Richardson et al. 2008; Uyan-Semerci et al. 2012). This comparatively driven literature pays particular attention to the context where children negotiate their well-being by making use of economic and social resources. According to Fattore et al. (2007, 2016), the context in which the children's everyday experiences reside and the web of relations is significant. Children contextualise their well-being in a particular society by making use of the available resources within the limits of institutional boundaries (Akkan et al. 2021). Child well-being research takes into consideration both the subjective and objective conditions of childhood space. Accordingly, the structurally embedded vulnerabilities and the social categories, like class, gender and ethnicity/race, are relevant for making meaning of child well-being. As Hunner-Kreisel and Kuhn (2010: 116) argue; "the structural conditions of growing up" and "institutional and societal boundaries" emerge as parts of the analysis of child well-being research. Concerning the refugee children's well-being, the boundaries of migration space as a restricted societal space and the temporality of childhood spaces define the structural conditions of childhood. Refugee children continuously negotiate their well-being within the constraints of these temporal spaces. Therefore, refugee status intersects with other social categories, like class, gender and ethnicity, identifying "the structural conditions of growing up".

Intersectionality has been put forward by feminist scholars (see Anthias 2012; Collins 2000; Crenshaw 1991; McCall 2005; Winker and Degele 2011; Yuval-Davis 2006, 2011) to problematise race, gender and class as categories of inequality, providing an understanding of multi-faceted and overlapping social inequalities. What has made the intersectional approach appealing and somehow indispensable in inequality studies, is its focus on the structural framework underlying how the categories of gender, class and race interact and affect each other (Collins 2000). Intersectionality has also received recognition as a traveling concept in a spatial and disciplinary sense. Besides the concept's

geographical travel from North America to Europe, intersectionality found a place in other fields, such as childhood studies (Konstantoni/Emejulu 2016). As the literature demonstrates, there is a diversity of childhoods, although age as a social category is conceptualized as a homogenous category (Konstantoni/Emejulu 2016; Qvortrup 2008). In this respect, childhood studies and intersectionality as a conceptual framework benefit from each other, since the category of childhood often intersects with other categories, as Konstantoni and Emejulu (2016:6) point out:

“If the starting point of understanding childhood is not necessarily a homogenous and universalising notion of ‘age’ but, rather, ‘difference’, as structured by the particular dynamics of race, class, gender, geography and other categories of difference, this creates a powerful link between intersectionality and childhood studies”.

Childhood is a multifaceted phenomenon where children are situated in particular spaces shaped by institutional dynamics (Konstantoni/Emejulu 2016). This framework introduces intersectionality as a conceptual frame that tackles structural inequalities. These inequalities are not driven by the distinct identities of children but by the way children are being situated within the institutional boundaries of society, like being a refugee, disabled or other inequality-creating categories. Therefore, intersectionality, as an analytical concept that deals with the power relations in society, points to the inequality-creating processes (Winker/Degele 2011) that have a deteriorating effect on the well-being of children with diverse backgrounds.

Migration emerges as one significant category that identifies a particular childhood experience. The displaced children’s experiences are often unnoticed, or their experiences are represented within a discourse of victimhood (Boyden/Hart 2007). Migrant children represent a diverse category (Ensor and Gozdzia 2010) where the temporality of migration and mobility of the refugee/immigrant children challenge the ideal of childhood with stable residence (Ni Laorie et al. 2010). Ni Laorie et al. (2010) argue that the ideal of childhood in the Western imagination has led to either stigmatisation or victimisation of mobile childhoods with intersectional identities and multiple belongings. Although it is significant to manifest diverse childhoods in transnational/transcultural mobility, it is also important to understand how the migration process paves the way to new forms of inequalities and vulnerabilities depending on the local, national and global institutional dynamics. At this point, the child well-being approach, with its holistic understanding of a ‘good childhood’ and intersectionality as a traveling concept in childhood research, could provide mutually constructing conceptual and analytical frameworks in understanding the situatedness of mobile children in diverse contexts. Bringing together these robust frameworks encourages the researcher to understand the peculiarity of the childhood experience of refugee children without essential categorisations.

Yet it is important to reveal how the migration experience defines the well-being of refugee children with their diverse/intersectional situatedness in a context. For example, education is an important dimension of child well-being; refugee children's relation with education in a context manifests several multifaceted vulnerabilities driven by their intersectional situatedness along the axis of migration, ethnicity, class and age. Gender is also an important category when considering the refugee girls' distinctive position in a migration space. Refugee children's relation with education in a particular context manifests several multifaceted vulnerabilities driven by their intersectional situatedness along the axis of migration, ethnicity, class and gender. Moreover, schools as social institutions for a cohesive society are a critical space for refugee children concerning their belonging to society (Taylor/Sidhu 2011). Yet the literature that has prioritised multicultural education as a general framework has neglected the peculiar position of refugee children in the education system (Taylor/Sidhu 2011).

For refugee children, learning the host country's language is a critical capability for accessing social institutions and local networks (Madziva/Thondhlana 2017; Tikly 2016). Concerning education, language operates as a constraint for refugee children, which impacts their educational outcomes and eventually defines their educational well-being (Tikly 2016). Therefore, the capabilities of the host language define the boundaries of exclusion and inclusion in the education system (Akkan/Buğra 2020). Furthermore, the literature demonstrates that a multicultural environment and an inclusive learning space promote belonging among refugee children (Crul et al. 2017; Çelik/İçduygu 2019). Inclusive education holds great importance for refugee children, as falling out of education means high risks, including child labour, child marriages and others.

In the Turkish context, we explore the diverse and mobile childhoods of Syrian refugee children from a child well-being perspective with a particular focus on education and childhood risks. In the last decade, there has been mounting literature on research to understand the difficulties of access to education by Syrian children. This chapter brings together existing literature to reflect on the well-being of refugee children in Turkey.

Background: Understanding the context for children of Syrian Refugees in Turkey

Turkey was known as a “source” country which provided the necessary labour force to European countries such as Germany and France, and regulation of emigration, rather than immigration, was the focus (İçduygu/Aksel 2013: 178). In the 1990s, the picture changed, and Turkey became a “transit country”, a

territory in which individuals targeting to migrate to Europe were residing temporarily and looking for opportunities. The collapse of the USSR, the political unrest in the Middle East, the occupation of Afghanistan and the Gulf Wars of 1990s were making the country attractive for asylum seekers. Meanwhile, Turkey’s growing economy and strengthening ties with the EU were other factors contributing to the attractiveness of the country for a temporary stay (İçduygu/Aksel 2013: 178).

The civil war in Syria radically changed this picture. According to the official figures, the number of Syrian citizens living in Turkey was 224.655 in 2013; it increased to 3.4 million in 2017, and the last figure is 3.6 million. With this figure, Turkey hosts a significant portion of the Syrian refugees in the world.¹

This inflow of refugees was unforeseeable for Turkey, and the legal infrastructure was non-existent. Turkey signed the 1951 Refugee Convention and 1967 Protocol but maintained the geographical limitation to the 1951 Convention, meaning that only people from European countries could be accepted as refugees. Turkey’s current legal infrastructure on refugees is based on an umbrella law accepted in 2013. The Law on Foreigner and International Protection (LFIP) grants Syrians temporary protection and access to public services. The LFIP describes four types of protection, the fourth being “temporary protection” reserved for Syrians and Palestinians. They can be the beneficiaries of the rights to legal stay, access to health and education services, social support and limited employment rights; they are accepted “temporarily” (Uyan-Semerçi/Erdoğan 2016: 24).

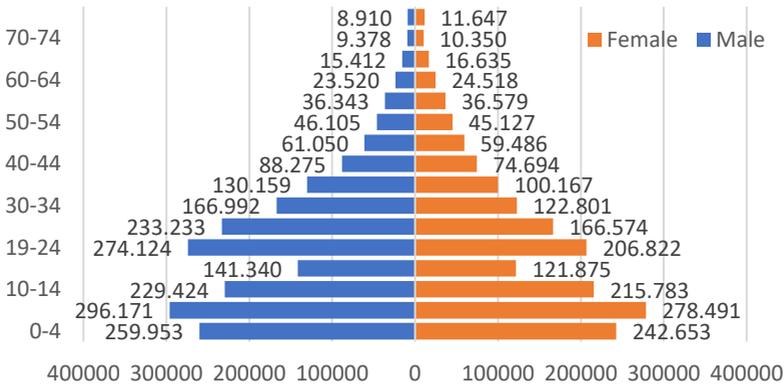


Figure 1: Age and gender population pyramid (Data source: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, accessed on July 25th, 2022)

1 <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, accessed on July 25th, 2022

Figure 1 shows the population pyramid of Syrians living in Turkey according to the official statistics. The figure shows that the majority of Syrian refugees are under 19 years old. 40 percent of refugees are younger than 15 years old, whereas 7 percent are between 15 and 19.

Since 2018, a newly established body of the Directorate of Migration Management (DMM) has been responsible for providing services to Syrians. Syrians under “temporary protection” have rights to access health, employment and education services after registering themselves to the DMM database. They have free access to all medical services provided by the Ministry of Health free, and the government pays for their medicines. There are Migrant Health Centers specifically serving Syrians and employing Arabic-speaking staff. Syrians have the right to work in Turkey after registering with the Turkish Employment Agency and getting a work permit. Finally, education is a right given to Syrians. Syrian children have the right to attend Turkish public schools, and in some cases, they can receive financial support. Meanwhile, the universities of Turkey are open to Syrian youth if they satisfy the language and academic entry requirements. Education in public schools and universities is free. All these rights are valid in the provinces they are registered.²

To be or not to be a student

Education is a key determinant of children’s current and future well-being. Thus, for refugee children, it plays a key role in their adaption to the new society and country. However, being in the “temporal protection status” for Syrian children in Turkey always means being in limbo – both being part of the current education system and an unimaginable future.

School enrolment and drop-outs

Article 34 of Law 6458 on Foreigners and International Protection (LFIP) concerns the education of all foreigners. It entitles children under 18 of all legal residents in Turkey to the right to education in primary and secondary levels. For Syrian children, with the expectation that they would return to their countries, schooling was first planned in the Temporary Education Centers in and outside the camps in Arabic with the Syrian curriculum. With the increasing number of Syrians over the years, in 2015 Temporary Education Centers closed, and since the 2017 academic year, the Ministry of National Education

2 <https://help.unhcr.org/turkey/information-for-syrians/education/>, accessed on August 10th, 2022

(MoNE) provided Syrian children with public schooling. PIKTES (2022), with a direct EU grant and a cash transfer called CCTE (CCTE, 2020), has been active in the field to provide support for Syrians, as the financial vulnerability of refugee families is the main determinant of school access (Uyan Semerci/Erdoğan, 2018). According to a UNICEF report, by the end of 2020, over 768,000 children have been integrated into the schooling system, but more than 400,000 school-aged children (approximately 36 percent of Syrian children of school age) were still out of school (UNICEF 2020). With the pandemic, the dropouts were higher.

According to the official statistics, the number of school-age children (5-17) is 1.124.353, and only 730.806 of them are enrolled in a school, indicating a drop-out ratio of 33 percent. The same report indicates that the enrolment rate is about 50 percent at the primary and secondary levels of education. The findings of the DHS are more optimistic: the Net Attendance Ratio (NAR, percentage of the school-age population that attends primary, secondary or high school) is 78 percent for females and 74 percent for males at the primary education level (ages 6-13). This ratio drops to 17 percent for females and 12 percent for males in secondary education (ages 14-17) (p.11).

For the most vulnerable children who do not have the chance to have access to school (Uyan-Semerci/Erdoğan 2018), economic problems are the main cause. If there is no other source of income in the household, and if there is someone in need of care at home, then these two barriers are the hardest to remove (Taştan/Çelik 2017). Thus those who had to take a break from school for a few years also have difficulties returning. There is a lost generation, youngsters who left their education in Syria and who do not have any competence, graduation or profession (UNICEF 2017b). According to a study of parents who cannot send their children to school, five main reasons come to the fore: single parenthood, economic vulnerability, high mobility, insufficient information and guidance and cultural reasons (SETA 2017).

Intersectional vulnerabilities of being a refugee

Furthermore, gender plays a role, particularly in secondary education. In middle school and high school, the enrolment rate for girls is declining (Mavi Kalem 2019). Co-education of girls and boys is also stated as one of the reasons why parents are more reluctant to send their daughters to higher education (SETA 2017).

Being a refugee child already means being vulnerable. These children continuously live by experiencing the constraints of temporality. Therefore, being a Syrian, not even having refugee status, intersects with other social categories like class, gender and ethnicity. Being a girl creates further vulnerabilities, as gender roles, which include sibling care at a very early age, endanger girls'

well-being (Mavi Kalem 2019). Also belonging to a minority group, like the Dom population, leads to further risks. Poverty overlaps discrimination, and Doms have limited benefits from child protection activities offered by community centers. All difficult living conditions, not having enough food, and the inability to access clean water, affect the well-being of children of Dom families. Furthermore, risks particularly child labour and child marriage, are more often observed (Kırkayak Kültür 2017).

Child labour and child marriage are the two biggest risks not only for Dom children but also for other Syrian children, particularly from low-income households, when they lack the chance to access education. Child labour was a serious problem for Turkey even before the arrival of Syrians. However, with this high number of vulnerable children, the child labour problem is multiplied (Uyan-Semerçi/Erdoğan 2022b). As informality in the labour market is so high, various forms of child labour, from seasonal agriculture to textile ateliers, are not visible. Finding representative datasets for this population is difficult, but there are studies that provide details. A study conducted before the pandemic shows that there is a high rate of labour participation among Syrians. According to this report, the labour participation ratio is 48 percent, and there is a significant gender gap (male, 81 percent; female, 14 percent). Two thirds of children between 15-19 years old are in the job market (Caro 2020: 8). According to Dayıoğlu et al., the incidence of paid work is remarkably high among boys (2021). 17.4% of 12-14-year-olds are employed, although it is illegal and paid work is positively associated with poverty, proficiency in Turkish, living in an industrialized region in Turkey, coming from rural areas in Syria and living in a household with a young, female, or less-educated head (Dayıoğlu et al. 2021). There are also cases where children continue their education while they work (Lordoğlu/Aslan 2018). The findings of a survey conducted in late 2020 highlights the differences and commonalities between Syrian and Turkish children working in the country: Syrian children enter the labour force at a younger age and have less access to education while working very long hours and earning low wages (Fehr/Rijken 2022). Specific vulnerabilities of Syrian children lead to further labour exploitation (Uyan-Semerçi/Erdoğan 2022a; 2022b).

Turkey's Child Protection Law adopts the definition of CRC in Article 5395, as international obligations have priority over domestic law, marriage before the age of 18 is not legal. Child marriage is a problem for Syrian girls and compared to the Turkish population, it is higher (Hacettepe University Institute of Population Studies 2019). Child marriages of Syrian girls are regarded as a survival strategy for Syrian families (Yaman 2020), and it is traditionally, accepted. According to a 2018-TNSA Syrian sample, among the age group of 20-24 Syrian women, 44.8 percent married before the age of 18, and 9.2 percent before the age of 15 (Hacettepe University Institute of Population Studies 2019). Poverty combined with patriarchal family traditions plays a cru-

cial role in child marriages, causing girls to stop their education (UNICEF 2017a) and become “a married woman” and, with adolescent pregnancy, “a mother” when they are still at the age defined as children. Risk is accepted as one of the domains of child well-being. Thus, when a child is married or is a worker, almost all other domains of well-being, including health, are endangered. Responsibilities and working conditions challenge the child’s physical, psychological and cognitive development.

Challenges of being a student in the Turkish Education System

Although the population in Turkey is multi-ethnic and multilingual, the Turkish education system is clearly monolingual and centrally planned. Managing the new refugee population in the national education system is a big challenge, and yet it still provides an opportunity for a unique rethinking of development in curriculum design for an inclusive school climate (ERG 2017). The extremely centralized structure of Turkish national education also creates problems, as various projects to be implemented locally wait for the approval of the MoNE (Taştan/Çelik 2017).

Well-being and difficulties in belonging in the school context

Syrian students have various difficulties related to the education system: being a refugee, language, lack of support from their families, school climate and discriminatory behaviors (ÇOÇA 2015; Beyazova Seçer 2017; Taştan/Çelik 2017; Saklan 2018 Mavi Kalem 2019; Unutulmaz 2019). Furthermore, the coronavirus threatens to cause a “pandemic of poverty” in the world’s most vulnerable communities (UNHCR 2020). Covid and post-covid surveys were conducted in different methodologies and different countries (Adalı et al. 2021). The reports reviewed indicate that the main obstacles to access distance education in the Covid-19 period are lack of equipment (television, internet access, smartphone, computer, tablet, etc.), language barrier, lack of information about distance education and crowded home environment (SGDD 2020). Being a student is a step towards higher levels of well-being, and in this temporality hopefully well-becoming, but unfortunately not a guarantee.

One of the key contributions of child well-being is its focus not only on objective indicators but also on subjective ones. Subjectivity, how a child experiences, is crucial for elaborating on child well-being. Children who came to Turkey by forced migration from Syria witnessed various traumatic experiences, such as losing a family member, leading to psychological problems such

as anxiety, depression and post-traumatic stress disorder (SETA 2017; Aytac 2021). Şirin and Rogers-Şirin’s research on Syrian children demonstrates that nearly 80 percent of them had one or more family members lost to war, more than 60 percent experienced a stressful event, 60 percent faced danger and witnessed the act of violence, 45 percent showed signs of post-traumatic stress and 30 percent were exposed to the act of violence (2015). The most common trauma symptoms were stated by the teachers as peer bullying, bedwetting and introversion (SETA 2017). In another report, teachers underline that they observe “introversion” primarily in female students, and “aggressive behaviours” in male students (Mavi Kalem 2019). The related psychological problems of children affect their education journey not only in terms of academic success but also in how they experience school.

The other key obstacle to both adaptation and school success is language (Aytac 2021; Özçürümez/İçduygu 2020; Saklan 2018; Uyan Semerci/Erdoğan 2018; Beyazova Seçer 2017; Sunata 2017; Cin 2018; Uzun ve Bütün, 2016; Bölükbaş 2016). Schools are important agents of socialization, and the lack of language not only limits the quality of education but also peer and teacher-student relations. Children learn a new language comparatively faster than adults. However, to be able to develop the necessary ability to full potential, both to understand nuances and to express oneself, comprehension and reflection are not always possible. Children understand to some extent, but this does not mean they are capable of using the new language at the same level as local children. Thus, the acquisition of only the Turkish language is also a challenge, as the future long-term plan is still unclear and uncertain. The unknown future also affects the ways families approach education.

Relational space of school and discrimination

Some Syrian families cannot prioritize the education of their children. First, they are searching for ways to survive and do not know how to proceed. In their temporary situation, they do not know what that education provides and will provide their children. And with their own physical and/or psychological problems, education may not be a priority. According to Erdoğan (2017), 33.3% of Syrians living in Turkey are illiterate, which shows that some Syrian families lack education. Beyazova Seçer analyses the ways parents struggle for the acquisition of cultural capital for Syrian children by exploring the possibilities and constraints encountered within the education system, as well as the resources and strategies Syrian parents put into use as a response. The timing of the study also reveals the parents’ dilemma of school choice between public schools and Temporary Education Centers (2017). Strong parental involvement plays a crucial role. However, the families’ resources to mobilize in response to the challenges against the educational inclusion of their children are

considerably scarce (Beyazova Seçer 2017). Financial constraints also play a role, as families cannot support extracurricular activities such as school trips (Saklan 2018). The difficulties are multiplied when being a newcomer overlaps with being in a temporary protection status with financial constraints.

The relationships children have both in their families and at school are crucial for their well-being. And even in the most deprived conditions a good relationship within the family and/or at school with a teacher and/or with a friend affects subjective well-being. Peer bullying and negative relationships with teachers/principals have a considerable impact on child well-being and decrease motivation, ending in dropouts. Unfortunately, there is an increasingly negative attitude towards Syrians, and schools are not immune to this anti-immigrant atmosphere. Syrian children in Turkey may experience discrimination in schools and in other public places, such as hospitals, parks and public transport (Demir/Ozgul 2019). Discriminatory acts, such as bullying, humiliation and rejection by peers in school, are a problem that must be worked on. In a field study conducted with Syrian students, they stated that they are isolated and having difficulty adjusting to new friends and teachers (Saklan 2018). School types shape the experiences of children with their practices, organization and regulations that contribute to or hinder the integration and adaptation of Syrian refugee children to school and society in Turkey (Çelik/İçduygu 2019).

Conclusion

By bringing existing literature together and providing a critical analysis of the reviewed texts, the chapter explored the defining features of the well-being of refugee children in Turkey. Dealing with the well-being of refugee children, we focus on education as a domain that contributes to the well-being of children. The studies that are conducted on the refugees demonstrate that refugee children's relationship with education is driven by the intersectional vulnerabilities in the axis of migration, ethnicity, class and gender. Turkey provides an interesting case, as Syrian children's temporary protection status provides them the right to education. Unfortunately, this right cannot be exercised by all children. The drop-outs are high, and for those Syrian children who cannot get an education, child labour and child marriage create risks for not only being a student, but also being a child. Furthermore, for those who enjoy being a student, the well-being approach is still an important analytical tool to demonstrate how intersectional vulnerabilities shape subjective and objective indicators. For Syrian children who have access to education and manage to stay at school, they are trying to adapt themselves to the national education of Turkey, which is designed to teach how to be a good citizen of Turkey, their temporary

legal status and the national monolingual education that is provided is a contradiction in terms.

As is being discussed, discrimination at school and rising anti-immigration sentiments in the country are other determinants of the well-being of Syrian refugee children. Towards understanding the well-being of refugee children in Turkey, the tensions between temporal status and the need for belonging reveal the exclusionary processes within the education space. Inclusive education is crucial not only for Syrian children, but also for all types of vulnerable groups. A holistic approach is necessary to develop an inclusive education taking into account Syrian refugees' needs (Kaysılı et al. 2019; Sunata/Beyazova 2022). This will change the school climate, prioritizing multicultural, inclusive and liberal education, which will contribute to the overall well-being of the whole student body.

References

- Adalı, Tuğba/Türkyılmaz, Ahmet S. (2020): Demographic Profile of Syrians in Turkey. In: Carlson, Elwood D./Williams, Nathalie E. (2020): *Comparative Demography of the Syrian Diaspora: European and Middle Eastern Destinations*. European Studies of Population, 20. Springer Cham, pp. 57-91.
- Adalı, Tuğba/Koyuncu, Yaser/Türkyılmaz, A. Sinan/Hancıoğlu, Attila/Taştı, Enver/Kreuter, Frauke/Lepkowski, James M./Akyıldırım, Oğuzhan/Nishimura, Raphael/Akarsu, Akya/Yıldırımkaya, Gökhan/Ergöçmen, A. Banu (2021): *Surveys in Covid-19 and Post Covid-19 Days*.
- Akkan, Başak/Buğra, Ayşe (2020): Education and justice. Inclusion, exclusion and belonging. In: Knijn, Trudie/Lepianka, Dorota (2020): *Justice and Vulnerability in Europe: An Interdisciplinary Approach*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 143-159.
- Akkan, Başak/Muderrisoglu, Serra/Erdoğan, Emre (2021): Does Socio-Economic Status Matter? Exploring Commonalities and Differences in the Construction of Subjective Well-Being of Children in a Relational Space of Home and School in Istanbul. In: Fattore, Tobia/Fegter, Susann/Hunner-Kreisel, Christine (2021): *Children's Concepts of Well-Being. Challenges in International Comparative Qualitative Research*. Springer Cham.
- Anthias, Floya (2012): Intersectional What? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. In: *Ethnicities*, 13, 1, pp. 3-19.
- Aytaç, Tufan (2021): Türkiye'de ki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunlarına Bir Bakış. Bir Meta-Analiz Çalışması. In: *Milli Eğitim Dergisi*, 50, 1, pp. 173-193.
- Axford, Nick (2008): *Exploring concepts of child well-being. Implication for children's services*. Bristol: The Policy Press.
- Ben-Arieh, Asher (2008): The child indicators movement. Past, present, and future. In: *Child Indicators Research*, 1, 1, pp. 3-16.

- Ben-Arieh, Asher (2009): Social indicators of children's well-being past present and future. In: Ben-Arieh, Asher/Frønes, Ivar (2009): *Indicators of Children's Well-being. Theory and Practices in Multi-Cultural Perspective*. New York: Springer, pp. 1-15.
- Ben-Arieh, Asher/Kaufman, Natalie H./Andrews, Arlene B./Goerge, Robert M./Lee, Bong J./Aber, J. Lawrence (2001): *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Ben-Arieh, Asher/Frønes, Ivar (2009): *Indicators of Children's Well-Being. Theory and Practice in a Multicultural Perspective*. Verlag: Springer, 36.
- Beyazova Seçer, Ayşe (2017): Seeking education beyond refuge. An analysis of Syrian parents' perspectives of their children's education in İstanbul Diss. İstanbul: Boğaziçi University/Institute of Social Sciences.
- Boyden, Jo/Hart, Jason (2007): The Statelessness of the World's Children. In: *Children & Society*, 21, 4, pp. 237-248.
- Bölükbaş, Fatma (2016): The Language Needs Analysis of Syrian Refugees. İstanbul Sample. In: *The Journal of International Social Research*, 9, 46, pp. 21-31.
- Bradshaw, Jonathan/Hoelscher, Petra/Richardson, Dominic (2006): An Index of Child Well-Being in the European Union. In: Ben-Arieh, Asher/Frønes, Ivar (2009): *Indicators of Children's Well-Being: Theory and Practice in a Multicultural Perspective*. New York: Springer. pp. 325-371.
- Caro, Luis P. (2020): Türk İşgücü Piyasasında Suriyeli Mülteciler. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_739463.pdf. [accessed: 08.08.2022]
- Collins, Patricia H. (2000): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment [1990]*. New York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlee (1991): Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: *Stanford Law Review*, 43, 6, pp. 1241-1299.
- Crul, Maurice (2016): Super-Diversity vs. Assimilation: How Complex Diversity in Majority-Minority Cities Challenges the Assumptions of Assimilation. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42, 1, pp. 54-68.
- Çelik, Çetin/İçduygu, Ahmet (2019): Schools and Refugee Children. The Case of Syrians in Turkey. In: *International Migration*, 57, 2, pp. 253-267.
- Dayioğlu, Meltem/Kirdar, Murat/Koc, İsmet M. (2021): The Making of a Lost Generation: Child Labor Among Syrian Refugees in Turkey. IZA Discussion Paper No. 14466, <https://ssrn.com/abstract=3870197>.
- Demir, Selcuk. B./Ozgul, Volkan (2019): Syrian refugees minors in Turkey. Why and how are they discriminated against and ostracized? In: *Child Indicators Research*, 12,6, pp. 1989-2011.
- Ensor, Marisa O./Gozdziaik, Elzbieta M. (2010): *Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fattore, Toby/Mason, Jan/Watson, Elisabeth (2007): Children's conceptualisation(s) of their well-being. In: *Social Indicators Research*, 80,1, pp. 5-29.
- Fattore, Toby/Mason, Jan/Watson, Elisabeth (2012): Locating the child centrally as subject in research: Towards a child interpretation of well-being. In: *Child Indicators Research*, 5, pp. 423-435.
- Fehr, Irina/Rijken, Conny (2022): Child Labor Among Syrian Refugees in Turkey. In: *Frontiers in Human Dynamics*, 4.

- Hacettepe University Institute of Population Studies (2019): Turkey 2018 Demographic and Health Survey Syrian Migrant People. https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%20%20raporlar/2018%20TNSA/2018_TDHS_SR.pdf
- İçduygu, Ahmet/Aksel, Damla B. (2013): Turkish Migration Policies: A Critical Historical Retrospective. In: Perceptions, 18, 3, pp. 167-190.
- Kaysılı, Ahmet/Soylu, Ayşe/Sever, Mustafa (2019): Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. In: Turkish Journal of Education 8, 2, pp. 109-128.
- Kırkayak Kültür (2017): Domlar Suriye'nin "Öteki" Sığınmacıları. Report. Kırkayak Kültür Sanat ve Doğa Derneği.
- Konstantoni, Kiristina/Emejulu, Akwugo (2016): When intersectionality met childhood studies. The dilemmas of a travelling concept. In: Children's Geographies, 15, 1, pp. 6-22.
- Madziva, Roda/Thondhlana, Juliet (2017): Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK. Opportunities and challenges. In: Compare. A Journal of Comparative and International Education, 47, 6, pp. 942-961.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society, 30, 3, pp. 1771-1800.
- PIKTES (Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System). <https://piktes.gov.tr/Home/IndexENG> [accessed: 01.08.2022].
- Qvortrup, Jens (2008): Diversity's temptation – And hazards. In: Key note delivered at the 2nd international conference representing childhood and youth. University of Sheffield, Sheffield, 8-10 July.
- Richardson, Dominic/Hoelscher, Petra/Bradshaw, Jonathan (2008): Child well-being in central and eastern European countries (CEE) and common wealth of independent states (CIS). In: Child Indicators Research, 1,3, pp. 211-250.
- Saklan, Emine (2018): Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. Diss. Ankara: Ankara University/Graduate School of Educational Sciences.
- SETA Foundation for Political, Economic and Social Research/Theirworld (2017): Engelleri Aşmak Türkiye'de Suriyeli Çocukları Okullandırmak. İstanbul: SETA Yayınları.
- Sirin, Selcuk R./Rogers-Sirin, Lauren (2015): The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Sunata, U., Beyazova, A. (2022): Challenges of Syrian Refugee Children in the Turkish Education System. Pathways to Inclusive Education. In: Şen, H.H., Selin (Retired), H. (eds) Childhood in Turkey: Educational, Sociological, and Psychological Perspectives. Springer, Cham.
- Taştan, Coşkun/Çelik, Zafer (2017): Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler [The Education of Syrian Children Drawbacks and Suggestions]. Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Suriye_Rapor_TURKCE_pdf.pdf
- Taylor, Sandra/Sidhu, Ravinder Kaur (2012): Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? In: International Journal of Inclusive Education, 16, 1, pp. 39-56.

- Tikly, Leon (2016): Language-in-Education Policy in Low-Income, Postcolonial Contexts: Towards a Social Justice Approach. In: *Comparative Education*, 52, 3, pp. 408-425.
- UNICEF (2017a): Annual Report on Child Marriage. Turkey. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/> [accessed: 13.01.2020].
- UNICEF (2017b): Türkiye’de ‘Kayıp bir Kuşak’ oluşmasını önlemek. https://www.unicef.org/public/uploads/files/Children%20of%20Syria_01.2017_TR.pdf [accessed: 10.08.2022].
- UNHCR (2020): Coming Together For Refugee Education. Education Report 2020. <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html> [accessed: 10.08.2022].
- UNICEF (2020): Turkey Humanitarian Situation Report, No. 40. [https://www.unicef.org/media/92411/file/UNICEF-Turkey-Humanitarian-Situation-Report-No.-40-\(Syrian-Refugees-Response\)-January-December-2020.pdf](https://www.unicef.org/media/92411/file/UNICEF-Turkey-Humanitarian-Situation-Report-No.-40-(Syrian-Refugees-Response)-January-December-2020.pdf) [accessed: 20.07.2022].
- Unutulmaz, K. Onur (2019): Turkey’s Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. In: *International Migration*, 57, 2, pp. 235-251.
- Uyan-Semerci, Pınar/Muderrisoglu, Serra/Karatay, Abdullah/Akkan, Başak/Kılıç, Zeynep/Oy, Burcu/Uran, Şaylan (2012): Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk: Çocuğun “İyi Olma Hali”ni Anlamak İstanbul Örneği. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Uyan-Semerci, Pınar/Erdoğan, Emre (2016): Guests to Neighbours. the Difficulty of Naming Syrians in Turkey. In: *Refugee Watch*, (48), 20-34.
- Uyan-Semerci, Pınar/Erdoğan, Emre (2018): Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. In: *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45.
- Uyan-Semerci, Pınar/Erdoğan, Emre (2022a): The Wellbeing of Children in the Vulnerable Context of Seasonal Migrant Workers in Turkey. In: *Handbook of Children’s Risk, Vulnerability and Quality of Life* Springer. Cham, pp. 253-266.
- Uyan-Semerci, Pınar/Erdoğan, Emre (2022b): Child Labor in Turkey. An Overview. In: Şen, Hilal. H./Helaine, Selin. *Childhood in Turkey: Educational, Sociological, and Psychological Perspectives*. Springer, Cham., pp. 31-43.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2011): Intersectionality as multi-level-analysis: Dealing with social inequality. In: *European Journal of Women’s Studies*, 18, 1, pp. 51-66.
- Yaman, Melda (2020): Child Marriage. A Survival Strategy for Syrian Refugee Families in Turkey? In: Williams, Lucy/Coşkun, Emel/Kaşka, Selmin (2020): *Women, Migration and Asylum in Turkey. Migration, Diasporas and Citizenship*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Yuval-Davis, Nira (2006): Intersectionality and Feminist Politics. In: *European Journal of Women’s Studies*, 13, 3, pp. 193-209.
- Yuval-Davis, Nira (2011): Beyond the Recognition and Re-distribution Dichotomy. Intersectionality and Stratification. In: Lutz, Helma/Vivar, Maria Teresea Herrera/Supik, Linda (2011): *Framing Intersectionality. Debates on Multi-Faceted Concepts in Gender Studies*. Farnham: Ashgate Publishing.

II

„Doing arrival“ in der Aufnahmegesellschaft

Elisabeth Kirndörfer

Friendship (networks) in the process of “doing arrival”: Young refugees and asylum seekers’ negotiations of social relationships in urban spaces of arrival

Abstract

In this contribution, I investigate the roles of friendship, peer networks and social relationships in the process of doing arrival: How do young refugees and asylum seekers reflect their experiences of ‘getting in touch’ with their new living environment? How do they negotiate friendships and social relationships with longer-term residents? And how do these experiences influence their place-making practices, as well as their processes of place-attachment? Setting out from these questions, my contribution targets the interface of friendship, public space and (non-)belonging/exclusion (Gorashi 2017; Kathiravelu/Bunnel 2016; Askins 2014; Kathiravelu 2013; Bunnel et al. 2012, Thrift 2005). In sum, I follow the hypothesis that narratives of friendship and social relationships within the context of arrival uncover the power of spatial, embodied and affective orders of ‘inside’ and ‘outside’, ‘we’ and ‘other’. Simultaneously, they hold the potential to undermine the racialization of bodies and spaces characteristic of urban societies of arrival.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag untersuche ich die Rolle von Freund:innenschaft, Peer-Netzwerken und sozialen Beziehungen im Prozess des doing arrival, der ‚Arbeit am Ankommen‘: Wie reflektieren junge Geflüchtete und Asyl-suchende ihre Erfahrungen des ‚In Kontakt Kommens‘ in ihrer neuen Lebens-umgebung? Wie handeln Sie Freund:innenschaften und soziale Beziehungen mit schon länger in der Stadt lebenden Einwohner:innen aus? Und wie beein-flussen diese Erfahrungen ihre Place-making-Praktiken, sowie Prozesse der ‚Anhaftung‘ an den neuen Ort? Ausgehend von diesen Fragen richtet sich mein Beitrag auf die Schnittstelle von Freund:innenschaft, öffentlicher Raum und (Nicht-)Zugehörigkeit/Exklusion (Gorashi 2017; Kathiravelu/Bunnel 2016; Askins 2014; Kathiravelu 2013; Bunnel et al. 2012; Thrift 2005). Ich verfolge hier, gebündelt, die Hypothese, dass Narrative von Freund:innenschaft und sozialen Beziehungen im Kontext des Ankommens die Macht von räumlichen, verkörperten und affektiven Ordnungen des ‚Innen‘ und ‚Außen‘, des ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ freilegen. Sie bergen dabei gleichzeitig jedoch auch das

Potenzial, diese für urbane Ankunftsgesellschaften charakteristische Rassifizierung von Körpern und Räumen zu unterwandern.

Introduction

„They have no idea of us. [...] 15 000 come to the streets¹, and we, five years in this country, still don't have friends.” (Kian², 8.7.2020)

In this contribution I wish to explore the ways that young refugees and asylum seekers in the Eastern German City of Leipzig narrate the intersection of arrival, friendship, public space and (non-)belonging. As hinted in the introductory vignette, on the one hand this reflection includes a perceived discrepancy between public manifestations of ‘welcoming refugees’ and anti-racist action, and on the other the lack of everyday experiences of care, connection and friendship. “We, five years in this country, still don't have friends”, my interview partner concludes bitterly.

Theoretically, I draw on a set of literatures that considers friendship and friendship practices first in the context of migration, difference and arrival, and second from a space-sensitive lens. Within this interdisciplinary field of study, friendships are discussed as a means to interrupt and counteract racialised orders of difference (Gorashi et al. 2018: 382). In this vein, Kye Askins (2014) explores friendship and acts of befriending as a “quiet politics of encounter [...] working to connect across boundaries” (353) – a dynamic that Halleh Gorashi coins as “using friendship to unsettle” (2017). Laavanya Kathiravelu (2013, 2017) places the intersection of friendships and (urban) space more explicitly into focus: Which role do friendships play in creating “convivial urban commons”? (2013: 7).

Bunnell et al.'s mapping of “geographies of friendship” (2012) systematically considers how geographical works regarding friendship involve thinking about affects/emotions, scale, time and about how this “form of intimacy” (491) reproduces urban worlds. Notably, this involves considering friendships in their capacity to also “reinforce geographies of exclusion” (Bunnell et al. 2012: 495).

Inspired by these approaches, in this chapter I aim to investigate the role of friendships, peer-networks and social relations in the process of “doing/working for arrival”³: How do young refugees and asylum seekers reflect their experiences of “reaching out”/relating in their new living surroundings? How do they negotiate friendships and social networks with fellow young, but

1 The narrator refers to the Black Lives Matter Protest in Leipzig in June 2020.

2 All names have been anonymised.

3 I will further elaborate this understanding of arrival as ‘labor’ in the theoretical section.

longer-term – and *white* – residents in the city? Furthermore, how do their experiences shape their practices of place-making and belonging?

Guided by these questions, I follow the hypothesis that narratives of friendship and social relationships in the context of arrival and migration dismantle the power of spatial, embodied and affective orders of (non-) belonging. Simultaneously, they can potentially subvert the arrival societies' intrinsic racialization of bodies and spaces.

This chapter is organised as follows: In Section 'Theoretical reflection' I will further map and unfold the theoretical field of what can be termed as 'urban geographies of friendship in the context of migration/arrival'. In Section 'Background information and reflexivity' I will briefly describe the research project on which my analysis is based, its methodology and, most importantly, a reflection of my positionality in tight relation to the focus of this contribution: friendship. My aim here is to use friendship – or, following Kye Askins (2021), "friendship-liness" – as a *lens* to discuss my positioning within and negotiations of research relationships and, thus, the workings of power, whiteness/*race* and emotions while doing research. In my main part, Section 'Empirical analysis' I will analyse three narratives of young refugees and asylum seekers that revolve around urban friendship relations as (1) a site of radical deconstruction, (2) a site of longing and (3) a site that becomes appropriated and owned. I will conclude my findings in Section 'Concluding remarks' focusing on the intersectional negotiations of friendship, urban space and belonging in the contexts of migration and arrival.

Theoretical reflection: Urban geographies of friendship in the context of migration and arrival

"Friendship should be understood as a socio-spatial phenomenon and requires taking into account both the ways in which urban space directs and shapes possibilities of certain affiliations, as well as how deeply embedded power structures and historical cleavages presuppose or make difficult connections." (Kathiravelu 2013: 10)

This quote from Lavaanya Kathiravelu hints at the manifold interconnections between friendship, public space and the question of (non-)belonging. It helps us, very basically, to understand friendship as a multitude of acts and performances that, in themselves, form a constitutive part of the (re)production of the urban everyday. Through embodied encounters, sociality (or non-sociality) is locally produced. Kye Askins (2015) unfolds how these acts make and unmake urban public spaces, or, in her words, how "these relationships are about remaking society at the local level" (474). The intermingling of bodies, spaces and relating practices produces emotional states, such as joy and pleasure, but

also tension, disagreement or sadness. Through this, following Bunnell et al. (2012), urban spaces become “affected” interpersonally – on the level of emotions – and transpersonally on the level of affect. Thrift (2005) speaks of a “light-touch model” of urban intimacy. As Kathiravelu (2013) and Gorashi (2017) emphasize, this does not necessarily imply strong and deep connections:

“friendships range across levels of intimacy, from that of close dyadic relationships that involve similar or shared life experiences and shared geographies, to those that evolve within a short time-space, around a particular activity or area” (Kathiravelu 2013: 11).

Friendship, “grounded in sites and every-day spatial practices” (Bunnell et al. 2012: 492), is intrinsically linked to the question of (non-)belonging. Kye Askins (2015) argues that “there is a particular, quiet politics of encounter being enacted, *attached to desires to belong in the local area*, enabled and mutually co-produced through everyday geographies” (471, emphasis by the author). Halleh Gorashi speaks of “belonging through friendship” (Gorashi et al. 2018: 382). Therefore, engaging in or desiring for friendship(s) expresses a “yearning for attachment” (Askins 2015: 474). Having or finding (a) friend(s) is tightly interwoven with the feeling of “better engag[ing] in a local community” (ibid: 475). This implies first that friendship networks play a considerable role in the (re-)creation of “already existing convivial urban commons” (Kathiravelu 2013: 7). Kathiravelu suggests speaking of “communities of convenience” that emerge through friendship relations. This phrasing involves “both the convivial communitarian aspect as well as the utilitarian uses to which urban ties lend themselves” (ibid: 12). For example, especially in the context of migration and arrival, engaging in friendship relations refers both to creating emotional and affective bonds, as well as to young refugees’ and asylum seekers’ striving to emplace themselves in the city, getting ahead with their lives and stabilising their urban positioning. In considering this last aspect, it is unsurprising that, secondly, friendship is *work*: Bunnell et al. (2012) speak of “emotional labour, requiring the production and reproduction [...] of mutual trust, reciprocal care and fondness” (499). Although this labour is “reciprocated” (Kathiravelu/Bunnell 2017: 1), and thus shared by all urban dwellers, it is not so “in equal or commensurate ways” (ibid). Some people must invest more to connect and liaise – and, thus, to belong.

Therefore, a ‘friendship-lens’ enables us to argue not only against not only simplistic conceptions of belonging, but also linear and ‘naturalized’ conceptions of arrival. First, latter of these erase the multiple embeddednesses, directionalities and translocal belongings of newly-arriving migrants in a new place, as well as the manifold negotiations and acts of balancing that come along with it. Second, such simplistic understandings – very close to integrationist perspectives – imply that arrival signifies the setting-off of a supposedly ‘automatic’ process of gradually becoming accustomed to a new place and system. This

is neither true for the practices of friendship, nor for the process of arrival: Arrival is work. The research project that this chapter is based on, and that I will further introduce below, brings to the fore the massive emotional, cognitive and embodied labor that young refugees and asylum seekers invest for orienting themselves, creating connections, mere material survival, maintaining mental health and negotiating and balancing their relationships and multiple identities. Friendship practices represent only one aspect within this laboring for arrival – one that touches not only the question of (non-)belonging, which is central in this chapter, but also more widely a shifting state of (emotional) security and material consolidation through gaining access to meaningful networks. Friendship spaces and practices are precisely *not* beyond an integrationist regime that pressures young refugees to *achieve* with regard to language, education, work, health etc. Both are violently intermingled. Therefore, working for arrival while, or even by the means of building friendships, is about not only finding those secret doors towards connective (and potentially promotional) networks, as well as social and emotional investment, but also a constant analysis and reflection of the power dynamics that permeate these only seemingly ‘mundane’ social practices and how they display. This cognitive and emotional labour touches highly sensitive and fragile conditions of truthfulness, (self-)trust and emotional ease. The urban practice of “befriending”, as it is situated at the crossroads of arrival and belonging, is fractured by discursive regimes of difference – in other words: it is gendered, racialized and classed.

This insight echoes Halleh Gorashi’s (2017) call for a “non-celebratory approach” (3) to friendship, and her suggestion to consider friendship as both “enabling and constraining relationality in diverse urban settings” (ibid: 6), with which I would like to close my theoretical reflection. Especially within a political climate in which racialized violence hits migrants of colour in an increasingly “blatant manner” (ibid: 2), the ‘access’ to urban spaces via friendship (networks) becomes even less evident, and more selective. Discursive orders of difference that privilege certain migrants against others deeply influence how young refugees and asylum seekers can engage (or not) in friendship practices. The emotional labour of befriending can go unrewarded – or unleash processes of exclusion, repulsion and even hatred. In particular here is the “post-Cologne”⁴ ethnoexist discursive formation that targets young, male,

4 Since the happenings around the New Year’s Eve 2015/2016 in Cologne, when dozens of young women were sexually harassed by men who were later identified – in the press coverage that followed and the offences that have been reported – as having a “Mediterranean”, “North African” or “Arabic appearance”, the public discourse around asylum and immigration in the German context has significantly changed. Acclaims of diversity and ‘German welcoming culture’ have been surpassed by bouts of moral panics rotating around the figure of the ‘sexually molesting, unattached, young Muslim man’. One of the discursive effects of this event was an even more pronounced differentiation between “deserving” and “undeserving” migrants.

Arabic refugees as potential sexual perpetrators: As Kristen Day (2006) describes, young, black males' experience of "being feared" in public spaces fuels exclusion and legitimizes selective regimes of citizenship and inclusion:

"Fear in public spaces is a key mechanism through which race privilege is constructed. Fear of racialized others serves to maintain and justify exclusion and race oppression." (Ibid: 571)

Therefore, urban spaces are far beyond being inclusive arenas of cosmopolitan opportunities: Using friendship as a lens helps unravel the "contradictory existence of centric and marginal spaces in the cities in addition to the simultaneous presence of inclusionary and exclusionary discourses and practices" (Gorashi 2017: 3). This broadens our view of how friendship, urban space and (non-) belonging intersect: It sensitises us for the 'spectacles' of friendship "orientated around whiteness" (Ahmed 2007: 157), which are observed and analysed by racialized others who "do not have the privilege of occupying the centre with their words" (Bunnell/Kathiravelu 2017: 4). It is their silence, anger, grief or detachedness that we must also consider when dealing with how young refugees and asylum seekers reflect on and negotiate friendships and the practices of 'reaching out' within their processes of arrival.

Background information and reflexivity

Project context and methodology

The empirical material that I discuss in this article was collected in Amsterdam, Brussels, Newcastle and Leipzig, within the HERA-funded research project "The everyday experiences of young refugees and asylum seekers in public space" (2019-2022). The aim of this project was to explore refugee youth's stories of home-making, their interaction with arrival infrastructures and their negotiations of inclusion and exclusion in public spaces. A particular focus lay on the role that arts and culture can play in the process of arrival for young refugees and asylum seekers in promoting their sense of belonging in the city. Within the Leipzig case study, I conducted twenty narrative interviews with young refugees and asylum seekers, in addition to three storymapping-workshops, a smaller peer-interview project and ethnographic field research in different sociocultural contexts across the city. Due to the pandemic, approximately half of the interviews were conducted online, and the other half in public green spaces, cafés or during walks across the city. The fully transcribed and anonymised interviews were, as a first step, read and re-read with the aim to develop an inductive coding scheme. Rather descriptive 'groupings' of fieldwork material regarding topics such as "doing arrival", "violence and insecurity

riety” or – foundational for this chapter – “relationships”, were then re-worked via theories and conceptual approaches. This chapter is one of the outcomes of dialogical loops between reading-analysing-coding, exploring the thematic set of ‘relationships’, ‘love and care’, ‘conflicts’ and ‘friendship’ in depth and nuance.

“Thinking through relationships”: Research practice, positionality and power

“... we suggest friendship-liness to capture such imperfect yet intense, situational yet grounded and powerful yet fragile bonds with people we meet through action research. Friendship-liness refers to more than friendliness; [...] We understand it as a relationship of care resembling to friendship that is situated in asymmetric positions through which we navigate in the pursuit of particular (research) and broader (social transformation) goals, enacted in day-to-day care praxis [...]” (Blazek/Askins 2021: 144)

Alongside the process of analysis and reading described above, the critical reflection of my own positionality in the project formed part of the research process from the start. The focus of this chapter encourages me to make the ‘friendship-lens’ equally fruitful for this reflection: Inspired by Kye Askins (2021), I will engage in thinking my research “through relationships” (142) with the aim of contributing to “relational ethics”, or in other words, a “politics of care” (ibid: 139) as sketched in the introductory quote. Before picking up this definition of “friendship-liness” as reflexive navigator again below, let me first briefly discuss three exemplary encounters/relationships that occurred throughout my research⁵. They reflect, first, my (imperfect) negotiation of, first, longings for friendship and possible disappointment, second, being addressed and rejected as part of a *white*, exploitative societal system and third the development of friendships within research relationships.

Sara: For our interview, we met on the terrace of a Thai restaurant on a sunny afternoon in August. As I will further unfold in the analysis below, Sara’s desire for friendship with fellow German-born young people was one of the core topics of our interview. Our encounter was equally marked by this longing: She directly invited me home, to taste her fantastic milkshakes, and to the restaurant of her husband to share food with their friends. These meetings didn’t take place as, first, we were in a pandemic and meeting with friends or going to restaurants were largely postponed. Second, my life as a researcher with a young child was more than busy. However, occasionally, we met again throughout my field research in different sociocultural spaces across the city. Although there was no doubt about the main purpose of our initial meeting – an interview for a research project – I felt that I had not succeeded in negotia-

5 Parts of these encounters will be picked up in the analysis below, but not all of them.

ting the blurry boundaries of engaging in an earnest relationship with someone whom I do not want to reduce to a mere “informant”, and simultaneously communicating clearly the time-related, as well as ethical limits of my engagement. I felt that I had raised hopes and disappointed her aspirations to find friends – in the sense of a loose network of connections – in the city. In the end, our contact was breached, and she did not reply to my messages anymore, for example when I wanted to inform her about upcoming events.

Kian: Our interview equally took place on a sunny afternoon in the park close to a community centre with which Kian was loosely connected. With his first words, and throughout the interview, Kian centred and analysed with bitterness the workings of *race* and whiteness within the German asylum and migration system, as well as the society as a whole, and addressed me as part and parcel of this white system that racializes and exploits non-white subjectivities, especially migrants with Arabic backgrounds. He said: “There are many people here who benefit from our [*he means: refugees*]’ situation to improve themselves. Many. *They come towards you and want something like, sorry when I say this, an interview* or that you engage yourself on a voluntary basis.” Never had I been so pointedly and directly confronted with my class- and *race*-related privilege, but more importantly, with all of the ambivalence of doing research in the context of material, emotional and social violence. However, there was no awkwardness within our relationship: He made his perspective very transparent and did not struggle in frankly addressing me as part of the problem. The role I took here was to listen and learn from his knowledge and expertise – acquired through painful everyday experiences – and, at times, join his cynical humour. It was a peculiar interview that left me with all of the questions of how I could translate the systemic unease that I had felt with the overarching set-up of a research project that targets “young refugees and asylum seekers” into a more rigorous commitment to politically relevant research and ethical research practice.

Lucius: Our first encounter took place at an artistic-performative event organised by one of our project partners. Lucius had come with a friend, who also lived at the initial reception centre at that time, and both seemed slightly amused about the tasks that we needed to accomplish here: drawing, acting and communicating with one another in embodied and experimental ways. Throughout this encounter, I learned that Lucius was passionate about theatre and connected him with our second project partner, where a community theatre project was just about to be launched. This is where we met again – based on the agreement of every participant, I had decided to include the process of this theatre project into my fieldwork. The theatre process was simultaneously intense, connecting and challenging. I took part in every preparatory activity, and of course, the final performance on stage in October 2020. When the project was terminated, Lucius and I stayed in contact. We wrote letters to the Ministry of Integration when his asylum claim got rejected and spoke regularly on the

phone after he was transferred to Dresden. My formal interview request for the research project that, of course, he knew about, was nearly forgotten, when, in early 2021, we met for an online interview in which he narrated his experiences of arrival, the asylum system's cruelties and injustices, his personal story of flight and his pathways in performing protest, finding work and building connections. We had long conversations about Germany's political situation, but also Nigeria, shared news about our families and, slowly, developed a bond that came close to friendship. I was always aware that this relationship is fractured: predominantly by the various spaces of privilege that I inhabit. However, the "place" where we met was one that we shaped together: it was built on compassion, mutual care, respect and allyship, as well as invigorating controversies. We disputed about social topics and tried to speak openly about what separated us. Research *as* friendship, friendship *through* research: nothing can 'flatten' the inherent asymmetries, and even violence of how privilege and whiteness *place* us differently within our encounter. However, this place also bears the potential of transformation.

In sum, these three glimpses demonstrate how doing research is, very basically, about doing relationships. It is about how we negotiate, in emotional and embodied ways, power structures that underlie academic practices, in addition to social relations in a broader sense, and differences that place us situationally regarding *race*, gender, age, status, bodies, sexualities and other lines of difference. Striving for a "politics of care", in the sense of "*work[ing] towards* fair and sustainable relations in academia related to wider societies" (Askins/Blazek 2017: 1089) appears to me as not only a useful reflexive, but also action-related tool to negotiate "who we strive to be as academics [...]" beyond the narrow scope of research fieldwork" (Blazek/Askins 2021: 140) and "what academic work could be" (ibid). Engaging in "relationships of care" (ibid) involves – as shown particularly in the first glimpse – tensions, limits and dilemmas, as well as the possibilities to enhance research as a "tool of social and political transformation" (ibid) beyond extractivism and one-way profit-taking. Following Gillian Rose (1997: 314/315), "messiness" prevails within methodological commitments to reflexivity, positionality and privilege: "Gulfs" emerge, but also "connections" (ibid: 317). Inspired by these approaches, it is my aim to navigate research in an awareness of frictions through power and privilege, as well as through the creation of opportunities for conversation, dialogue and critique and grounded in an ethics of care and kindness.

In the empirical analysis that follows, I will analyse three exemplary narratives in which friendship, social relationships and peer-networks are discussed from different angles regarding the intersectional positionalities of my research partners. Although readers will re-engage with narratives introduced in the positionality-section, there is no complete overlap between those and the empirical analysis.

Empirical analysis

The radical 'outside'

„They have no idea of us. [...] 15 000 come to the streets [refers to the Black Lives Matter Protest in Leipzig in June 2020] and we, five years in this country, still don't have friends. Every day, we see thousands who sit in parks who, I don't know, drink and chill and talk to one another and do all kinds of things. Kissing or what do I know. And we walk past here, we walk at the side... and we are spectators.“ (Kian, 28.7.2020)

In our conversation, Kian radically deconstructs the connection between 'arrival', 'belonging' and 'friendship': Based on his friendship-related experiences, he has stopped striving for belonging, and has interrupted his process of arrival in Germany. When we speak, he embraces a position of 'outside', of exclusion – a place where, after years of suffering, he feels comfortable again: “Now I'm out. Since I have taken this decision, I feel much better.” “I have tried enough”, he concludes.

How did Kian get here? The way that he initiates our interview is significant here: “So, in the first place, I want to say: In Germany, a foreigner stays a foreigner and stays foreigner and stays foreigner. Like a black ball that one throws with a white ball and tries to mix the black ball with the white ball, but this doesn't work at all. You only see this black ball.” Whiteness – blackness. Standing out, remaining the visible “other”, the impossibility of *not* being seen – the *white* gaze. Kian describes moments full of promise, for example, when he is invited to a birthday party and then, when the door opens, is greeted with the words: “You are the first Arabic person that's entered here!” “Shit”, he thinks, when access, getting 'inside', becomes so tangible, and then is ruptured by an act of speech that – while not meant offensively – marks and racializes him as 'other'. The “desire to belong” that Kian articulates is the desire not only to “move beyond 'performing the script of 'refugee'” (Askins 2015: 475), but also to move beyond help: He corrects me when I ask him if he was in a relationship with a girl. “That was no relationship. It was just a girl who wanted to help me. I tell you, for girls who hear about our situation, they just want to help. And I hate that. I don't need any help. I have enough money, I have my family. They can support me. There are also many social workers here. And they also want to help somehow. And that annoys me.” Kian strives for “feeling a connection to someone in [Leipzig], as friends in an interdependent, not dependent, way.” (Askins 2015: 475)

The “script of the 'refugee'” (Hyndman 2010: 456) is the place, it seems, from which Kian cannot escape. This also shows through how he describes urban convivial sceneries of people who hang out in the park, who drink together, flirt and smoke – from the position of spectator, from distance: “Every day, we see thousands who sit in parks who, I don't know, drink and chill and

talk to one another and do all kinds of things. Kissing or what do I know. And we walk past here, we walk at the side... and we are spectators.” Within this quote, Kian addresses (and dismantles) the positionality of German, cosmopolitan youth who sympathize with anti-racist ideas but also, within their local friendship networks, reproduce the “whiteness of space” (2007: 157). What equally shimmers through here is an experience for Kian that remains unsaid in our interview, but that hints at the complex intersection of urban public space, sexuality and gender, which reveals particularly tricky aspects of life for a male, young, postcolonial refugee in Germany. Especially affective atmospheres marked by joy, looseness, sexual intimacy and boundlessness can quickly become dangerous, even disastrous in an urban society deeply marked by “post-Cologne” discursive formations that invoke young male refugees with Arabic backgrounds as potential sexual perpetrators. Indeed, Kian is very aware of how discursive regimes racialize refugees and asylum seekers differently. When he states that many people “like him” – foreigners – can’t even imagine going into a relationship with Germans, he concretizes: “I mean, these foreigners, like from Syria, Afghanistan, Iran or Iraq. The rest can easily enter”, he says, “the culture is the same”. Kian remains bitter and accusatory: „There is no friendship“, he concludes. At the time of our conversation, he has given up any hopes of becoming part of Leipzig, and, with this, the German society: “I don’t try anymore, in Germany. [...] And I don’t want anymore.”

The ‘friendship-lens’, when applied to Kian’s narrative, first brings to the fore the violent and intimate experiences of othering and exclusion in the city and, through this, bring us closer towards the embodied workings of racism and racialization that regulate access towards urban public spaces and, with this, essential ‘playgrounds’ for place-making and belonging. His perspective demonstrates how urban public space is, by no means, an ‘open’ arena of convivial encounter, rather a complex assemblage that “make[s] difficult connections” (Kathiravelu 2013: 10). Paradoxically, it can be particularly those affective atmospheres of joy and intimacy produced through the practices and performances of friendship that can – as long as they remain “orientated around whiteness” (Ahmed 2007: 157) – violently fuel emotions of isolation, loneliness and worthlessness. In Kian’s case, they consolidate his position as ‘outsider’. Second, Kian’s narrative, analysed from a ‘friendship-lens’, lets us unpack the limitations of considering ‘arrival’ in institutional and infrastructural terms: It is the intimate geographies of *race* and difference in particular that weave through processes of emplacement and place-making and make it a fragile, power-laden and highly complex process that spans across scales. Bold gestures of ‘welcome’ that lie within the promises of a ‘cosmopolitan city’, as well as the manifold urban infrastructures of arrival remain limited in impact and significance when they aren’t backed by affective encounters, embodied experiences of connection, acceptance and practices of trust and care.

In the following section, I will analyse a slightly more nuanced account of how urban friendship relations and the (im)possibilities of belonging intertwine. In contrast to Kian, who strives for depth and truthfulness within friendship relations, Sara evokes rather “light-touch” modes of connection and sociality in the city.

Longing to belong

S: „We have many Arabic friends, they are fine as well. [...] But without a German friend I can't try out a German party. [...] And, in order to get to know women, to find female friends, we have met in organisations or with my dog. I have a dog and my dog helps me find friends or make contact with people, because we go for walks in the Clara-Park. The Clara-Park is close to my apartment. This way, I always meet people.

E: People who have dogs as well?

S: Yes, exactly. And the dogs play with one another and then we talk.” (Sara, 6.8.2020)

Friendship, the access to social networks in the city, is equally a main issue that Sara reflects upon in our interview. However, her narrative holds more nuance and ambiguity. She says: “I think that there is a problem in the relationship between foreigners and German people. But I try until today, I try. And I think, that is really not easy.” The way she narrates her longing for friendship, for becoming part of these social groups that hang out in the park and party together, contains a claim for being accepted and recognized as ‘same’, as a fellow youth-citizen of the city – an anticipation that clashes with her realization that she doesn't ‘pass’ as the same. She illustrates this hurtful experience when referring to a mundane social interaction at the ticket machine at the Main Station: “I was at the Main Station to book a ticket at the machine, and that was very complicated. There were so many different types of tickets. And I didn't know which one to take. And my husband had offered to go with me. And I said, no, I want to do it by myself. I want to learn. I can do that alone, I don't need any help. Then I asked five people, with distance, you know, Corona and all. Please, can you help me? I have a tiny question. The first four said no. And the fifth person said, ‘yes, what do you need?’ Can you understand why?”, she asks me.

Beyond these types of spontaneous urban encounters, for her, getting in touch with fellow German (female) youth is crucial for her arrival and emplacement in Leipzig, and generally, the German society: “I want to find German friends in particular because I am here and wish to discover Germany. This means that I have to discover the people, families, find work and so on. I cannot only go to work and then home and meet with Arabic people. That's not good, we must all be in contact.” This quote shows how Sara's narrative is

symbolic of the role that friendships play within the emotional labour, or in her case, the project of arrival. “I am working so much to do things the right way.” Her dog is only one of the manifold strategies she adopts to make connections and build friendships: “...my dog helps me find friends or connect with people.” This labour also involves reflection, analysis and self-critical pondering: “In my home country, if somebody comes from another place, he is, very simply, a friend. But I think that the German mentality, there is a lot of caution, reluctance. This is not really bad, but not really good either.” She explains how she has met with three different young German women and exchanged phone numbers for further meetings that then, due to sickness or other obstacles, did not materialize. “Okay, this is normal”, she states, but “why didn’t they arrange another meeting?”

What she shares with Kian is her awareness of how refugees and asylum seekers are racialized differently within discursive, embodied and sensory regimes of difference and of her privileged position within the latter: “Many people think that I am not an Arabic woman. I don’t get these looks, right?” While saying this, she points to her red-dyed, short-cut hair. “I think”, she continues, “that it is a catastrophic problem when women wear a headscarf or when women don’t speak the language well. When they need help and nobody will help them.” Her friendship-related experiences make her doubtful of her future perspectives in Germany: “I am new here and I always say, “you need to stay happy, you need to stay happy, everything’s gonna be alright, everything’s fine. I am working so much to do things the right way. But maybe in a year, it is clear for me: I’m going back to my home country, when the war is over. Or going elsewhere. I am not sure that I want to stay here.” Her efforts to build friendship networks is revealed as rather “constraining” than “enabling” (Gorashi 2017: 6), thereby severely impeding her biographic projection into the future.

However, in contrast to Kian, Sara still *tries* to become part of the city: “I have patience”, she says. She’s still in the process of finding her way, nurturing translocal connections – to her family and friends in Syria – enjoying moments of closeness and joy with her husband and their fellow Arabic friends, but also taking part in community activities to get closer with German youth. Her way of balancing and negotiating, pondering and strategizing demonstrates that what she strives for are “light touch” intimacies that do not necessarily imply deep one-to-one connections. Her longing for belonging focuses urban socialities, “around a particular activity or area” (Kathiravelu 2013: 11) – spontaneous and effortless linkages that enplace her loosely but fondly within the midst of the city. From this angle, arrival is not about ‘striking roots’, but rather weaving herself in, rhizomatically, emotionally, while continuing to inhabit former places of her life and moving towards an as yet unknown future.

The focus of the following and last empirical section lies on the other ‘side’ of the spectrum: Fabrice’s narrative highlights how connections, friendship and care relations can indeed *ground* practices of place-making and belonging.

Owning the city

“The whole of Leipzig is in my hand. I mean... nearly.” (Fabrice, 14.5.2020)

Fabrice’s story of arrival is, very basically, a story of friendship and urban social networks. After his first months in an initial reception centre, marked by isolation and “near-to-craziness”, as he terms it, Fabrice finds his way to a political conference in which refugee and non-refugee youth come together to fight against deportations and racism and to create spaces of empowerment. This self-organized conference is crucial for his arrival: He sees a theatre piece from the Tunisian activist Rami, with whom he later organises a protest action and comes to know Charlotte, who, within the next months, becomes his flat-mate. Setting out from here, his social, political and cultural life in Leipzig takes off: He manages to build a wide network of contacts and relations, and becomes active in various initiatives. In the end, in spite of his precarious legal situation that until today remains unsolved, he even creates his own music festival: a space for black youth to articulate themselves as artists, for local musicians and for black intimacies, translocal belongings and convivial encounters to unfold. “I’m a person for everyone. I welcome everyone. And I know many people everywhere. So I thought: ‘Okay, but how can I bring all of my friends, my acquaintances, the whole world together? So that we don’t judge or criticise one another anymore, or receive one another through these categories like ‘immigrant’ and ‘native German’, but instead develop positive opinions of one another [...]?’ Okay, I thought, maybe music is the best way.” What Fabrice envisions is “that anybody who can see me in the street or anywhere can speak with me, like a normal person, not as a foreigner, nor an African guy”. The mission of his show is “to bring people together”. Through his events, predominantly *white* spaces, such as neighbourhood gardens, but also clubs and bars become newly owned and shared.

What Fabrice equally enacts is a “politics of love”, of radical equality beyond constraining and racializing categories: “I would really say, if we all try to give love to one another, life would be much more beautiful.” Fabrice’s politics of love and friendship are more than a strategy of emplacement and a powerful re-imagination of the city as inclusive and accessible: It is his subjective counter-strategy to racialization and racism – societal dynamics that he, epistemologically, tries to literally remove from his life: “People are a bit racist. But this is not my problem. When I communicate with someone, I always say, nobody can be racist.” Fabrice doesn’t *allow* racism and acts of racialization to enter his mind-set, exert power over him or harm him in any way. Peo-

ple who engage in racialising practices, for example when not signing a paper for him “because he’s a foreigner”, in his words “refuse to sign their own paper”. He takes power over the mere topic and logic of racism and refuses to be the victim that racialisation makes him be. His practice equally marks a certain superiority: Nobody can ever devalue him without devaluing themselves. He imposes an ethos of radical equality, and, from this standpoint, takes power over social situations that are informed by hierarchizing knowledges. Speaking with Gorashi (2017), Fabrice enacts a politics of friendship that aims not only at “unsettling [...] binaries” (3) and “break[ing] the persistence of cultural boundaries of difference” (ibid: 6), but also “to produce new narratives of connections in various urban settings” (ibid). Fabrice’s strategy of enhancing belonging aims to create “convivial urban commons” (Kathiravelu 2013: 7). He does this, remarkably, within the violent borders of asylum policies that keep him outside of legal citizenship, which he reflects like this: “Hey man! I started an event in my city!”, he tells his friends in Cameroon. “How?”, they ask back, “You’ve told us you don’t have any residence permit?” “I know”, he replies, “but I am a human being.” Regardless of his legal status, Fabrice claims his right to live as an active citizen in the city, based on his mere humanity. He acts on the basis of his convivial convictions and everyday practice of overarching solidarity and love.

Concluding remarks

The analysis shows how Sara, Kian and Fabrice strive for creating belonging via friendship relations. However, this process does not ‘go by itself’, but demands strategic action: Although Sara hopes to engage in peer relations with the help of her dog, Fabrice’s approach is more direct. He tries to subvert the power of hierarchical categories by creating spaces that *centre* black bodies, intimacies and voices. In this way, urban spaces of encounter become newly inhabited and owned which, in turn, allows novel relations to sprout. Kian dismantles urban public youth culture’s orientation not only to *whiteness*, but also to the hierarchical set-up of rather formalized arrival spaces: Although, at the beginning, he embraces opportunities to take part in community activities offered by a neighbourhood centre in his vicinity, with time passing he feels increasingly unsatisfied and even repelled. Therefore, the three exemplary narratives demonstrate how the “whiteness of space” (Ahmed 2007: 157) and hierarchising of differences produced by the latter shape young refugees’ and asylum seekers’ experiences of building friendship relations within urban spaces of arrival and, through this, their feelings of local attachment and urban belonging. In this concluding section, I follow Sara Ahmed’s understanding of *whiteness* “as an ongoing and unfinished history, which orients bodies in spe-

cific directions, thereby affecting how they ‘take up’ space” (ibid: 150). What Ahmed conceives as the “orientation” of bodies and their abilities to “take up” space, I argue, permeates all of the narratives, but it works differently according to the ‘nature’ of spaces on which young refugees and asylum seekers reflect. Although Sara’s narrative mostly revolves around *everyday spaces* of mundane encounter, such as public parks or tram stations, Kian’s critique targets rather *formalized* spaces of urban arrival, such as community centres and refugee support initiatives. Fabrice’s acts of appropriation via music and arts focus spaces that involve *formal, as well as informal elements*: neighbourhood gardens and urban meeting places like the mythical ‘Sachsenbrücke’ in Leipzig. In turn, Kian’s deconstructive analysis makes us understand how professional settings of ‘supporting refugees’ within rather formalized spaces of urban arrival tend to ‘freeze’ racialized bodies into regimes of integration and help. He is repelled by the persisting hierarchies that he perceives between ‘professional’ Germans (“social workers”) and young refugees ‘in need’, as well as the attempts of these organisations to recruit him as a project collaborator on the basis of voluntary work. In short, he feels constantly *othered* and exploited. His desire to “move beyond help” and, generally, move beyond ‘performing the script of refugee’” (Gorashi, with reference to Hyndmann (2010: 456) is articulated violently and urgently. From Sara, we can learn how strategies to “take up” mundane everyday spaces of encounter and friendship clash with yet another manifestation of racialized urban publics: affective intimacies that, by “tak[ing] the shape of ‘what’ resides within them” (Ahmed 2007: 157), become “orientated around whiteness” (ibid). The (de)centering of bodies works more subtly and unpredictably here, and Sara struggles to discern what makes access so difficult for her – especially as she invests so much in ‘passing’ as *white*. For Kian, these affective atmospheres are even revealed to be dangerous: He gets caught in the violent ‘trap’ of embodied regimes of difference, masculinity and sexuality that not only mark him as “body out of place” (Ahmed 2007: 159), but an abject body⁶. Meanwhile, in Fabrice’s case, friendship unleashes a potential to “unsettle the dichotomous and normalised practice of categorization of ‘the Other’ as ‘unusual’, ‘strange’, ‘untrustworthy’, ‘unwanted’ or ‘abnormal’” (Gorashi 2017: 5). In Kian and Sara’s narratives, this remains a dream, or a utopia. However, we should not fall into the trap of interpreting Fabrice’s engagement in actively ‘de-racializing’ public spaces via

6 The concept of “abjection” was first introduced by Julia Kristeva who, in “The Powers of Horror: An Essay on Abjection” (1982) delineates abjection as an act of repulsion as well as of desire, one that simultaneously ejects and draws towards “embodied others” such as vomit, sex and death. According to Judith Butler (1993), the abject designates “precisely those ‘unlivable’ and ‘unthinkable’ zones of social life” (3) that function as a limit for the realm of the subject. Imogen Tyler defines abjection as a “neoliberal politics of disgust” through which “aversive emotions against minority subjects are instrumentalised as technologies for garnering public consent for the shift from protective liberal forms of welfare to disciplinary workfare regimes” (Tyler 2013: 26).

the power of love, care, friendship and music – as a ‘distinct’ story that marks a certain ‘success’, which I consider a problematic reading. His strategy to counteract racialisation by creating spaces of comfort – in which *whiteness* is not the orchestrating norm, but conviviality – is simply yet another articulation of the violence that resides within bordered regimes of urban belonging. The “success-failure” binary inherited by understandings of arrival very closely aligned to the concept of integration does not bring our analysis any further forward. To make this point more explicit: Kian’s decision to ‘not wanting anymore’, to disinvest and retire from friendship ambitions – in contrast to Sara’s motto of ‘keep trying’ – appears to be an act of re-claiming authority over his life, of precisely “taking up” space again – a space of articulation, action and emotional resistance. It should not – rather simplistically – be interpreted as a ‘failure’ of arrival. *Disengagement* from friendship relations can equally be an act that enhances belonging – in coming to re-inhabit the immediate space of the self as ground for further appropriations.

Let me summarize: Using “friendship” as a lens sensitises us to how processes of arrival and belonging cut across linearity, predictability and ‘fixed’ spatial categories. As shown above, the regimes of difference that regulate young peoples’ access to urban public spaces are subtle, changing and relational. The desire to belong that is expressed within the desire for friendship tells the story of a struggle for recognition and urban citizenship beyond exclusionary and stigmatizing regimes of difference. Labouring for acceptance and – in the biggest sense – love, remains a struggle. However, this is also an unfinished project caught within back-and-forth-movements – as long as European urban publics remain confined by embodied regimes of ‘us’ and ‘them’, ‘here and there’. This is an explicit call for the decolonization of urban spaces of arrival: Spaces of friendship, within their embodied, affective as well as structural embeddedness lie precisely at the intersection of the intimate and the global. Taken seriously as acts of (emotional) citizenry (Askins 2016), friendship (dis)engagements from the perspective of young refugees and asylum seekers can unleash dynamics of critical (un)learning, care and resistance within contemporary urban societies of migration.

References

- Ahmed, Sara (2007): A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*. 8(2), S. 149-168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Askins, Kye (2014): A quiet politics of being together: Miriam and Rose. In: Rachel Pain/Lynn Staeheli: Introduction: Intimacy-geopolitics and violence. *Area*. 46(4), S. 353-354. http://dx.doi.org/10.1111/area.12138_5

- Askins, Kye (2015): Being Together: Everyday Geographies and the Quiet Politics of Belonging. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*. 14(2), S. 470-47.
- Askins, Kye (2016): Emotional citizenry: everyday geographies of befriending, belonging and intercultural encounter. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 41(4), S. 515-527. <https://doi.org/10.1111/tran.12135>
- Blazek, Matej/Askins, Kye (2021): Volunteer-practitioner research, relationships and friendship-ness. Re-enacting geographies of care. In: Sebastian Henn/Judith Miggelbrink/Kathrin Hörschelmann: *Research Ethics in Human Geography*. Milton Park: Routledge, S. 133-150.
- Bunnell, Tim/Yea, Sallie/Peake, Linda/Skelton, Tracey/Smith, Monica (2012): Geographies of friendship. *Progress in Human Geography*. 36(4), S. 490-507. <https://doi.org/10.1177/0309132511426606>
- Butler, Judith (1993): *Bodies that matter*. New York: Routledge.
- Day, Kristen (2006): Being Feared. *Masculinity and Race in Public Space. Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(3), S. 569-586. <https://doi.org/10.1068/a37221>
- Gorashi, Halleh/Davis, Kathy/Smets, Peer (2018): Epilogue: Reflections on belonging, otherness and the possibilities of friendship. In: Davis, Kathy/Ghorashi, Halleh/Smets, Peer (Hrsg.): *Contested Belonging: Spaces, Practices, Biographies*. Leeds: Emerald Publishing, S. 379-389.
- Gorashi, Halleh (2018): Commentary: Unsettling friendship and using friendship to unsettle. *Urban Studies*. 55(3), S. 1-7. <https://doi.org/10.1177/0042098017730543>
- Hyndman, Jennifer (2010): Introduction: the feminist politics of refugee migration. *Gender, Place & Culture*. 17(4), S. 453-459. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2010.485835>
- Kathiravelu, Laavanya/Bunnell, Tim (2017): Introduction: Urban friendship networks: Affective negotiations and potentialities of care. *Urban Studies*. 55(3), S. 1-14. <https://doi.org/10.1177/0042098017737281>
- Kathiravelu, Laavanya (2013): *Friendship and the urban encounter: towards a research agenda*. MMG Working Paper, S. 13-10.
- Kristeva, Julia (1982): *Powers of horror. An essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Rose, Gillian (1997): Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*. 21(3), S. 305-320. <https://doi.org/10.1191/030913297673302122>
- Thrift, Nigel (2005): But malice aforethought: cities and the natural history of hatred. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 30(2), S. 133-150. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2005.00157.x>
- Tyler, Imogen (2013): *Revolting subjects. Social abjection and resistance in Neoliberal Britain*. London: Zed Books. 10.5040/9781350222359

Penelope Scott

Living on the margins: Young children's everyday experience of life in a reception centre

Abstract

This chapter explores everyday experiences of accompanied young children living in a reception centre for asylum seekers in Berlin. Based on ethnographic data, the chapter examines social processes characterising young children's interactions with human actors and non-human elements in various settings. The chapter argues that in the overcrowded and deprived conditions of the reception centre, young children's daily life can be characterised as 'living on the margins'. These margins are understood not simply as static and peripheral positions, but as sets of overlapping practices, processes and discourses that reproduce young children's socio-legal marginality, and constrain their participation in everyday life. However, margins also represent sites of resistance. As such, young children's agentic acts, as they react to constraining conditions and forms of power, constitute political interventions in their daily lives.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht alltägliche Erfahrungen von begleiteten jungen Kindern, die in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Geflüchtete in Berlin leben. Basierend auf ethnografischen Daten untersucht der Beitrag soziale Prozesse, die die Interaktionen junger Kinder mit menschlichen Akteuren und nichtmenschlichen Elementen in verschiedenen Umgebungen charakterisieren. Im Beitrag wird argumentiert, dass das tägliche Leben junger Kinder unter den benachteiligten Bedingungen der überfüllten Erstaufnahmeeinrichtung als „Leben an den Rändern“ bezeichnet werden kann. Diese Ränder werden nicht einfach als statische und periphere Positionen verstanden, sondern als eine Reihe sich überschneidender Praktiken, Prozesse und Diskurse, die die sozio-rechtliche Marginalisierung junger Kinder reproduzieren und ihre Teilhabe am Alltag einschränken. Allerdings stellen Ränder auch Widerstandsorte dar. Als solche stellen die Handlungsformen von jungen Kindern, die auf einschränkende Bedingungen und Machtformen reagieren, politische Eingriffe in ihr tägliches Leben dar.

Introduction

As we walk up the stairs to visit one of the families, a young boy is ahead of us in the stairwell. We watch as he approaches the large fire door that provides the only access to the first floor. With hands outstretched, he jumps and tries to grasp the handle. He misses, falls backwards and lands on his bottom.

The young boy's struggle to open the door was by no means an isolated incident. This was one of many instances when we observed young children, either singly or collectively, having difficulties opening doors in the abandoned complex of buildings serving as a reception centre for asylum seekers in Berlin. The dilapidated buildings housed over five hundred people, and approximately half of the children (ninety-one) living there were young children under the age of six. They were among over a million persons migrating to Germany in 2015-16 in search of refuge from conflicts in the Middle East and Afghanistan (Fitzgerald 2019).

Although standards of refugee housing vary across federal states, and at different stages of the asylum process (Wendel 2014), the housing of accompanied children in large, crowded, collective accommodation such as reception centres is not exceptional. Housing children in these types of living facilities is also noteworthy because it is grounded in a *de jure* distinction regarding standards of accommodation and care for accompanied and unaccompanied children. According to § 44(3) and § 53(3) of the Asylum Act, reception centres, and other forms of collective accommodation, are exempt from providing standards of housing and care applicable to unaccompanied minors guaranteed by the German Social Code VIII (SGB VIII) (Hillmann/Dufner 2019). In practice, this means that relevant provisions in the SGB VIII including sufficient space, professional standards of accommodation; numbers of professionally trained staff; measures to ensure children's participation in decision making and the possibility to file complaints, are not compulsory in these collective living facilities. As Hillmann and Dufner state (2019: 334), the lower standards obtaining in such types of accommodation demonstrate the need for research on the living conditions of accompanied children.

This chapter aims to address this lacuna in the research by exploring, through an analysis of ethnographic data, young children's experiences of everyday life in a reception centre. Everyday life as Sztompka (2008: 9) writes, is "the observable manifestation of social existence", and its defining characteristics are relationships with others and the social context in which it occurs. The situatedness of everyday life focuses the analytical gaze on relationships among actors, with non-human entities, and to the significance of the social – those "material and organisational aspects of interaction" (Clarke 2015: 55) that are present in different settings. Studying the 'everyday' for young children in a reception centre, therefore, directs attention to features of young chil-

dren's interactions with other children and staff as well as material objects such as play resources, in settings including childcare facilities and the play spaces they inhabit. To explore these issues, the chapter focuses on accompanied preschool children up to the age of six as their experiences, particularly of living in refugee accommodation, are under-represented in the research literature (Korp/Stretmo 2020). Yet such studies are integral to furthering a critical understanding of the daily routines, practices and processes that mitigate, reproduce or exacerbate the structural vulnerabilities attached to their status as non-citizens. To date, studies on children's experiences of institutional control in refugee accommodation have tended to include children already attending school (Karlsso 2019; Lewek/Naber 2017). Recent work, however, has demonstrated preschool children's actorship in daily life (Wihstutz 2020), and analysed their practices and spaces of agency, play and belonging through the lens of lived citizenship (Fichtner/Trần 2020).

This chapter takes these analyses a step further by examining the organisational and material aspects of young children's spatially situated social interactions. A focus is on the implications of these interactions for young children's agency, and the ensuing consequences for their participation in daily life. Children's agentic acts are viewed as emerging within enabling or constraining relationships and interdependencies (Abebe 2019; James 2013), assemblages and networks (Prout 2011). The situated and relational nature of agency consequently provides a window to young children's participation in everyday life. The ontological premise of these claims is rooted in Moosa-Mitha's (2005: 380) view of children's participation, in relational terms, as "an expression of agency, however differently it may be expressed" in the "multiple relationships" in which they are present. This positions children as "relational and dialogical" agents with a presence in social relations, and acknowledges the diverse forms of children's participation given the varied ways they exercise agency. As Moosa-Mitha (*ibid.*) writes, children "respond, mitigate, resist, have views about and interact with the social conditions in which they find themselves".

Framed by Moosa-Mitha's relational understanding of participation, an examination of social processes characterising young children's interactions – with actors and objects in various contexts – reveals how their agency is facilitated or restricted in ways that affect their participation in daily life. Such analyses of how the relational, material, and spatial are interwoven in quotidian practices, routines and encounters, offer insight into how young children's categorisation as asylum seekers is structured in law and experienced in everyday life. The chapter argues that within the overcrowded conditions of the reception centre, young children's daily life can be characterised as living on the margins. These margins are understood not simply as static and peripheral positions, but as sets of overlapping practices, processes and discourses that reproduce young children's socio-legal marginality, and ultimately constrain

their participation in everyday life. As a basis for developing this argument, the following section describes the methodology and interpretivist approach informing the ethnographic fieldwork.

Methodology

The data for this study were collected as part of the research project *Everyday Life for Refugee Children up to Age Six in Collective and Emergency Accommodation Centres in Berlin* (see Wihstutz 2019). The fieldwork for the study of the reception centre was carried out over a period of eight months in 2016/17. This study's constructivist ethnographic research design was informed by methodological principles of constructivist grounded theory (Charmaz 2014) and situational analysis (Clarke 2005; 2015), an extension of grounded theory, which "integrates post-structural assumptions and strategies of inquiry with those of symbolic interactionist social theory" (Clarke 2015: 11). Situational maps were used for specifying and analysing the major actors, non-human objects and discourses in the research situation, as well as the inter-relations between these elements. Social worlds/arenas maps identified the main collective actors and their arenas of engagement, thereby bringing an interpretive, mesolevel perspective to the research.

The data for this exploratory study comprised observational fieldnotes and recorded, semi-structured interviews with staff and parents. These data were generated during thirty-three visits to the reception centre by me and a research assistant who accompanied me on most of the visits. The participants included three families and six of their children aged between four and six years old. While we negotiated informed consent with the parents, our interactions with the children were guided by their interests, and we remained mindful of their responses viewing these as important indicators of their assent (Cocks 2006). We spent time doing activities with them as well as observing their play, mainly in the 'kindergarten' and in the centre's large backyard, a site that was popular with the children.

The staff interviewed included the reception centre manager, the child care manager, and a childcare worker. Field conversations were also held with several childcare assistants who were either interns or volunteer youth workers. As collective actors, the childcare team was characterised by shared commitments, practices and norms regarding the oversight and welfare of the children. It was also active in the (re)production of discourses i.e., "systematised ways of speaking, seeing, thinking, feeling and acting" (Mac Naughton 2005: 19) regarding the children, that were constitutive of social relations in daily life.

Consistent with the study's constructive approach, reflexivity was an important component of the research process. This required constant attention to

my positionality, including my socio-legal status as a ‘foreigner’, and how this mediated different phases of the research. It was integral to the iterative process of assessing the validity of my findings by questioning how my own cultural, gendered and class located views on inter-generational relations and early childhood shaped my interpretations of the data – in other words, ‘how might I be wrong?’ (Maxwell 2013).

The data analysis was conducted by applying grounded theory coding practices (Charmaz 2014). The analyses of the vignettes and interview excerpts presented in the chapter are informed by a range of theoretical influences including among others, relational and material perspectives on space and non-human elements (Bennett 2004; Latour 2005; Massey 2005); poststructuralist and postcolonial approaches to discourse and knowledge practices (Foucault 1977, 1978; Said 1979); and the phenomenology of emotions (Heidegger 1996). The following section frames the discussion of the empirical data by conceptualising the spatial context of children’s daily lives and detailing some of its key features.

Children’s places and spaces in the reception centre

Viewing the social, organisational and material aspects of young children’s lives from a spatial perspective makes visible how place and space, as relationally integrated constructs, are implicated in the shaping of their subjectivity as asylum seekers. As Massey (2005: 10) argues, space “does not exist prior to identities / entities and their relations”, rather these “identities / entities, the ‘relations’ between them, and the spatiality which is part of them, are all co-constitutive”. As such, the reception centre is constituted through, and is a product of the relations between and the practices of individuals and heterogeneous institutional structures. The varying permutations of these interrelations and interactions define space in the reception centre as always “under construction”, and comprising a “simultaneity of stories-so-far” in daily life (Massey 2005: 9).

Many of these multiple, co-existing stories unfolded in a supervised playroom, fitted out with donated, second-hand play resources, that the staff referred to as the ‘kindergarten’. Set up primarily as a space for free play, with occasional staff-directed activities, the kindergarten’s operation was not explicitly guided by educational principles, neither was a pedagogical approach viewed as appropriate by the childcare manager (Scott/Le 2019). It was open on weekdays for five hours, and children’s attendance was temporally ordered by age: preschoolers had exclusive access to the kindergarten in the mornings, and in the afternoon session older children also attended. It was a hub of social interaction, particularly for the preschoolers who included the under-threes (if

accompanied by a parent) and ‘older’ children up to age six. The children’s delight was palpable as they engaged with peers and playthings. However, the room was often overcrowded, and very young children were at times sidelined by the ways in which older ones inhabited the room (ibid.).

The absence of mandatory standards on childcare facilities proved conspicuous in its daily operation in several ways. First, the childcare team, comprising monolingual German native speakers, lacked protocols on how to facilitate young children’s immersion in their new language environment. The status of German as the main language of communication consequently reinforced the unequal power relations children experience with adults in their lives. It also re-enacted a societal monolingual norm which, as Rühlmann and McMonagle (2019: 95) argue, “silences via exclusion of heritage/home languages from public space”. Second, staff had considerable discretion in defining the type of activities offered to children and the terms of their access to the playroom. In practice, these operational features rendered the kindergarten a space where young children were confronted with ambiguities, ambivalences, and disciplinary practices that were bound up with tacit morality and racialised othering discourses. The subsequent sections portray young children’s experiences, some of the “stories-so-far” (Massey 2005) in the kindergarten, as well as the play spaces they inhabited.

Navigating ambiguity, ambivalence and moral orders in the kindergarten

The kindergarten’s assemblage of play resources, relational opportunities and staff-directed activities was a source of visible enjoyment for young children. However, the rules on access to the kindergarten were contingent on ‘good behaviour’, thereby making it an inclusive play space where the threat of exclusion was ever present. The stated rules regulated children’s sense of ownership of play objects, which could not be taken from the room, and maintained order by requiring them to help tidy up before the morning session ended. Any child who wilfully refused to do so was not allowed to return the following morning. The only explicitly stated approach towards managing conflicts, i.e., events in which a child resists, retaliates, or protests the actions of another (Chen et al. 2001), related to the handling of physical and verbal misbehaviour. Any child who hit, spat, kicked, insulted or shouted at another had to apologise, and was then excluded from the room.

In reality, however, the staff’s approach to managing children’s behaviour reflected varied degrees of strictness and observance of the rules. Whereas a childcare worker physically separated two boys who were fighting and allowed them to stay in the room, a childcare assistant excluded a child for hitting an-

other in a tussle over a toy – an intervention that occurred minutes after another assistant had allowed the offending child to remain because she had apologised and the children had resumed playing peacefully. These inconsistencies among childcare staff, and the uncertainties they produced, were nonetheless instrumental in achieving social control. The staff's ambivalent relations with children, ranging from leniency to coercion in maintaining discipline, rendered the kindergarten an ambiguous space. Children had to adjust to the differing attitudes of individual staff members and to how they would act towards them.

By constructing rules focussed exclusively on the cessation of misbehaviour as a coercive strategy for ending conflict (Church et al. 2018), children's perspectives on the dispute were disregarded. In effect, the rules constituted a moral order, infused with blame, in which giving the accused child a chance to represent their experience of the incident, using linguistic resources, affective stances, or embodied demonstrations, was not prioritized. This pre-empted or reduced the opportunity for children's participation in the negotiation of a resolution. This singular focus on behavioural rules as the principal criterion for resolving conflicts placed demands for compliance on children that could give rise to perceptions of certain children as problematic or aggressive (Skoglund 2019). Farah, for instance, sometimes hit her playmates during squabbles, and gained a reputation among the staff as the "problem child" in the kindergarten. The focus on specific rules of behaviour, and the implied expectations placed on children, resulted in the staff often taking a heavy-handed approach to dealing with her:

A small group of children stand facing a childcare worker and childcare assistant. Farah is in the middle, flanked by Zarin, Taban and Elham. There is an inaudible verbal exchange between Farah and Elham. From the children's frenzied gesticulations, it appears Elham is accusing Farah of hitting her, but Farah is denying it. The childcare assistant is frowning. She quickly interrupts Farah and addresses her sternly, (...) she scolds her, and comments as if she is questioning the credibility of Farah's denial of blame. The childcare worker then intervenes, saying loudly and assertively to Farah "DON'T HIT", and adds in a loud, threatening tone of voice "do you remember what happened to you on Friday!" I don't know what happened, but it sounds like she was at the centre of another incident.

The discursive format and rhetorical questions comprising the staff's coercive strategy for handling the conflict were decisive in delivering a judgment of Farah's involvement. Volume and tone of voice, facial expressions, and the intensity of the interaction, were instrumental in communicating their scepticism of her testimony. Through tactics of interruption, interjections of disbelief, and the issuing of commands, the staff asserted control over the encounter thereby silencing her. Rather than affirm young children's communicative agency in conflict situations, the staff's coercive strategies undermined their efforts to represent themselves. As a result, their testimony was marginalised in attempts to reinstate a moral order, in which young children's subjectivities

were shaped by normative standards of acceptable and unacceptable behaviour.

Being constituted as a subject in discursive constructions of difference

The approach adopted by specific childcare staff members to maintaining discipline could be harsh. A childcare assistant at times screamed at the children if they became too rowdy, an act that displayed a double standard as this behaviour among the children was not tolerated. The childcare manager defended the general stance taken by the team in their interactions with children:

It might sound a bit severe when you speak to the children a little louder and more assertively, but the everyday situation here is just special and you just have to be consistent (...).

The specialness of the “everyday situation” referred not only to children’s living circumstances, but also encompassed views of “the children” circulating among the staff. There was a consistently held belief within the team that they were prone to conflict and aggression. This viewpoint was articulated through a prism linking children’s behaviour firstly, to the “trauma” of their war-related experiences and migration journey, and secondly, to their “culture”, in which hitting was claimed to be a pervasive practice and an approved parenting style. As the childcare manager commented, this “mentality would not change simply because they are in Germany”. There was a moral consensus among staff that they had a duty to make clear their position on all forms of physical violence, as stated by a childcare worker:

Violence plays a big role [here]. The people here have experienced a lot of violence in the war and also in the streets, and they sometimes haven’t learned anything else, it’s the same for the children who then start conflicts. We represent a clear position here, we don’t tolerate violence, neither against women, children nor among them [the asylum seekers].

The discourses (re)produced within the childcare team on the effects of children’s trauma, cultural proclivities and socialisation into violence reveal the epistemic foundations of their interactions with the children. As discourses are embedded in power relations, and are both integral to and constitutive of social relations, they regulated understandings of the children that played an enabling or constraining role in staff’s interaction with them (Foucault 1977, 1978). In specific terms, the construction of the children as inherently predisposed to violence formed the discursive underpinnings of rules regarding misconduct in the kindergarten. These rules, and the stance of the staff towards the children

more generally, were, therefore, imbued with a value system intended to signal and mitigate perceived cultural differences between them. As such, the staff's representation of the children was rooted in "the law of division" (Said 1979: xxviii), an epistemic practice constructing an "us" and "them" binary in which their own self-identification as moral signifiers of enlightened views on physical violence was contingent upon their identification of the children as the "other". By demarcating these identity boundaries, staff re-enacted power relations stabilising wider social structures of dominance that (re)produced children's structurally marginalised social status as asylum seekers and foreigners.

Their discursively constructed positions propagated truths (Foucault 1980) concerning the children that tacitly achieved certain ends. First, invoking culture and socialisation as the source of children's propensity for aggression constituted a racialisation process that implicitly depoliticized the material conditions of children's lives by discounting the probable influence of the environment on their conduct. Second, attributing children's behaviour to trauma essentialised the outcomes of their forced displacement experiences, thereby overlooking that "not all refugees are traumatized" (Theisen-Womersly 2021: 6), as well as disregarding children's capacities, as "agents of their own welfare", to contribute to their well-being and resilience (Denov/Akesson 2017: 2). These discursive truths coalesced into a conceptualisation of the children as not only at risk of poor psychosocial outcomes due to their displacement-related vulnerabilities, but also as a risk to the social and moral order given their maladaptive behaviour. Third, deploying culturally and historically contingent terms such as "children" in these discursive constructions of difference neglected crucial distinctions of chronological age. These "corporeal-developmental" differences (Philo/Smith 2013: 141) were significant in young children's experience of daily life as they shaped social relations with their school-aged peers, particularly with regard to play and playthings.

Competing with other children for playthings

Aside from the loss of social networks, a defining feature of the refugee experience is the stark lack of material possessions. It is perhaps in relation to this lack that the kindergarten, with its array of material objects, assumed a special significance for young children. However, the range and quantity of the play resources, relative to the age-ranges and numbers of children were limited. Consequently, children often had to compete for their favourite playthings (Scott/Le 2019). Competition over material objects could be especially intense in unsupervised areas such as the backyard, a site that did not afford the same spatial segregations, according to age and gender, noticeable in other play

spaces in the main building. Its unique spatial configuration, in conjunction with the temporal schedule of the kindergarten, facilitated the formation of large, fluid, mixed-age groups of children that congregated there, particularly in the late afternoon after the kindergarten had closed.

School-aged children often joined our activities with young children in the backyard. If we introduced play resources, the dynamic of the interaction would quickly change with the older children, particularly the boys, swiftly appropriating them. An object, such as bubble soap, could turn otherwise frictionless interaction among a mixed-age group of children into one of frenzied competition:

The bottle of bubble soap that six-year-old Taban was playing with is now in the hands of an older girl blowing large, airy bubbles through the wand. She is soon surrounded by a group of young children (...) most are trying to grab the bottle from her hand. She runs away from them. Three-year-old Mustafa runs after her with outstretched arms. He is shouting something in Arabic, and from the anguished tone he does not sound happy. When I next see the bubble soap, an older boy has it and is energetically blowing a stream of bubbles into the air. Standing beside him, a young girl whines loudly, with outstretched arms and grabbing motions she tries to grasp it. He is completely absorbed in bubble-blowing, and doesn't notice her.

The competition for the bubble soap reveals a pattern of power relations among the children that was embedded in an age-developmental hierarchy. In the contest for its acquisition, the bubble soap's domination by the older children was accomplished through the subordination of the younger ones' desires to reclaim it. While spatial and temporal arrangements were implicated in the emergence of competition among them, the incident illustrates how the material was co-constitutive of this process.

As 'things', play objects have the capacity to "transform, translate, distort, and modify the meaning of the elements they are supposed to carry" (Latour 2005: 39). The effects of the bubble soap cannot be reduced solely to its material properties, instead it produced effects through the relations formed around it, as its meaning was translated and transformed. The bubble soap became a thing of pleasure, victor's spoils in an undeclared contest for its acquisition won by the older children, while for the younger ones, it became a thing of deferred gratification as it eluded their grasp. The flows of desire and emotion characterising the scene draw attention to the affective significance of the bubble soap. In relation to the marked scarcity of material possessions evident in children's daily lives, playthings could be sought after and held on to precisely because they are things, material objects on which they could project and fulfil aspirations to play. These affective rewards were bound up in the displays of competition it incited. However, as Bennett (2004: 353-354, original emphasis) argues, a "thing has power by virtue of its operating *in conjunction* with other things". The "thing-power" (Bennett 2004: 348) of the bubble soap enabling it to shape the particular dynamic of competition among the children was

not confined to the bubble soap alone. Instead, it stemmed from the placement of the bubble soap in relation to the demographic composition of the group, the spatial-temporal arrangements contextualising the interaction, and the children's situated lives in conditions of scarcity. The ability of the bubble soap to generate competition has to be understood as arising out of these complex entanglements. Significantly, the power relations undergirding the interaction reveal how social structures of dominance emerged among mixed age-groups of children. As a consequence, young children were marginalised first, by denying them the opportunity to participate in negotiating the terms of play and second, through the appropriation of play resources. These practices intensified the uncertainties associated with young children's play.

Using embodied practices in the political defence of play spaces

Contending with play as an uncertain activity subject to disruptions of different sorts was part of young children's daily life. Playing or congregating in public areas considered off limits could result in reprimands by security staff and the abrupt cessation of their activities. The possibilities of unwanted encroachment into their play spaces by other children in unsupervised areas such as corridors, or by siblings in the family room, were ever-present, and at times precipitated conflicts (Scott/Le 2019). Given these challenges associated with their living environment, the kindergarten's institutional status made it a retreat from the cramped family room, and a dedicated space for young children's interaction with peers and playthings. These relational and material resources were intrinsic to young children developing a sense of place i.e., affective bonds, and feelings of attachment and belonging (Mayhew 2015) in the kindergarten.

However, young children's participation in the playful opportunities the kindergarten offered was limited in several ways (Scott/Le 2019). Unpredictable delays in or shortening of its opening hours due to staff absences or shortages could occur. At times of high demand, particularly during inclement weather and school holidays, the staff would resort to locking the door to prevent children from entering when the room became too full. Young children's exclusive access to the kindergarten, therefore, was not only constrained by a temporal ordering by age, but their access was also affected by uncertainty, involving waiting, and at times disappointment. The cumulative uncertainties and tensions surrounding their play spaces were implicated in embodied practices, revealing young children's felt knowledge about daily life, that had political consequences:

It is after 17:00 (...) and a group of primary school-aged children stand outside an entrance to the kindergarten looking through its glass door and large windows. Inside, a young woman I don't recognise (maybe a volunteer?) is supervising about a dozen young children. A girl among the spectating group of children grasps the door handle and opens it. Distracted by the creaky sound of the opening door, the young children turn their collective gaze towards it. Spontaneously, about six of them rush towards the opening door. With bodies pressed together, they huddle against the door. They push in unison; the strain of the exertion is etched on the faces of some. They succeed in slamming the door shut and the potential 'trespasser' slumps to the ground in tears.

The frenzied use of hands, limbs and torsos in an unplanned manoeuvre to close the door drew attention to the children's affective state. Their embodied practices conveyed palpable anxieties about the imminent intrusion and a determination to thwart it. Viewed from a phenomenological standpoint (Heidegger 1996), the mood of anxiety enveloping the children's actions provides a lens to examine children's existence, their "being-in-the world"¹, within the reception centre. From a Heideggerian perspective, children's moods have existential significance because moods, which subsume affects, feelings and emotions, are the fundamental ways in which human beings are attuned to the world. Moods have a distinctive disclosive quality, revealing what is relevant or important in situations. Significantly, moods are fundamental to human existence: by attuning an individual to the world around them and disclosing to them constitutive elements of this world, they "make possible the ability to orient one's self toward something, therefore producing the precondition for meaning" (Lewis 2017: 997). Moods, therefore, are both a mode of openness to the world, a way of "being there", as well as a medium for thinking and acting that articulates an individual's feelings regarding relations with others, places, situations and objects constituting daily life.

For the young children seeking to prevent the intrusion into the kindergarten, the mood permeating their way of "being-in-the world" did not arise either internally or externally as though it were a mental state. Rather, like an atmosphere, they were immersed in it. As Heidegger writes:

"A mood assails us. It comes neither from the 'outside' nor from the 'inside', but arises out of Being-in-the world, as a way of such Being" (1996: 136).

This immersive, atmosphere quality created the premise for the socially shared mood informing their feverish efforts to keep the door closed. The young children's manner of "being-in-the world" emerged through moods' pre-reflective disclosure of the unfolding situation as a threat of disruption to their play. Importantly, it is only in the mood of fear that they could have discovered the impending intrusion into their play space as threatening. Their embodied practices, that sought to defend their play space from disturbance, were, therefore,

1 A metonym for Dasein i.e., literally "being there" (Heidegger 1996)

embedded in and refracted through a socially shared mood of fear. As a medium of thought and action, this mood revealed the significance of young children's relationship to the kindergarten, as a place where they sensed they rightfully belonged. It further showed how they were attuned to the presence of other (older) children as interlopers, and how they felt as being under threat in the situation.

These affective experiences represent young children's knowledge and understanding of space and place in the reception centre. This form of felt knowledge was not only instructive, but how it was acted upon was intrinsically political. The power dynamic discernible in the children's physical struggle over access to the kindergarten evokes Massey's (1994: 3) analysis of place as "an ever-shifting social geometry of power", since the rules and boundaries constructed through power relations defining a place i.e., who belongs and who may be excluded, are constantly being contested. Significantly, the young children's accomplishment of blocking the older child's access was itself an act of political agency. As Kallio and Häkli (2011) argue, children practise politics in their everyday lives. However, children's political agency in everyday contexts is distinct from other forms of behaviour and actions that align with social orders such as "conduct, discipline, practice, or routine" (Kallio/Häkli 2018: 69). It is recognisable in the purposive acts in which children, as intentional beings, assert or position themselves in relation to the subject positions ascribed to them by others including peers, adults and socialisation processes (Kallio/Häkli 2011).

In the singular act of the young children excluding the older child from the room, they demonstrated solidarity based on their age-related subject position as younger children, visibly distinguishable from their older peers in terms of physical size. Their collective agency constituted a spatial tactic to manage these "corporeal-developmental differences" (Philo/Smith 2013: 141) in a situation where they perceived threats to their interests. This act signalled the contingency of power relations among the children on performative solidarity, variabilities in chronological age and spatial positioning. It demonstrates how young children navigated the living environments and negotiated the accompanying social changes associated with their socio-legal status as asylum seekers. Their everyday life required vigilance, i.e., being constantly attuned to other actors and their intentions, dealing with a range of uncertainties associated with play, and employing bodily contestations and spatial tactics to protect the play spaces they inhabited. These embodied spatial practices, in which affective experiences were both constitutive and constituted, were part of everyday life politics in the reception centre. As political interventions, these practices aimed at securing possibilities for social encounters, and asserting belonging in an institutional setting i.e., the kindergarten, that although structured by segregative asylum laws, was a window to wider spheres of inclusion.

Young children's daily lives: Living on the margins

The narration of various “stories-so-far” (Massey 2005) in young children's daily lives has explored their experiences of and within places and spaces, including the co-constitutive social relations with actors and non-human entities. By examining social interactions, a focus of these accounts has been how these interactions mediate young children's agency and ultimately their participation in the quotidian. While their juridical status as asylum seekers is a construction of the state, the ethnographic data show how young children's marginalised social existence is reproduced by institutional practices, racialised discursive positionings, and processes of silencing and subordination that constrained their participation in everyday life.

As a place of belonging for young children, the kindergarten enabled the creation of spaces where they could construct relationships and engage in playful activities. However, their participation in these pursuits was contingent on rules constituting a moral template of acceptable and unacceptable behaviours. Through processes of silencing, embedded in unilateral strategies for handling conflicts, children's communicative agency was undermined, and their participation was subordinated to maintaining order. These processes of silencing suppressed children's presence in the relationship with adults supervising their care. As Moosa-Mitha (2005) argues, having a presence in relationships requires not only acknowledging the agency and voice of children but also hearing their voice. Therefore, failures to recognize children's presence in this way are a form of oppression.

Informed by epistemic practices that discursively positioned children as the “other” (Said 1979), the behavioural rules were not only intended to instil civilizing societal norms on physical force but were also a form of disciplinary power. They targeted children's ‘disorderly’ bodies which, due to alleged cultural proclivities, did not demonstrate a suitable balance of docility–utility (Foucault 1977) by behaving in ways that disrupted the social and moral order of the kindergarten. Endeavouring to make children's bodies more obedient and docile was, therefore, crucial to increasing the utility of these bodies by inculcating norms integral to their potential integration path to becoming productive members of society.

In the relational and material entanglements characterising the play of mixed age-groups of children, the inherent competitive processes leading to the marginalisation of young children are not reducible to enactments of age/developmental differences. Rather, they emphasise that children's lives are enmeshed in materialities (Prout 2011). Things matter, and access to them serves to reproduce social hierarchies and entrench inequalities (Clarke 2015). This demands taking seriously the affects and effects of ‘thing-power’ (Bennett 2004) in collective accommodation, where material resources are scarce, and

the rules of ownership of playthings are complex, contested and fluid. In such contexts, the study shows that children's competitive engagement with objects, and the co-constituting relations with peers, become social orderings that stabilise the dominance of older children and the subordination of younger ones.

While margins as discourses, processes and practices coalesce to relegate young children to the fringes of everyday experiences, margins also constitute sites of resistance. Young children's transgressive use of embodied spatial practices in response to their felt knowledge of places and spaces reveal the "everyday life politics" (Kallio/Häkli 2011) in the reception centre. These tactics were integral as they negotiated power relations with other (older) children and defended their play spaces, thereby creating or reaffirming forms of belonging in places they inhabited. An important aspect of these political tactics, as Kallio and Häkli (2011: 107) note, is that the political strategies and practices that children learn and enact in everyday situations "are mobilized in various contexts also later on". This insight has particular significance for young children, given the conditions of possibility for the creation of conflicts and competition in the overcrowded and under-resourced reception centre.

Conclusion

By shifting the focus on participation beyond normative, individuated decision making, the chapter shows the significance of the relational nature (Moosa-Mitha 2005) of children's spatially situated agency as a lens to view their experience of daily life. The ethnographic data illustrate first, how young children's subjectivity as asylum seekers is forged through spatially mediated interactions, interrelations, and (im)material structures; and second, how overlapping processes, practices and discourses, in both overt and intangible ways, constrain their participation in everyday life. The "stories-so-far" (Massey 2005) in different settings reveal the relational and affective politics of their categorisation as asylum seekers. This is evident in how structures subordinating young children emerge or are reproduced, and how their emotions, as forms of spatial and social knowledge, become mobilized into forms of resistance. As an extension of national borders, the reception centre exemplifies how state power is re-enacted through practices of exclusion in the kindergarten. Collectively, the study's findings emphasise the importance of establishing mandatory, professional standards of childcare while housing accompanied children in collective accommodation remains a biopolitical strategy of the state. The ethical imperative is even more compelling for young children, particularly those living in reception centres, given the barriers surrounding the accessing of their right to attend state regulated childcare institutions (*terre des hommes* 2020).

Acknowledgements

I would like to acknowledge the assistance of Thi Huyen Trang Le and Sonja Stegmeier, particularly during the fieldwork. Any deficiencies or errors in this chapter are my own.

References

- Abebe, Tatek (2019): Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences, Open Access Journal* 8, 3, pp. 1-16.
- Bennett, Jane (2004): The force of things: steps toward an ecology of matter. In: *Political Theory* 32, 3, pp. 347-372.
- Chen, Dora/Fein, Greta/Killen, Melanie/Tam, Hak-Ping. (2001): Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. In: *Early Education and Development* 12,4, pp. 523-544.
- Church, Amelia/Mashford-Scott, Angie/Cohrsen, Caroline (2018): Supporting children to resolve disputes. In: *Journal of Early Childhood Research*, 16, 1, pp. 92-103.
- Clarke, Adele (2005): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: Sage.
- Clarke, Adele (2015): Introducing situational analysis. In: Clarke, Adele/Friese, Carrie/Washburn, Rachel (Eds.): *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory*. Ca: Left Coast Press, p.11-75.
- Cocks, Alison (2006): The ethical maze – finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. In: *Childhood*, 13, 2, pp. 247-266.
- Denov, Myriam/Akesson, Bree (Eds.) (2017): *Children Affected by Armed Conflict. Theory, Method, and Practice*. N.Y.: Columbia University Press.
- Fichter, Sarah/Trần, Hoa Mai (2020): Lived citizenship between the sandpit and deportation: Young children's spaces for agency, play and belonging in collective accommodation for refugees. In: *Childhood*, 27, 2, pp. 158-172.
- Fitzgerald, David (2019): *Refuge Beyond Reach*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish: The Birth of The Prison*. New York: Vintage.
- Foucault, Michel (1978): *The History of Sexuality: An Introduction*. New York: Vintage.
- Foucault, Michel (1980): Truth and power. In: Gordon, Colin (Ed.): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books, pp. 78-108.
- Häkli, Jouni/Kallio, Kirsi (2018): On becoming political: the political in subjectivity. *Subjectivity* 11, 1, pp. 57-73.
- Heidegger, Martin (1996): *Being and Time*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Hillmann, Lars/Dufner, Annette (2019): Better off without parents? Legal and ethical questions concerning refugee children in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45,2, pp. 331-348.
- James, Allison (2013): *Socialising Children*. London: Palgrave Macmillan.
- Kallio, Kirsi/Häkli, Jouni (2011): Tracing children's politics. In: *Political Geography*, 30, 2, pp. 99-109.
- Karlsson, Sandra (2019): 'You said "home" but we don't have a house'. children's lived rights and politics in an asylum centre in Sweden. In: *Children's Geographies*, 17, 1, pp. 64-75.
- Konstantoni, Kristina (2012): Children's peer relationships and social identities. Exploring cases of young children's agency and complex interdependencies from the Minority World. In: *Children's Geographies*, 10, 3, pp. 337-346.
- Korp, Helena/Stretmo, Live (2020): The predicament of the child refugee. Understanding health and wellbeing in the daily life of migrant children and young people. In: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15, 1:sup2, pp. 1-14.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewek, Mirjam/Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland (UNICEF). <https://www.unicef.de/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf> [accessed: 20.07.2022].
- Lewis, Tyson (2017): Heidegger and Mood. In: Peters, Michael (Ed.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, pp. 996-1000.
- Mac Naughton, Glenda (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London: Routledge.
- Massey, Doreen (2005): *For Space*. London: Sage.
- Maxwell, Joseph (2013): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Mayhew, Susan (2015): Sense of place. In: *A Dictionary of Geography*. Oxford: Oxford University Press.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005): A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenship Studies*, 9, 4, pp. 369-388.
- Philo, Chris/Smith, Fiona (2013): The child-body-politic: Afterword on 'children and young people's politics in everyday life'. In: *Space and Polity*, 17, 1, pp. 137-144.
- Prout, Alan (2011): Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. In: *Global Studies of Childhood*, 1, 1 pp. 4-14.
- Rühlmann, Liesa/McMonagle, Sarah (2019): Germany's linguistic 'others' and the racism taboo. In: *Anthropological Journal of European Cultures*, 28, 2, pp. 93-100.
- Said, Edward (1979): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Scott, Penelope/Le TH, Trang (2019): 'It's child's play – or is it?'. Play, conflicts and relationship networks among children in a reception centre. In: Wihstutz, Anne (Ed.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen: Budrich, pp. 135-161.
- Skoglund, Ruth (2019): When "words do not work". Intervening in children's conflicts in kindergarten. In: *Journal of Early Childhood Research*, 9, 1, pp. 23-38.
- Sztompka, Piotr (2008): The focus on everyday life: a new turn in sociology. In: *European Review*, 16, 1, pp. 23-37.

- terre des hommes (2020): Kein Ort für Kinder Zur Lebenssituation von minderjährigen Geflüchteten in Aufnahmeeinrichtungen. https://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/04_Was_wir_tun/Themen/Weitere_Themen/Fluechtlingskinder/2020-06_terre-des-hommes-AnkerRecherche.pdf [accessed: 20.07.2022].
- Theisen-Womersley, Gail (2021): Trauma and Resilience among Displaced Populations: A Sociocultural Exploration. Switzerland: Springer.
- Wendel, Kay (2014): Unterbringung von Flüchtlingen in Deutschland. Regelungen und Praxis der Bundesländer im Vergleich. Frankfurt am Main, Germany: PRO ASYL e. V.
- Wihstutz, Anne (Ed.) (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Budrich.
- Wihstutz, Anne (2020): 'I can't sit here and cry with you, I have to play'. Strategies by very young children in refugee collective accommodation. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 1, pp. 115-128.

Fränzi Buser

„Sometimes, she’s a bit an angry girl“:
Fremd- und Selbstpositionierungen von Kindern in
Unterkünften für Geflüchtete in der Schweiz

Zusammenfassung

Kinder in Begleitung ihrer Familien machen einen großen Anteil aller geflüchteten Menschen aus, dennoch ist bisher erst wenig über ihre Lebenswirklichkeiten bekannt. Ausgehend von dieser Forschungslücke fokussiert der vorliegende Beitrag auf Unterkünfte für Geflüchtete in der Schweiz und fragt danach, wie Kinder in diesen Kontexten von verschiedenen Akteur:innen positioniert werden, wie sie sich selbst positionieren und welche Handlungsmöglichkeiten sich hierbei für sie ergeben (oder auch nicht). Auf der Basis von ethnographischem Material wird rekonstruiert, wie an der dynamischen Hervorbringung eines Kindes als besonders auffällig nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder beteiligt sind und wie hierbei vor dem Hintergrund von Diskontinuitäten ausgehandelt wird, wer (nicht) dazugehört. Die Fokussierung auf Fremd- und Selbstpositionierungen lassen hierbei Rückschlüsse auf das Feld ziehen und die dort verhandelten normativen Horizonte und Diskurse.

Abstract

Children accompanied by their families make up a significant proportion of all refugees, yet little is known about their realities. Starting from this research gap, this contribution focuses on refugee accommodations in Switzerland and asks how children are positioned in these contexts by different actors, how they position themselves, and what possibilities for action arise for them (or not). On the basis of ethnographic material, the paper reconstructs how not only adults, but also other children are involved in the dynamic production of a child as particularly conspicuous and how, against the background of discontinuities, it is thereby negotiated who belongs and who does not. The focus on positioning allows for conclusions to be drawn about the field and the normative horizons and discourses negotiated there.

Einleitung

Kinder in Begleitung ihrer sorgeberechtigten Verwandten machen einen großen Anteil aller geflüchteten Menschen aus. So wurden etwa in der Schweiz im Jahr 2021 44% aller Asylgesuche von Minderjährigen gestellt, wovon rund 85% begleitet waren (Save the children 2022) – sei dies durch einen Elternteil oder eine Großfamilie. In der Forschung werden begleitet geflüchtete Kinder häufig unter die gesamte Familie subsummiert und stehen daher selten explizit im Zentrum (Gerarts/Andresen 2018: 162). Zwar sind in den letzten Jahren einige Erkenntnisse zu den Praktiken und Perspektiven von geflüchteten Kindern in Begleitung ihrer Familie hinzugekommen (vgl. bspw. Eisenhuth 2017; Rohde-Abuba 2021; Schwittek 2021; Wihstutz 2019; World Vision 2016), diesbezüglich besteht jedoch weiterhin Forschungsbedarf, insbesondere mit Blick auf Unterbringungskontexte und die damit für die Kinder einhergehenden Bedingungen des Aufwachsens.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag auf Fremd- und Selbstpositionierungen von Kindern, die gemeinsam mit ihrer Familie in die Schweiz geflüchtet und in Unterkünften für Geflüchtete untergebracht sind. Hierbei wird auf die rund zweijährige Ethnographie „Zwischen Wohnung und Rückkehrzentrum“ Bezug genommen, wobei Kinder und ihre Familien teilnehmend beobachtend u.a. in verschiedenen Unterbringungskontexten begleitet wurden. Im Fokus des Beitrags stehen folgende Fragen:

Wie werden Kinder in Unterkünften für Geflüchtete von anderen Akteur:innen positioniert? Wie positionieren sie sich selbst? Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich hierbei für sie (oder auch nicht)? Damit richtet sich der Blick auf die zugewiesenen Räume geflüchteter Kinder in Kontexten des Asylsystems der Aufnahmegesellschaft und den dort verhandelten Zuschreibungen und (Nicht-)Zugehörigkeiten.

In einem ersten Schritt wird nachfolgend die theoretische Rahmung des Beitrags mit Blick auf Positionierungen von Kindern in Unterkünften für Geflüchtete dargelegt. Es folgt die Darlegung des methodischen Vorgehens. Daran anschließend wird anhand von ethnographischem Material rekonstruiert, wie an der dynamischen Hervorbringung eines Kindes als besonders auffällig nicht nur Erwachsene, sondern auch andere Kinder beteiligt sind und wie hierbei vor dem Hintergrund permanenter Diskontinuität ausgehandelt wird, wer dazugehört und wer nicht. Im Fazit wird eine zusammenfassende Betrachtung der Selbst- und Fremdpositionierungen in Bezug auf den Einzelfall vorgenommen und darüber hinaus Rückschlüsse auf das Feld und die dort verhandelten normativen Horizonte und Diskurse gezogen.

Positionierungen in Unterkünften für Geflüchtete: Kontextualisierung und theoretischer Hintergrund

Die Unterbringung von Geflüchteten kann im Allgemeinen als wichtige Voraussetzung und Bedingung für das Ankommen und die soziale Teilhabe an der Gesellschaft betrachtet werden (Werner 2021: 421). In der Schweiz werden begleitet geflüchtete Kinder nach der ersten Zeit in einem Bundesasylzentrum einem Kanton zugeteilt, wo sie in der Regel für die Dauer ihres Asylgesuchs bzw. darüber hinaus in Gemeinschaftsunterkünften¹ untergebracht werden. Diese „zugewiesenen Orte“ (Täubig 2019: 318) zeichnen sich gemäss Werner (2021: 408) meist durch etwas „provisorisches, vorübergehendes, erzwungenes und abgeschottetes“ aus. Die Kinder wohnen dort mit ihren Familien auf engem Raum in einem Zimmer und teilen sich Gemeinschaftsräume wie Küche, Sanitäreanlagen und Aufenthaltsraum mit anderen Bewohner:innen der Unterkunft. Hierbei kommen verschiedene Hintergründe, Normen und gelebte Praktiken zusammen, was mitunter die gegenseitige Verständigung erschwert und/oder Konflikte begünstigen kann (Schmitt/Aden 2020: 343). Zugleich ist das Leben nach der Ankunft in der Schweiz weiterhin geprägt von Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft sowie Diskontinuitäten. Vor dem Hintergrund asylpolitischer und -rechtlicher Bedingungen kommt es immer wieder zu (unfreiwilligen) Ortswechseln, weshalb die Unterkünfte für die Kinder und ihre Familien zu einem weiteren Ort des Transits werden. Hierbei haben die Geflüchteten in Bezug auf ihren Wohnort bzw. die Unterbringungsform in der Regel kein Mitspracherecht (Werner 2021: 418). Dennoch werden die verschiedenen Unterbringungskontexte für vorübergehende Zeit mitunter zu Wohn- und Lebensorten, die sich die Kinder und ihre Familien aneignen und in denen sie – auch unter vulnerabilisierenden Bedingungen – ihre Lebenssituationen gestalten (Schäfer 2015; Täubig 2019).

Den Blick auf Positionierungen in Unterkünften für Geflüchtete zu richten ermöglicht es, die Verortung von Kindern im Fluchtkontext nicht auf den durchaus machtvollen Akt der Fremdzuschreibung zu beschränken, sondern zu berücksichtigen, dass sie sich aktiv *selbst* positionieren können (Arouna 2019: 83). Eine Positionierung kann insofern jeweils mit der Möglichkeit zur Handlungsfähigkeit einhergehen, da „diskursive Subjektpositionen nicht gleichzusetzen sind mit Selbstpositionierungen“ (ebd.). Denn das Einnehmen einer Subjektposition erfordert nicht nur eine spezifische Anrufung, sondern auch Investitionen in diese Position, sei es durch einfaches Hineinfügen, krea-

1 Der Begriff Gemeinschaftsunterkunft kann durchaus kritisch hinterfragt werden, da die „Gemeinschaft“ keinesfalls freiwillig gesucht wurde, sondern auch als „Zwangsgemeinschaft“ (Lebuhn 2016) betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund verwende ich im Beitrag den Begriff „Unterkünfte für Geflüchtete“ sowie den Feldbegriff „Camp“, wie die Geflüchteten selbst die Unterkünfte bezeichnen.

tive Ausgestaltung oder Widerstand (ebd.). Insofern ermöglicht die Fokussierung auf Positionierungen, „sowohl einen besonderen Fokus auf Differenz zu legen, als auch eine spezifische Idee von agency zu entwerfen“ (Machold 2018: 133). Im vorliegenden Beitrag wird Agency als relational und als einen Effekt von Praktiken verstanden und davon ausgegangen, dass geflüchtete Kinder – wie alle Akteur:innen – gleichzeitig vulnerabel als auch handlungsfähig sein können (Eßer/Schröder 2020). Im Gegensatz zur verbreiteten Wahrnehmung von geflüchteten Kindern als besonders vulnerabel und/oder Opfer, rücken damit auch Ambivalenzen in den Blick, wodurch stereotype Sichtweisen auf geflüchtete Kinder überwunden werden können (Schmitt 2019).

Vor diesem Hintergrund werden Selbst- und Fremdpositionierungen als „dynamische und interaktive Praktiken“ (Otto/Kaufmann 2021: 12), verstanden „in denen Adressierungen vollzogen werden, über die Normen und Diskurse re-signifiziert werden“ (Machold 2018: 139). Hierbei ist es einerseits von den zugänglichen Normen und Diskursen und den darin ermöglichten Subjektpositionen abhängig, wie jemand sich selbst oder Andere positioniert, andererseits von bereits durch die Individuen eingenommenen Subjektpositionen (ebd.: 139f.). Dabei geht mit einer Positionierung immer auch eine Art von Problematisierung einher und es findet sowohl Differenzierung wie auch Zuschreibung statt (Wrana 2015: 130). Dieser Perspektive auf Positionierung folgend, geht es in der nachfolgenden Analyse darum, „wie Individuen in Praxen des Unterscheidens Positionierungen vollziehen“ (Machold 2018: 134) und um das Verhältnis von Fremd- und Selbstpositionierungen hierbei (Arouna 2019: 89). Damit rückt in den Blick, wie Positionierungsprozesse entlang von Differenzlinien vollzogen werden. Im Sinne einer möglichst offenen ethnographischen Herangehensweise, geht es bei der Analyse von Positionierungsprozessen jedoch nicht darum, vorgegebene Kategorien im Material wiederzufinden, sondern diese vielmehr induktiv daraus herauszuarbeiten. Es gilt demnach zu fragen, welche Differenzlinien sich für Kinder in Unterkünften für Geflüchtete überhaupt als relevant zeigen. Hierdurch soll aufgezeigt werden, wie wirkmächtige Kategorien in Interaktionen zwischen verschiedenen Akteur:innen hervorgebracht, aktualisiert, in Frage gestellt oder auch verworfen werden (Otto/Kaufmann 2020: 5f.). Ethnographische Forschungen, die Praktiken der Selbst- und Fremdpositionierungen *in situ* erfassen, eignen sich hierzu besonders, um so die dynamische Entstehung sozialer Positionierungen im gesellschaftlichen Raum in den Blick nehmen zu können (ebd.). Mit einer solchen Perspektive auf Fremd- und Selbstpositionierungen lassen sich gleichzeitig Rückschlüsse auf das Feld und die dort verhandelten normativen Horizonte und Diskurse ziehen. Damit werden Möglichkeiten und Herausforderungen im Fluchtkontext der Aufnahmegesellschaft sichtbar, „die – anders als die mit den aufenthaltsrechtlichen Regelungen einhergehenden Barrieren – oftmals eher implizit sind und bleiben“ (Arouna 2019: 80).

Methodisches Vorgehen

Die für den vorliegenden Beitrag herangezogenen Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt „Zwischen Wohnung und Rückkehrzentrum: Eine Ethnographie zum Alltag geflüchteter Kinder und ihren Familien“. Das Projekt fokussiert aus einer praxis- und kindheitstheoretischen Perspektive (vgl. u.a. Betz/Esser 2016; Bollig/Kelle 2014; Reckwitz 2003) auf den Alltag von geflüchteten Kindern, welche in Begleitung ihrer Familien in der Schweiz untergebracht sind. Über den Zeitraum von rund zwei Jahren wurden geflüchtete Kinder und ihre Familien im Sinne einer multi-sited ethnography auf ihren vom Asylsystem geprägten Wegen teilnehmend beobachtend begleitet (Breidenstein et al. 2013; Marcus 1995), von einer Unterkunft in die nächste, in zivilgesellschaftlich organisierten Angeboten, im Schulkontext sowie später in der eigenen Wohnung bzw. bei negativem Asylentscheid in einem sogenannten Rückkehrzentrum für abgewiesene Geflüchtete. Im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen wurden Beobachtungsprotokolle geschrieben, welche das Hauptdatenmaterial darstellen. Ergänzend wurden zur Kontextualisierung ethnographische Gespräche und Interviews mit Familienmitgliedern, Mitarbeitenden der Unterkunft, freiwillig Engagierten sowie Lehrpersonen durchgeführt. Diese wurden nach Möglichkeit und bei Einverständnis der Gesprächspartner:innen mittels Audioaufnahmen aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die vorliegenden empirischen Daten wurden anonymisiert und in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory ausgewertet (Strauss/Corbin 1996).

Nach der offenen Kodierung des Materials wurde für den vorliegenden Beitrag ein besonders interessanter Fall ausgewählt, der mich als Forscherin immer wieder beschäftigt hat und der in Bezug auf das Feld der Unterkünfte für Geflüchtete besonders aussagekräftig ist. Es handelt sich hierbei um den Fall eines Kindes, Tahmina², die von den Akteur:innen im Feld – Mitarbeitenden der Unterkunft, Lehrpersonen, anderen geflüchteten Eltern und Kindern – in unterschiedlicher Weise als besonders auffällig positioniert wird und hierbei das Feld immer wieder aufs Neue herausfordert. Damit geraten Fremd- und Selbstpositionierungspraktiken in Bezug auf ein Kind genauer in den Blick, wobei im Rahmen der Analyse zwei verschiedene Unterbringungskontexte berücksichtigt werden. Auf der Basis des Einzelfalles soll in der Folge etwas über das Feld und die dort verhandelten Normen und Diskurse ausgesagt werden, sowie über die Bedingungen des Aufwachsens in Unterkünften für Geflüchtete im Allgemeinen.

2 Alle Namen und Ortsangaben wurden anonymisiert.

Fremd- und Selbstpositionierungen von Kindern in Unterkünften für Geflüchtete: Empirische Einblicke

Unter Bezugnahme auf exemplarische Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen und informelle, ethnographische Gespräche aus dem oben vorgestellten Projekt „Zwischen Wohnung und Rückkehrzentrum“ wird im Folgenden in den Blick genommen, welche Fremd- und Selbstpositionierungen in Bezug auf Tahmina rekonstruiert werden können und welche Handlungsmöglichkeiten sich hieraus für sie ergeben (oder auch nicht).

Zunächst erfolgt eine Fallbeschreibung, dann werden entlang der Akteur:innen im Feld – Mitarbeitende, Lehrpersonen, andere Eltern und Kinder – vier verschiedene Positionierungsweisen rekonstruiert, die sich im Material als besonders relevant zeigen und zu denen sich Tahmina in unterschiedlicher Weise verhält: Tahmina als „ultrafrech“, „aggressiv“ und handlungsfähig (Mitarbeitende); Tahmina als „faul“ und „bildungsfern“ (Lehrpersonen); Tahmina als Kind, das keine Grenzen erfährt (Eltern); Tahmina als „angry girl“, welches (nicht) dazugehört (Kinder). Diese Positionierungen sind nicht trennscharf voneinander zu denken, sondern zeigen sich im Material teilweise auch in ihren Verschränkungen, insbesondere hinsichtlich der von den Akteur:innen herangezogenen Normen und Diskurse.

Fallbeschreibung

Die siebenjährige Tahmina ist gemeinsam mit ihrer Mutter Zahra, der zwölfjährigen Schwester Sahar sowie den beiden älteren Geschwistern aus Afghanistan in die Schweiz geflüchtet, wo sie zu Beginn des Jahres 2019 nach längerer Zeit des Unterwegsseins ankommen³. Tahmina ist mit ihrer Familie nach der ersten Zeit in einem Bundesasylzentrum zunächst im Camp Waldstrasse, einer kantonalen Gemeinschaftsunterkunft am Rande einer Stadt in der Schweiz untergebracht. Dort wohnt Familie Amiri in einem Zimmer, während sie auf den Entscheid ihres Asylverfahrens warten. In dieser Zeit besucht Tahmina mit ihrer Schwester Sahar eine sogenannte Aufnahmeklasse, in der neu zugewanderte Kinder aller Schulstufen in den Räumlichkeiten einer Regelschule zunächst separat beschult werden. Nach einem halben Jahr im Camp Waldstrasse wird bekannt, dass die Unterkunft früher als geplant schließen wird. Familie Amiri wird in der Folge im naheliegenden Camp Wieseneck in einem Vorort der Stadt untergebracht. Mit dem Umzug geht für Tahmina auch ein Schulhauswechsel einher, wobei sie wiederum eine Aufnahmeklasse be-

3 Die Familie erreicht die Schweiz kurz bevor das beschleunigte Asylverfahren ab März 2019 eingeführt wird. Dies hat zur Folge, dass die Familie im Vergleich zu später ankommenden Geflüchteten länger auf den Ausgang ihres Verfahrens warten muss.

sucht, bevor sie nach einem weiteren Schuljahr in eine Klasse der Regelschule, nochmals in einem anderen Schulhaus, wechseln kann. Im Herbst 2020 wohnen Tahmina und ihre Familie weiterhin im Camp Wieseneck, noch immer warten sie auf den Ausgang ihres Asylverfahrens. Die Familie würde gerne in eine Wohnung ziehen, während des laufenden Asylverfahrens dürfen sie dies jedoch nicht.

Ich lerne Tahmina zu Beginn meiner Feldphase im Frühling 2019 im Rahmen eines zivilgesellschaftlich organisierten Spielangebots im Camp Waldstrasse kennen. In der Folge begleite ich Tahmina und ihre Familie über ein- einhalb Jahre hinweg teilnehmend beobachtend in den beiden Camps und folge ihr teilweise in die Aufnahmeklasse und zivilgesellschaftlich organisierte Angebote. Während ich Tahmina und ihrer Schwester Sahar bei meinen Feldaufenthalten häufig draußen oder in den Aufenthaltsräumen der Unterbringungskontexte begegne, sehe ich den Rest der Familie, auch Zahra, die Mutter, nur sporadisch. Häufig sind sie – wie mir Tahmina erzählt – in der Stadt oder verbringen ansonsten die meiste Zeit im Familienzimmer.

Tahmina als „ultrafrech“, „aggressiv“ und handlungsfähig: Positionierungen durch Mitarbeitende

In Interaktionen mit Mitarbeitenden wird Tahmina immer wieder als besonders auffällig positioniert, sowohl im Camp Waldstrasse, wie auch später im Camp Wieseneck. Nachfolgend wird dies exemplarisch anhand von zwei protokollierten Interaktionen mit Stefan, einem langjährigen Mitarbeiter der Nachtwache, verdeutlicht. Die erste Situation ereignet sich während eines Fests im Camp Wieseneck, zu dessen Anlass eine Hüpfburg aufgestellt wurde:

Auf der Hüpfburg tummeln sich bis zu 15 Kinder. Es ist dennoch ruhiger als zu Beginn, die Kinder scheinen sich schon ordentlich ausgetobt zu haben. Einmal kommt es aber zu einer Streiterei zwischen Tahmina und Eren. Nach einigen Schubsen gehen die beiden aufeinander los, schlagen sich gegenseitig und schreien sich an. Stefan, der gerade bei der Hüpfburg Dienst hat, steigt kommentarlos und mit grimmiger Miene in die Hüpfburg hinein, geht dazwischen und packt die beiden m. E. 's recht grob an den Armen. Er zieht sie mit sich von der Hüpfburg und meint in bestimmtem Tonfall: „Das geht gar nicht so! Ihr beide – weg! Ihr habt Verbot!“. Mit hängenden Köpfen ziehen die beiden davon. In meine Richtung meint er: „Das ist schließlich bei den Erwachsenen auch so, dass sie Hausverbot erhalten, wenn sie sich prügeln. Das müssen sie einfach lernen“. Stefan erzählt mir dann, dass Tahmina wohl momentan „das anstrengendste Kind“ des Camps sei. Ich frage nach „Weshalb?“ und er erklärt mir, sie sei einfach „ultrafrech“ und lasse sich von niemandem etwas sagen, auch am Abend sei es manchmal „krass“, die Launen, die sie habe, sie werde teilweise „richtiggehend aggressiv“ und gehe auf Leute los, da könne man sie gar nicht mehr beruhigen. (BP 14.08.2019)

Als Tahmina und Eren, ein anderes Kind des Camps, sich gegenseitig schubsen, schlagen und anschreien, geht Stefan, der Mitarbeitende des Nachtdienstes, entschieden dazwischen. Er stuft die gezeigten körperlichen Praktiken der Kinder als Schlägerei ein und weist die beiden mit einem Verbot davon. Sowohl Tahmina als auch Eren fügen sich dieser Intervention und verlassen die Hüpfburg mit hängenden Köpfen und ohne Widerrede. Für die Kinder besteht in dieser Situation offenbar kein Spielraum für Aushandlungen und von Seiten des Mitarbeitenden angesichts der anderen Kinder auf der Hüpfburg, die er weiterhin überblicken soll, kein Interesse an bzw. keine Kapazität für eine Klärung des Konflikts. Mir gegenüber legitimiert Stefan dieses vehemente Vorgehen damit, dass bei erwachsenen Geflüchteten im Camp auch ein Hausverbot ausgesprochen werde, wenn sie sich prügeln. Insofern adressiert er Tahmina und Eren an dieser Stelle zwar als Kinder, aber gleichzeitig auch als noch-nicht Erwachsene, welche in ihrer Position als Geflüchtete am besten bereits zum jetzigen Zeitpunkt die gängigen Regeln des Camps einüben. Dies verweist darauf, wie das Aufwachsen im Camp von institutionellen Regeln, Normen und Praktiken geprägt ist, in welche sich Tahmina und Eren in dieser Interaktion hineinfügen.

In der Folge bezieht sich Stefan nicht weiter auf Eren, sondern auf Tahminas Position im Camp und bringt sie hierbei aus seiner Perspektive als „momentan das anstrengendste Kind“ hervor, was er darauf zurückführt, dass sie „ultrafrech“ und „aggressiv“ sei, „auf Leute losgehe“ und sich „nicht mehr beruhigen“ lasse. Diese Reihe an Positionierungen macht deutlich, wie sehr Tahmina mit ihren gezeigten Praktiken und mit der ihr hierdurch zugeschriebenen Handlungsfähigkeit das Feld der Unterkunft und die dort angestellten Mitarbeitenden zuweilen herausfordert, insofern sie sich „von niemanden etwas sagen lasse“. Diese Zuschreibung steht im Widerspruch zu der soeben von Tahmina gezeigten widerstandlosen Befolgung der Wegweisung von der Hüpfburg, was verdeutlicht, dass Fremd- und Selbstpositionierungen dynamisch sind und keinesfalls kongruent sein müssen.

In der zweiten Interaktion mit Stefan, dem Mitarbeitenden der Nachtwache, positioniert sich Tahmina auf ganz andere Weise. Diese Situation ereignet sich an einem Abend auf dem Vorplatz des Camps Wieseneck:

Stefan geht über den Vorplatz und stellt bzw. wirft eher die herumstehenden Gefährte rund um den Baum herum auf das kleine Rasenstück. Tahmina kommentiert: „Oh mein Gott, warum du machen so?!“. Stefan macht kommentarlos weiter, bis alle Gefährte kreuz und quer um den Baum liegen. Tahmina meint flüsternd zu mir: „Dieser nicht gut, dieser immer so wütend, schreien und mir so machen“. Dabei schlägt sie sich mit der einen Hand leicht auf die andere Hand. Demonstrativ geht sie dann zu den Gefährten, schnappt sich einen kleinen, violetten Scooter und düst damit über den Platz und später zwischen den Gebäuden hindurch und im Korridor herum, was eigentlich verboten ist. Gemäß Hausordnung müsste sie jetzt nach 21 Uhr längst im Zimmer sein. Stefan und seine Kollegin Martina, welche nun draußen vor dem Büro sitzen, kommentieren das aber nicht weiter.

Schließlich parkt Tahmina den Scooter wieder, stellt ihn schön an den Baum heran und macht sich dann daran, die restlichen Gefährte eins ums andere ordentlich nebeneinander zu stellen. Am Ende meint sie triumphierend in Stefans Richtung: „So ist richtige Aufräumen!“ Zahra, Tahminas Mutter, ist mittlerweile rausgekommen, hat sie beobachtet und dabei gelächelt. (BP 13.09.2019).

Tahmina problematisiert in dieser Situation die Art und Weise, wie Stefan die herumliegenden Plastikgefährte behandelt und aufräumt („Oh mein Gott, warum du machen so?!“). Während in der ersten Sequenz Tahmina durch Stefan u.a. als „aggressiv“ hervorgebracht wurde, positioniert hier Tahmina Stefan ihrerseits als „nicht gut“, „wütend“ und laut, was verdeutlicht, dass die Kinder auch die Mitarbeitenden in vielfältiger Weise positionieren, etwa in „gute“ und „nicht gute“ Mitarbeitende – eine Unterscheidung, die mir im Feld immer wieder begegnet ist. Auch problematisiert Tahmina, dass Stefan ihr zuweilen einen Klaps auf die Hand geben würde, was die Positionierung von Stefan als „nicht gut“ zuspitzt und auf potenzielle Grenzüberschreitungen durch Mitarbeitende im Camp verweist. Stefan und seine Kollegin Martina ignorieren in der Folge Tahmina, auch als sie in provozierender Weise mit dem Scooter herumfährt, geschickt durch die Räumlichkeiten navigiert und hierbei gegen die Hausordnung verstößt, sowohl in Bezug auf die Nachtruhe wie auch das Herumfahren im Korridor. Dies kann als Resignation von Seiten der Mitarbeitenden gelesen werden angesichts von Tahminas gezeigter Dominanz und Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig entfällt mit der Anwesenheit von Zahra, Tahminas Mutter, als Erziehungsberechtigte auch die Zuständigkeit der Mitarbeitenden, weshalb ihr Ignorieren auch als sich-nicht-zuständig-fühlen verstanden werden kann. Die Mitarbeitenden befinden sich hierbei im Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, die sie gegenüber den Kindern umsetzen sollten und gleichzeitiger Zuständigkeit der Eltern als Erziehungsberechtigte, die schlussendlich die Aufsichtspflicht gegenüber ihren Kindern haben. In der Sequenz wird also auf einer expliziten Ebene die Norm verhandelt, wie man „richtig“ aufräumt, auf einer impliziten Ebene darüber hinaus institutionelle Regeln und Normen. Tahminas widerständige, körperliche und verbale Praktiken eröffnen ihr in dieser Situation – anders als im ersten Beispiel – gewisse Handlungsspielräume, so kann sie sich – insbesondere vor dem Hintergrund der Anwesenheit ihrer Mutter (sowie ggf. der Ethnographin) – ohne Konsequenzen über die Hausregeln hinwegsetzen und sich hierbei unter dem Lächeln ihrer Mutter als korrekte Aufräumerin inszenieren und positionieren („So ist richtige Aufräumen!“).

Tahmina als „bildungsfern“ und „faul“: Positionierungen durch Lehrpersonen

Während der Zeit im Camp besucht Tahmina gemeinsam mit ihrer Schwester Sahar sowie weiteren Kindern eine Aufnahmeklasse der Gemeinde. Deren Klassenzimmer befindet sich im Untergeschoss einer Regelschule und ist räumlich von den anderen Zimmern der Regelklassen getrennt. Tina, die Lehrperson, welche die DaZ⁴-Klasse für neu zugewanderte Kinder schon mehrere Jahre unterrichtet, nimmt mir gegenüber im Laufe der Feldbesuche auch immer mal wieder auf Tahmina Bezug:

Der Kreis löst sich langsam auf, alle Kinder gehen zu ihrem Platz und beginnen zu arbeiten. Ich setze mich zu Tahmina und Dilara an die Pultkombination. Dilara hat heute einen Test über einige Worte. Tina kommt hinzu und erklärt mir für alle hörbar, aber auf Schweizerdeutsch, dass sie diese Wörter zuhause hätte üben sollen, sie sei nun gespannt wie der Test laufe. Sie hätte mit ihr angeschaut, wie man übt, aber sie denke, das sei bei ihr wohl weniger ein Problem, sie hätte ja gebildete Eltern, die gut Englisch könnten. Bei der anderen „Zwetschge“ dabei deutet sie mit dem Kopf auf Tahmina, sei das ja ganz anders, schwieriger. (BP 08.11.2019)

Während die Kinder in Einzelarbeit für sich arbeiten, spricht Tina, die Lehrerin, für alle hörbar mit der Ethnographin. Sie wechselt hierbei zwar ins Schweizerdeutsche, dennoch ist das Gesagte für die anderen Schüler:innen, die schon unterschiedlich lange in der Schweiz sind, zumindest potenziell verstehbar. Dabei betont Tina Englisch als eine wichtige Bildungssprache und deutet sie als Hinweis für die Bildungsnähe von Dilaras Eltern. In Abgrenzung dazu wird Tahmina mit dem abwertenden Schweizerdeutschen Ausdruck „Zwetschge“ bezeichnet und ihre Mutter implizit als bildungsfern positioniert, wobei Tina auf die fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten von Tahminas Mutter referiert.

Diese Positionierung von Tahmina und ihrer Familie als „bildungsfern“ wird während anderen teilnehmenden Beobachtungen von den Lehrpersonen wiederholt aufgerufen und aktualisiert. So problematisiert Tina etwa in einem Gespräch mit mir, dass Tahminas Mutter Zahra „es nicht wirklich im Griff habe“ und bezeichnet die gesamte Familie hierbei als „nicht gerade sehr intelligent“, was sie darauf zurückführt, dass die Mutter „Analphabetin“ sei (BP 04.06.2020). Als Tahmina bei einem anderen Besuch meinerseits bei einem Test – entgegen diesen Positionierungen als bildungsfern – eine sehr gute Leistung erbringt, fragt mich Jürg, der Hilfslehrer, da ich gleich neben Tahmina platziert war: „Wo hat sie abgesehen?!“ und positioniert sie als jemand, der „schummelt“ (BP 18.12.2019). In einer weiteren Situation, als Tahmina im Unterricht gerade vor sich hinräumt, statt zu arbeiten, wird sie durch Tina in Zimmerlautstärke als „manchmal ein bisschen eine Faule“ (BP 09.06.2020)

positioniert. In all diesen Situationen äußern sich Tina und Jürg mir gegenüber auf Schweizerdeutsch, weshalb unklar bleibt, inwiefern Tahmina diese verbalen Fremdpositionierungen jeweils versteht. Jedenfalls sind in den Beobachtungsprotokollen keine unmittelbaren Reaktionen oder Selbstpositionierungen von Tahmina notiert, insofern wird Tahmina mit dem Wechsel ins Schweizerdeutsche die Möglichkeit genommen, sich gegenüber diesen machtvollen Zuschreibungen zu verhalten bzw. ergeben sich für sie vor diesem Hintergrund vielleicht auch keine Handlungsmöglichkeiten.

Tahmina als Kind, das keine Grenzen erfährt: Positionierungen durch andere Eltern

Auch andere Eltern in den Unterkünften positionieren Tahmina. Hierbei wird öfters auf die fehlenden Grenzen referiert, die Tahmina durch ihre Mutter Zahra erfahre. So problematisiert etwa eine Mutter im Camp Waldstrasse, dass Tahmina ihr Fahrrad am falschen Ort parkieren würde und sich diesbezüglich, selbst in Anwesenheit von Zahra, nicht an die Regeln halten würde (BP 25.05.2019). Aber auch in der folgenden Sequenz, in der ich gemeinsam mit Omar, dem Vater der sechsjährigen Delal, vor dem Camp Wieseneck sitze und Tee trinke, wird dies deutlich:

Auf Tahmina deutend, welche auf der Wiese nebenan gemeinsam mit anderen Kindern die Füße in einem großen Plastikbecken badet und Wasser herumspritzt, erzählt mir Omar: „Sie nicht gut, immer schlagen für Delal!“ „Ah ja?“ frage ich und er erklärt mir „Weißt du, einmal, keine Problem, das gibt es. Zweimal – keine Problem, sind Kinder. Aber dreimal, viermal, nein, das nicht gut! Ich habe gesagt für sie und für ihre Mama, wenn sie schlägt Delal, ich dann schlage sie auch irgendwann! Weißt du, Mama Tahmina nie sage für sie ‚Nein‘. Das nicht gut!“ (BP 14.06.2019)

Während Tahmina gemeinsam mit anderen Kindern spielt und mit Wasser herumspritzt, positioniert sie Omar mir gegenüber als „nicht gut“, insofern sie seine Tochter Delal „immer“ schlagen würde. Auf der einen Seite wird hierbei das Schlagen als etwas Kind-spezifisches hervorgebracht, das für Kinder – zumindest in einem gewissen Masse – normal sei („einmal, zweimal, keine Problem, sind Kinder“). Auf der anderen Seite wird aber gerade das mehrfache Schlagen auf die fehlenden Grenzen zurückgeführt, welche Tahmina gemäss Omar durch ihre Mutter Zahra erfahre („Mama Tahmina nie sage für sie ‚Nein““). Tahminas Schlagen wird somit auf die (fehlenden) Erziehungspraktiken von Zahra zurückgeführt und diese sowie das Schlagen selbst gegenüber mir als Ethnographin problematisiert. Hierbei kann sich Omar in Abgrenzung zu Tahminas Mutter selbst als ‚guter Vater‘ positionieren, der seine Tochter angemessen erzieht und notfalls auch durch den Einsatz seiner eigenen Kör-

perkraft beschützen würde. Gleichzeitig verweist dies darauf, dass das Camp mit ganz unterschiedlichen Erziehungsnormen und -praktiken der dort zwangsläufig auf engem Raum wohnenden Menschen für die Kinder zu einem unsicheren Ort werden kann, an dem sie selbst potenziell Gewalt erfahren („Wenn sie schlägt Delal, ich dann schlage sie auch irgendwann!“).

Tahmina als „angry girl“, das (nicht) dazu gehört: Positionierungen durch Kinder

Die Fremdpositionierungen von Tahmina als besonders auffällig sind jedoch nicht auf Erwachsene beschränkt, sondern auch Kinder sind in vielfältiger Weise daran beteiligt. Deutlich wird dies nicht nur in den beiden Unterbringungskontexten, sondern auch während teilnehmenden Beobachtungen in der Aufnahmeklasse. So etwa in folgender Sequenz, die sich während der großen Pause auf dem Schulhof abspielt:

Auf dem Pausenplatz angekommen, versammeln sich einige Kinder vor dem Schulzimmerfenster und interagieren mit Sahar und den beiden anderen Mädchen, welche heute aufgrund von Sahars Erkältung im Schulzimmer bleiben durften. Die Kinder klopfen solange gegen das Fenster, bis die Mädchen dieses öffnen. Dann rufen sie einige Worte auf Farsi ins Schulzimmer hinein, woraufhin die drei das Fenster kichernd wieder schließen, dann wieder öffnen und wieder schließen. Tahmina und ich gesellen uns zu der Schüler:innengruppe vor dem Fenster dazu. Tahmina nähert sich immer wieder körperlich den anderen Kindern an, stupst sie mit der Hand an und rennt dann weg. Die Kinder beachten sie jedoch nicht. Erst als Tahmina Dilara unvermittelt anspringt und mit beiden Armen umklammert, protestiert diese laut und schubst sie vehement von sich. In der Folge tuscheln Cinar, Mira und Dilara zusammen. Mira verzieht das Gesicht in meine Richtung. Sie sucht nach Worten und erklärt mir dann auf Englisch: „You know, sometimes she’s a bit an angry girl!“. Tahmina hält kurz inne, stupst dann aber erneut Cinar an, woraufhin dieser ihr lange Zeit über den gesamten Pausenplatz nachspringt. Sie rufen einander in aufgebrachtem Tonfall Worte auf Farsi zu, schubsen sich gegenseitig, er spritzt ihr Wasser aus seiner Trinkflasche an. (BP 08.11.2019)

Während Tahminas Schwester Sahar von Beginn an in die spielerische Neckinteraktion über das Fenster involviert ist und dazugehören scheint, stößt Tahmina erst später hinzu. Sie versucht über ihren Körper ebenfalls spielerisch mit den anderen Kindern in Kontakt zu treten (sich annähern, die Kinder mit der Hand stupsen und dann wegrennen), wird aber ignoriert. Tahminas körperliche Annäherungspraktiken werden, spätestens als sie Dilara mit ihren Armen umklammert, als störend positioniert. Dies wird deutlich durch Dilaras Protest und ihr Wegstoßen, aber auch durch das Getuschel, wobei Tahmina sozial ausgeschlossen wird. Im Gegensatz dazu werde ich als Ethnographin mit ins Boot geholt bzw. die Situation mir gegenüber legitimiert. Hierzu wechselt Mira ins

Englische und positioniert Tahmina als „angry girl“. Offen bleibt, ob Tahmina, die kein bzw. nur bruchstückhaft Englisch spricht, die Aussage von Mira verstanden hat. Jedenfalls deutet Tahminas Innehalten und ihr anschließend unbeirrtes Weitermachen darauf hin, dass sie zumindest bemerkt, dass es gerade um sie geht. Tahminas hartnäckige Praktiken des körperlichen Kontaktaufnehmens mit den anderen Kindern ermöglichen ihr im relationalen Gefüge dieser Situation zwar eine längere Interaktion mit Cinar (einander nachspringen, sich Wörter zurufen), wobei aber letztlich ihre Position am Rande oder außerhalb der Peergroup reproduziert wird, was für sie – auch unter den Kindern – das Label „angry girl“ zur Folge hat. Etwas später am selben Tag nach der Schule, wieder zurück im Camp Wieseneck, sitze ich gemeinsam mit Tahmina und Mira auf einem Sofa im Aufenthaltsraum:

Über Tahminas Rücken hinweg erzählt mir Mira, dass in der Schule niemand mit Tahmina spielen wolle, alle hätten ein wenig Angst vor ihr, wollten nicht, dass sie wütend sei auf sie. Tahmina sei ein wenig „bad“, sie sage Dinge zu ihrer Schwester Sahar wie „Dummkopf“ und höre nie, wenn jemand ihr etwas sagt, auch bei älteren Leuten nicht, meint Mira aufgebracht. Das sei so, weil ihr Papa nicht hier ist. „Really?“ frage ich nach und Mira nickt und meint, dass der Papa eben nicht schauen könne. Tahmina fragt dazwischen „My father?“ Mira winkt aber ab und meint „No!“ (BP 08.11.2019)

Mira positioniert Tahmina in dieser Situation auf vielfältige Weise verbal „über ihren Rücken hinweg“, und zwar wiederum auf Englisch, was Tahmina ausschließt. Zunächst expliziert Mira nochmals, dass Tahmina im Schulkontext vermehrt soziale Ausschlüsse erlebt und bringt die Positionierung als „angry girl“ erneut hervor, insofern alle Angst vor ihr und ihrer Wut hätten. In der Folge positioniert Mira Tahmina grundsätzlich als „bad“ und liest die von ihr gezeigten Praktiken als respektlos, da sie sie sich selbst von älteren Leuten nichts sagen lasse und ihre Schwester beschimpfe („Dummkopf“). Mira erklärt sich dieses Verhalten mit dem abwesenden Vater, der nicht auf sie aufpassen könne. Damit wird auch implizit etwas über Tahminas Mutter ausgesagt, nämlich, dass diese – als Frau und alleinerziehende Mutter – nicht in der Lage sei, Tahmina zu bändigen. Mira bezieht sich an dieser Stelle also auf ähnliche Normen und Diskurse in Bezug auf „gute“ Erziehung und Mutterschaft wie Eltern und Mitarbeitende des Camps. Tahmina bleibt im Rahmen dieses machtvollen Sprechens über sie nicht passiv, sondern bringt sich mit ihrer Rückfrage „My father?“ aktiv ins Gespräch ein, wobei Mira sie erneut ausschließt („No!“) und ihre Handlungsmöglichkeiten dadurch einschränkt.

Die Positionierung von Tahmina als nicht-zugehörig ist jedoch nicht als starr, sondern vielmehr dynamisch zu verstehen. So ist es in anderen Situationen teilweise Tahmina, die mit anderen Kindern spielt und hierbei ihrerseits weitere Kinder ausgrenzt und körperlich (z.B. durch Wegschubsen) und verbal als nicht-zugehörig positioniert, obwohl diese darauf beharren „Alle dürfen spielen!“ (BP 12.08.2019).

Diese rekonstruierten Ein- und Ausschlusspraktiken unter Kindern sowie die damit einhergehenden Positionierungen von Tahmina als (nicht) zugehörig sind keineswegs spezifisch für den Fluchtkontext, sondern sind in der Peerforschung bereits vielfältig nachgewiesen (z.B. Corsaro 2003). Kontextspezifisch ist jedoch das hohe Maß an Diskontinuität hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen, mit welchen die geflüchteten Kinder hierbei konfrontiert sind. Vor dem Hintergrund des permanenten Kommens und Gehens von Kindern und Familien in den Unterkünften sowie auch in den Aufnahmeklassen müssen geflüchtete Kinder stets aufs Neue aushandeln, wer nun dazugehört und wer aus welchen Gründen nicht.

Fazit

Kinder und ihre Familien werden im Feld von Unterkünften für Geflüchtete nicht nur der asylpolitischen Verwaltungslogik folgend eingeteilt in „legitime Flüchtlinge“ mit hohen Bleibeperspektiven und illegitime, „nicht echte Flüchtlinge“, welche etwa aus wirtschaftlichen Gründen migriert sind (Wihstutz 2019: 29), sondern auch entlang anderer Differenzlinien, wie bspw. soziale Herkunft, Geschlecht und generationale Ordnung, bewegen sich Kinder im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. In dem hier gewählten Fallbeispiel wird Tahmina in den verschiedenen Kontexten, in denen sie sich vor dem Hintergrund von Diskontinuitäten bewegt, von den beteiligten Akteur:innen im Feld (Mitarbeitenden, Lehrpersonen sowie anderen geflüchteten Kindern und Eltern) stets aufs Neue durch verbale Äußerungen als besonders auffällig oder nicht dazugehörig hervorgebracht. Dabei wird sie nicht nur als „geflüchtet“ und „bildungsfern“, sondern in vielfältiger Weise insbesondere auch als „wütend“, „aggressiv“ und „frech“ positioniert. Hierbei fungiert Sprache (Englisch, Schweizerdeutsch) als durchaus machtvoll Instrument, um Tahmina als Zuhörer:in von Fremdpositionierungen auszuschließen. In ihren meist körperlich geprägten Praktiken positioniert sich Tahmina selbst mitunter als eigensinnig, hartnäckig und dominant (z.B. andere Kinder immer wieder stupsen, wegschubsen), aber auch als ordentlich („so ist richtige Aufräumen!“) und eignet sich Raum hierbei in vielfältiger Weise an, wie es etwa am „Scooter“-Beispiel deutlich wird. Dies eröffnet ihr in manchen Situationen (gewisse) Handlungsmöglichkeiten, geht für sie aber in anderen Interaktionen auch mit sozialen Ausschlüssen und fehlender Zugehörigkeit einher, gerade unter den Kindern.

An der Hervorbringung von Tahmina als „störendes Kind“ und ihrer Familie als „Problemfamilie“ sind alle Feldteilnehmer:innen mitbeteiligt, auch die Kinder und anderen Bewohnenden der Unterbringungskontexte. Hierbei orientieren sich die Akteur:innen in den verschiedenen institutionellen Kontexten

jeweils an sehr ähnlichen Diskursen und Normen. So ist ein Bild, welches von den Feldteilnehmer:innen stets aufs Neue aufgerufen wird, um Tahminas Praktiken zu erklären und legitimieren, das der „überforderten, alleinerziehenden Mutter“ und damit einhergehend das des „abwesenden Vaters“. Familie Amiri wird damit – ähnlich wie dies für andere Bereiche, etwa den Kinderschutz, aufgezeigt wurde (z.B. Alberth/Bühler-Niederberger 2017) – immer wieder am normativen Horizont einer entlang von Geschlecht und Generation geordneten Kleinfamilie gemessen. Der Kontext des Aufwachsens, d.h. die Bedingungen im Herkunftskontext, auf der Flucht sowie später in den wechselnden Camps und Beschulungskontexten in der Schweiz werden hingegen in der Regel außer Acht gelassen und nicht problematisiert und verbleiben insofern unsichtbar. Tahminas gezeigte Praktiken können jedoch auch als Bewältigungsstrategie der vulnerabilisierenden Bedingungen während dieser Zeit mit den ständigen Ortswechseln gelesen werden. Die vielfältigen verbalen Fremdpositionierungen von Tahmina erlauben es den beteiligten Akteur:innen, sich in Abgrenzung zu Tahmina (und ihrer Mutter) gegenüber mir als Ethnographin selbst zu positionieren, bspw. als „höfliches Kind“ oder als „guter Vater“, der seinen Kindern Grenzen setzt. Dies verweist auch auf meine eigene Positionierung als Ethnographin im Feld (z.B. als „weiße, akademische Frau“), die normative, mehrheitsgesellschaftliche Diskurse zu Familie und Erziehung aktualisiert und insofern mitbestimmt, was mir gegenüber sagbar ist oder nicht.

Anhand von Tahminas Fall, der die unterschiedlichen Feldteilnehmer:innen immer wieder herausfordert und an Grenzen bringt, wird deutlich, wie sehr das Aufwachsen in Unterkünften für Geflüchtete von Bedingungen, Regeln und Normen der (Asyl-)Institutionen sowie hierin angelegten asymmetrischen Beziehungen, z.B. mit Mitarbeitenden, geprägt ist, welche die Kinder wiederum annehmen oder auch hinterfragen und kreativ umdeuten und hierbei zugleich kontinuierlich generationale Ordnung (Alanen 2005) aushandeln. Unter Bedingungen permanenter Diskontinuität – bspw. aufgrund von Ortswechseln sowie Bewohnenden und Mitarbeitenden, die kommen und gehen – müssen sich die Kinder *als Kinder* und gleichzeitig Geflüchtete in diesem institutionellen Gefüge des Asylsystems der Aufnahmegesellschaft stets aufs Neue zurechtfinden und hierbei etwa mit anderen Kindern aushandeln, wer nun aus welchen Gründen dazugehört und wer nicht. In diesem Zusammenhang werden Fremdpositionierungen von den Kindern nicht einfach nur bestätigt und aktualisiert, sondern mitunter auch ignoriert, in Frage gestellt oder umgedeutet, d.h. die Kinder positionieren sich selbst und andere stets neu im Geflecht verschiedener Zuschreibungen und Erwartungen, (in)offizieller Rahmensetzungen sowie eigenen Wünschen (Otto/Kaufmann 2021: 4). Eine *multi-sited* Ethnographie über längere Zeit hinweg eignet sich besonders, um die dynamische Entstehung von Positionierungen im gesellschaftlichen Raum zu rekonstruieren und so über den Einbezug von unterschiedlichen Feldern ein nuanciertes Bild zu erhalten. Dabei lassen sich Fremd- und Selbstpositionie-

rungen zwar aus dem ethnographischen Material herausarbeiten und auf Textebene fixieren, sie sind jedoch durchaus als „situativ, dynamisch und unterschiedlich“ zu verstehen (Otto/Kaufmann 2021: 11). Insofern sind Positionen nicht einfach stabil, sondern können jeweils changieren (Wrana 2015: 139). Gerade hieraus ergibt sich für die Akteur:innen – auch unter den vulnerabilisierenden Bedingungen des Aufwachsens in Unterkünften für Geflüchtete – das Potenzial für Handlungsmöglichkeiten.

Literatur

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 65-82.
- Alberth, Lars/Bühler-Niederberger, Doris (2017): The overburdened mother. How social workers view the private sphere. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Eds.): Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Opladen: Budrich, S. 153-170.
- Arouna, Mariam (2019): Von 'Flüchtlings-' und Fremdheitskonstruktionen: Positionierungsprozesse im Fluchtkontext. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 79-94.
- Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11, 3, S. 301-314.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, 3, S. 263-279.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK.
- Corsaro, William A. (2003): We're friends, right? Inside kids' culture. Washington DC: Joseph Henry Press.
- Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus: Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Eßer, Florian/Schröder, Christian (2020): Agency und Vulnerabilität im Care Leaving. Ein Kommentar. In: Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei/Peters, Ulla/Zeller, Maren (Hrsg.): Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Wiesbaden: Springer VS, S. 292-306.
- Lebuhn, Henrik (2016): Sammelunterbringung Geflüchteter? Die falsch gestellte Frage. Zeitschrift Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis 1. <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/gemeinschaftsunterbringung-gefluechteter-eine-falsch-gestellte-frage/> [Zugriff: 26.08.2022].
- Machold, Claudia (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, Christine/Menz, Margerete/

- Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-149.
- Marcus, George E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95-117.
- Otto, Laura/Kaufmann, Margit (2021): Adoleszente Weiblichkeit im Grenzregime: Fremd- und Selbstpositionierungen junger aus Somalia geflüchteter Frauen* auf Malta. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 2, 1. <https://doi.org/10.26043/GISo.2021.1.2>
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301.
- Rohde-Abuba, Caterina (2021): „Doing Family“ auf der Flucht und in Unterkünften. In: Devlin, Julia/Evers, Tanja/Goebel, Simon (Hrsg.): *Praktiken der (Im-) Mobilitisierung. Lager, Sammelunterkünfte und Ankerzentren im Kontext von Asylregimen*. Bielefeld: transcript, S. 201-218.
- Save the children (2022): *Asylstatistik 2021. Details zu minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz*. <https://savethechildren.ch/de/2022/02/24/asylstatistik-2021-details-zu-minderjaehrigen-asylsuchenden-in-der-schweiz/> [Zugriff: 25.08.2022].
- Schäfer, Philipp (2015): *Das Flüchtlingswohnheim. Raumcharakter und Raumpraxis in der Gemeinschaftsunterkunft. sinnprovinz. kultur – soziologische working papers*. Leipzig: Universität Leipzig. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-292842> [Zugriff: 25.08.2022].
- Schmitt, Caroline (2019): Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen. In: *Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 68, 8, S. 282-288.
- Schmitt, Caroline/Aden, Samia (2020): *Soziale Arbeit in Geflüchtetenunterkünften*. In: *Sozial Extra* 6, S. 343-348.
- Schwittek, Jessica (2020): Kindheit in Deutschland aus der Perspektive neu zugewandter Kinder: Erfahrungen, Deutungen, Strategien. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 2, 1. <https://doi.org/10.26043/GISo.2021.1.1>
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Täubig, Vicki (2019): *Zugewiesene Orte (unter-)leben. Fluchtmigrant_innen im asylrechtlichen Strukturgeflecht*. In: *Sozial Extra* 5, S. 318-322.
- Wihstutz, Anne (2019) (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen: Barbara Budrich.
- World Vision Deutschland (2016): *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen*. Friedrichsdorf: World Vision. https://www.worldvision-institut.de/downloads/allgemein/WorldVision_Fluchtstudie2016_web.pdf [Zugriff: 25.08.2022].
- Wrana, Daniel (2015): *Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien*. In: Fegter, Susanne/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-141.

Rebecca Mörge, Peter Rieker

Marginalisierung und Exklusion junger Geflüchteter

Zusammenfassung

Junge Menschen, die ohne Sorgeberechtigte nach Europa geflüchtet sind und hier untergebracht und betreut werden, sind in verschiedener Hinsicht von Exklusion und Marginalisierung betroffen. Im vorliegenden Beitrag werden Dynamiken der Exklusion und Marginalisierung untersucht, die sich in Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete in der Schweiz zeigen. Dafür wird sich auf ethnografische Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojektes „Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in institutioneller Betreuung: Chancen und Herausforderungen“ bezogen. Fokussiert wird sich auf Exklusion und Marginalisierung junger Geflüchteter gegenüber nicht geflüchteten Jugendlichen und gegenüber Erwachsenen. Im Vergleich zweier Einrichtungen zeigt sich, dass Erfahrungen und Erleben von Exklusion und Marginalisierung massgeblich mit den Spezifika des jeweiligen Unterbringungs- und Betreuungskontextes zusammenhängen.

Abstract

Young people who have fled to Europe without guardians and are accommodated and cared for here are affected by exclusion and marginalization in various ways. This paper examines the dynamics of exclusion and marginalization that are evident in institutions for unaccompanied minor refugees in Switzerland. For this purpose, ethnographic observations within the framework of the research project “Unaccompanied Minor Refugees in Institutional Care: Chances and Challenges” will be referred to. The focus will be on exclusion and marginalization of young refugees compared to non-refugee youths and adults. A comparison of two institutions shows that experiences of exclusion and marginalization are significantly related to the specifics of the respective accommodation and care contexts.

Einleitung

Die Lebenssituation junger Menschen, die aus Krisengebieten nach Europa geflüchtet sind und ohne Sorgeberechtigte ankommen und leben, wurde in den letzten Jahren mehrfach untersucht (für die Schweiz: Rieker et al. 2020a; für Deutschland: Lechner et al. 2017; Thomas et al. 2018; für Malta: Otto 2020). Dabei zeigte sich u. a., dass die Unterbringung und Betreuung dieser Kinder und Jugendlichen in verschiedener Hinsicht häufig unter prekären Bedingungen stattfindet, da hierfür vergleichsweise geringe Ressourcen zur Verfügung stehen und die Betroffenen vor dem Hintergrund politischer und wirtschaftlicher Prioritätensetzungen immer wieder wechselnden Bedingungen und Kontexten unterworfen sind (Rieker et al. 2020a; Schmitt 2020). Dementsprechend wird im Rahmen der Fachdiskussion auch geschlossen, dass junge Geflüchtete in erster Linie als Asylsuchende behandelt werden und erst in zweiter Linie als Kinder und Jugendliche (Rieker et al. 2020a).

Dieser Beitrag soll die hierzu vorliegenden Befunde nicht replizieren, sondern sich auf einen spezifischen Aspekt fokussieren, zu dem bisher nur wenig systematisches Wissen verfügbar ist: Die Marginalisierung von jungen Geflüchteten, die durch ethnisch-kulturelle und altersbezogene Exklusionsdynamiken charakterisiert sein kann. Dafür sollen Marginalisierungen, die junge Geflüchtete in der Schweiz erleben, genauer dargestellt und reflektiert werden, wofür sich auf Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in institutioneller Betreuung: Chancen und Herausforderungen“ bezogen wird. Auf der Grundlage ethnografischer Beobachtungen lassen sich Prozesse erkennen, in denen junge Geflüchtete im Vergleich zu anderen als besonders behandelt werden und Exklusion erfahren.

Theoretische Vorüberlegungen und Stand der Forschung

In der internationalen Forschung zu jungen Geflüchteten werden zum einen rechtliche und politische Rahmenbedingungen von Nationalstaaten und deren Auswirkungen auf die Lebensrealitäten der jungen Geflüchteten in den Blick genommen (Keller et al. 2017). Zum anderen werden Praktiken der Sozialen Arbeit mit und der Betreuung von jungen Geflüchteten fokussiert (Gilliéron/Jurt 2017; Jurt/Roulin 2017; Rieker et al. 2020a; Schmitt 2020). Diesen Forschungen ist gemein, dass sie die jungen Menschen als soziale Akteur:innen betrachten, die handlungsfähig sind (Thomas et al. 2018). Im Zusammenhang mit geflüchteten Minderjährigen wird allerdings darauf hingewiesen, dass die in der Kinderrechtskonvention festgehaltenen Kinderrechte in einem Spannungsverhältnis zu asylpolitischen Rahmenbedingungen stehen

(Rieker et al. 2020a). Während man sich in anderen Ländern, z. B. in England und Schweden, während der Aufnahmephase stärker am Kinderschutz orientiert (Sandermann et al. 2017), werden junge Geflüchtete in der Schweiz primär als „Flüchtlinge“ aufgenommen. Gleichwohl unbegleitete minderjährige Geflüchtete eine prioritäre Behandlung ihrer Asylgesuche in der Schweiz erfahren (Rieker et al. 2020a), handelt es sich in Bezug auf die asylrechtlichen Entscheide, den Zugang zum Bildungssystem und dem beruflichen Ausbildungsmarkt um eine Jugend im Wartezustand, was sich nachteilig auf ihre Entwicklung auswirken könne (Hargasser 2014; Hochuli 2013; Lewek/Naber 2017). Betont wird in der Fachdiskussion, dass die Jugendlichen in erster Linie als Asylsuchende positioniert werden, und deren kinder- und jugendspezifischen Bedürfnisse erst an zweiter Stelle beachtet werden (Rieker et al. 2020a: 13).

Für die Schweiz ist hierbei zu berücksichtigen, dass junge Geflüchtete in den seit 2018 eingerichteten Bundesasylzentren zu ersten Abklärungen asylrechtlicher Belange untergebracht und eingewiesen werden. Von dort aus werden sie dann auf die jeweiligen Kantone und die verschiedenen Unterbringungskontexte verteilt (Keller et al. 2017). Die jeweiligen Unterbringungskonzepte lassen sich dahingehend unterscheiden, ob es sich um spezialisierte Einrichtungen ausschließlich für junge Geflüchtete handelt oder junge Geflüchtete gemeinsam mit einheimischen Jugendlichen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind (Rieker et al. 2020a). Internationale Forschungsergebnisse zur institutionellen Unterbringung und Betreuung von jungen Geflüchteten betonen prekäre und instabile soziale Beziehungen, die Gefühle der Zugehörigkeit und den Aufbau von Vertrauen verhindern würden (Lechner et al. 2017; Zeller et al. 2020) und zudem durch bürokratische Abläufe und die Orientierung an betriebswirtschaftlichen Kriterien belastet seien (Rieker et al. 2020a). Des Weiteren deuten Ergebnisse aus der Schweiz darauf hin, dass die jungen Geflüchteten sich insbesondere in der Anfangszeit auf Grund sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten als auch der Positionierung als „Migrant:innen“ verunsichert fühlen (Mörgen/Rieker 2021a). In diesem Zusammenhang wird das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu Menschen aus dem Herkunftskontext hervorgehoben; gemeinsam sei es den Kindern und Jugendlichen möglich, spezifische kulturelle Praktiken zu pflegen (Detemple 2015: 67 f.; Hargasser 2014: 195). Im Zusammenhang mit Beziehungen zu einheimischen Jugendlichen wird vor allem aus der Anfangszeit von Konflikten und Missverständnissen berichtet (Detemple 2015: 69; Hargasser 2014) sowie von lediglich oberflächlichen Kontakten und Ablehnung (Thomas et al. 2018: 162f.).

Andere Studien fokussieren auf junge Geflüchtete und ihre alltäglichen Praktiken, wobei sie aufzeigen, wie Kategorien wie „Geflüchtet-Sein“, „jung“ und „Minderjährig-Sein“ im europäischen Grenzregime verhandelt werden, wie junge Menschen sich dazu selbst positionieren und wie sie im Feld dieser

Kategorien machtvoll positioniert werden (Lems et al. 2019; Otto 2020; Wernesjö 2012). Eine besondere Rolle spielt hierbei die diskursive Darstellung der jungen unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten als schutzbedürftige, vulnerable und traumatisierte Kinder und Jugendliche. Hierbei beeinflussten westlich-eurozentrische Vorstellungen von Adoleszenz und Kindheit (Liebel 2022), Geschlechterstereotypen (Otto/Kaufmann 2021) und weitere soziale Positionierungen, wie Elternschaft und Herkunft, den sozialen und politischen Status der geflüchteten Personen, die mit Exklusions- und Marginalisierungsprozessen einhergehen können (Wihstutz 2022). In diesem Zusammenhang wird in der Forschung eine Unvertrautheit dieser Heranwachsenden mit in westlich-europäischen Gesellschaften dominanten Sichtweisen auf Kindheit thematisiert (Thomas et al. 2018). So wird berichtet, dass hiesige Vorstellungen von Kindheit und Jugend, die ein Moratorium sowie eine Trennung zwischen Arbeit und Freizeit vorsehen, jungen Geflüchteten fremd zu sein scheinen und sie stattdessen gewohnt seien, durch marginale, teilweise illegale Tätigkeiten Anerkennung zu erfahren, zum Familieneinkommen beizutragen und sich so sozial zu integrieren (Liebel 2022). Allerdings sind von jungen Geflüchteten auch Prozesse der Neu- und Umorientierung dokumentiert. Berichtet werden Prozesse der zunehmenden Orientierung junger Geflüchteter an einheimischen Jugendlichen und deren Gewohnheiten, die als Hinweis auf Akkulturationsprozesse (Schwittek 2021: 8) und damit als Zugehörigkeitsarbeit verstanden werden können (Mörge/Rieker 2021a, 2021b).

Obwohl sich in den letzten Jahren verschiedene Untersuchungen mit dem (institutionellen) Alltag junger Geflüchteter im europäischen Grenzregime beschäftigt haben, ist wenig empirisches Wissen dazu vorhanden, wie sich Exklusions- und Marginalisierungsprozesse in den Unterkünften, in denen junge Geflüchtete untergebracht sind, etablieren bzw. wie sie dort ausgehandelt und verhandelt werden. Mit der vorgängigen Einordnung in den Forschungsstand knüpft der Beitrag an erkenntnistheoretische Überlegungen zu der Aus- und Verhandlung von sozialen Zugehörigkeiten und sozialen Positionierungen qua Rasse (Baghdadi 2022), Ethnizität (Brubaker 2007), Kindheit, Adoleszenz und Alter (Bak/Machold 2022; Otto 2020; Schwittek 2021) an, die mit Exklusions- und Marginalisierungsprozessen einhergehen können (Ahmed 1999; Biehal 2014). In den alltäglichen Praktiken in Unterkünften verhandeln Jugendliche und Fachkräfte soziale Positionierungen und stellen soziale Zugehörigkeiten und Abgrenzungen her (Mörge/Rieker 2021a; Otto 2020).

Hierbei wird Alter als soziale Praxis betrachtet, die in soziale Ordnungen eingebunden ist und diese reproduziert (Rodó-de-Zárate 2017; Wihstutz 2022). Da sich westlich-eurozentrische Konzeptionen von Kindheit insbesondere durch Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit innerhalb der generationalen Ordnung kennzeichnen (Bühler-Niederberger 2020; Liebel 2022), werden junge Geflüchtete als vulnerable Subjekte positioniert. Gleichzeitig entsprechen sie nicht dem, was in europäischen Konzepten als „normale“ und „ideale“

Kindheit betrachtet wird (Liebel 2022: 85; Wernesjö 2012: 504) und sind mit spezifischen Integrationsanforderungen konfrontiert (Rieker/Mörgele i. E.). Dies sei zum einen der Fall, weil ihnen eine „normale“ Kindheit vorenthalten worden sei und sie als Kinder ohne Kindheit positioniert und etikettiert werden, die schon früh Verantwortung übernehmen mussten (Belloni 2020; Liebel 2022: 85; Payne 2012;). Diesen Marginalisierungs- und Exklusionsdynamiken liegt Liebel (2022: 77) zufolge „ein spezifisches Kindheitsmuster zugrunde, das auf einer hierarchischen und trennenden Konstruktion zwischen Erwachsenen und Kindern beruht (Adultismus)“. Vor diesem Hintergrund betont bspw. Laura Otto (2020) mit dem Begriff „Adult Minors“ die Einnahme einer relationalen Perspektive auf die Einteilungs- und Kategorisierungsprozesse, die den sozialen, ökonomischen, politischen und kontextspezifischen Bedingungen der Lebensführungsweisen der jungen Geflüchteten Beachtung schenkt. Otto (2020) verweist auf die paradoxe Verbindung zwischen einer Selbst- und Fremdpositionierung und macht darauf aufmerksam, dass die jeweiligen Positionierungen in den Interaktionen mit institutionellen Akteur:innen immer wieder alltäglichen Aushandlungen unterliegen und sich einer eindeutigen Zuordnung entziehen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert die alltäglichen Praktiken und die Perspektive der jungen Geflüchteten und geht der Frage nach, wie sich im institutionellen Alltag der Unterbringung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz insbesondere ethnisch-kulturelle und altersbezogene Marginalisierungs- und Exklusionsprozesse vollziehen.

Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf Erkenntnisse aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt „Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in institutioneller Betreuung: Chancen und Herausforderungen“, das seit 2018 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt wird und an dem neben den Autor:innen auch Ellen Höhne mitarbeitet. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf das Material des ethnografischen Untersuchungsteils und gehen nicht weiter auf die historische Teiluntersuchung und die im Längsschnitt geführten Interviews ein, da diese für diesen Beitrag nicht relevant sind (zum gesamten Projekt: <https://www.ife.uzh.ch/de/research/rieker/forschung.html>).

In die ethnografische Teiluntersuchung, die sich auf die gegenwärtige Unterbringung und Betreuung junger Geflüchteter in der Schweiz bezieht, konnten fünf Unterbringungskontexte einbezogen werden, wobei sowohl große als auch kleine Einrichtungen sowie Pflegefamilien berücksichtigt wurden. In zwei Einrichtungen werden ausschließlich junge Geflüchtete betreut, wohin-

gegen junge Geflüchtete in einem weiteren Setting mit Jugendlichen Schweizer Herkunft und in einem anderen mit geflüchteten Erwachsenen und Familien zusammenleben.

In den Untersuchungskontexten konnte ethnografische Feldforschung realisiert werden. Über Zeiträume von drei bis sechs Monaten war jeweils eine Projektmitarbeiterin an ca. einem Tag in der Woche in den Einrichtungen präsent, hat am Alltagsleben teilgenommen und dabei Beobachtungen und Interviews durchgeführt. Orientiert haben wir uns am Konzept und den Verfahren einer sozialwissenschaftlichen Ethnografie (Breidenstein et al. 2014), wobei uns verschiedene Gatekeeper:innen Kontakte zu den Untersuchungskontexten vermittelten. Auch nachdem ein erster Zugang zu einer Einrichtung etabliert werden konnte, war es immer wieder notwendig, den verschiedenen Akteur:innen das Forschungsvorhaben und die Position der Forschenden zu erläutern, um Zugang zu relevanten Informationen zu erhalten (Rieker et al. 2020b), z.B. bei der Teilnahme an Teamsitzungen der Einrichtungen, an der neue Mitarbeitende anwesend waren oder beim Kennenlernen von weiteren Bewohnenden der Institution. Durch teilnehmende Beobachtungen an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten wurde dabei versucht, ein möglichst breites Spektrum an relevanten Perspektiven zu berücksichtigen und vergleichend zu analysieren. Einbezogen wurden u. a. alltägliche Gesprächs- und Spielsituationen, Dienstbesprechungen und Hausversammlungen, Mahlzeiten und Ausflüge. Systematisch variierten die Feldforscherinnen auch ihre Position im Feld und die Form ihrer Teilnahme, wobei sie z. B. auch bei den Hausaufgaben oder bei der Zubereitung der Mahlzeiten halfen, Jugendliche zum Arzt begleiteten oder andere Aufgaben in den Einrichtungen übernahmen. Fokussiert wurde dabei auf Kontexte und Phasen, in denen sich das Geschehen verdichtete (Breidenstein et al. 2013: 76), z. B. auf Hausversammlungen, bei denen strittige Punkte verhandelt wurden. Beobachtungen wurden durch Feldgespräche ergänzt, um nicht expliziertes Hintergrundwissen zu erschließen. Indem den Akteur:innen zu den für sie relevanten Orten, auch außerhalb der Einrichtungen, gefolgt wurde, konnten auch Aspekte einer „Multi-Sited Ethnographie“ (Marcus 1995) realisiert werden.

Während der Feldbesuche wurden nach Möglichkeit kurze Feldnotizen angefertigt, die dann anschließend zu ausführlichen Protokollen ausgearbeitet wurden. Aus den fünf Beobachtungskontexten liegen insgesamt 81 Feldprotokolle vor, die zunächst vollständig anonymisiert und anschließend in der Forschungsgruppe in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory ausgewertet wurden (Strauss 2007). Zu den jeweils fokussierten Aspekten, also z. B. zu Aspekten der Marginalisierung, wurde das Datenmaterial in der Forschungsgruppe gründlich gelesen und offen codiert, um Hinweise auf entsprechende Positionierungen zu erschließen. Anschließend wurden systematische Vergleichsdimensionen genutzt, um verschiedene Ausprägungen dieser Aspekte zu differenzieren und mit den Bedingungen in Zusammenhang zu brin-

gen, die für diese Ausprägungen, auch aus intersektionaler Perspektive jeweils relevant sein können (Strauss 2007: 101ff.). Ausgewählte Passagen, in denen eine Bündelung relevanter Aspekte festgestellt bzw. vermutet werden konnte, wurden zudem sequenzanalytisch Zeile für Zeile interpretiert, um auch latente Sinngehalte rekonstruieren zu können (Rosenthal 2014: 173ff.).

In der Analyse schließen wir als sensibilisierenden Zugang an eine intersektionale Forschungshaltung an, wie sie von Laura Otto und Margrit E. Kaufmann (2021) für die Flucht migrationsforschung vorgeschlagen wird. Damit wird an den Strang der Intersektionalitätsdebatte angeknüpft, in der eine reduktionistische und auf eine Ungleichheitskategorie fokussierte empirische Analyse problematisiert und dazu aufgefordert wird, gerade das Zusammenwirken mehrerer Kategorien zu untersuchen (u. a. Phoenix 2022; Winker/Degele 2011). Intersektionale Analysen von Herrschafts- und Machtverhältnissen rücken dann die damit einhergehenden Marginalisierungs- und Normalisierungsprozesse ins Zentrum (Walgenbach 2016: 44). Im Anschluss an diese Überlegungen gilt es hinsichtlich des empirischen Materials in den Blick zu nehmen, wie in den alltäglichen Praktiken gesellschaftlich wirkmächtige Differenzkategorien der Fremd- und Selbstpositionierung, wie „Kind-Sein“ oder „Selbstständig-Sein“, konstruiert und verhandelt werden. Damit geht es um die Beleuchtung der dynamischen Entstehung von verschiedenen Möglichkeiten der Ausgestaltung von sozialen Positionierungen im gesellschaftlichen Raum (Otto/Kaufmann 2021) sowie der Relationalität von Exklusions- und Marginalisierungsprozessen.

An dieser Stelle konzentrieren wir uns auf zwei Untersuchungskontexte: den Tulpenhof, eine eher kleine Einrichtung, in der junge Geflüchtete zusammen mit Jugendlichen Schweizer Herkunft untergebracht sind, sowie den Tannenhof, in dem junge Geflüchtete gemeinsam mit erwachsenen Asylbewerber:innen bzw. geflüchteten Familien untergebracht sind. Im Vergleich der Alltagspraktiken in diesen beiden Einrichtungen zeigen sich jeweils spezifische Marginalisierungsdynamiken. Auf der Grundlage informeller Feldgespräche, in denen junge Geflüchtete über ihr Erleben und ihre Erfahrungen berichten, lassen sich zudem die subjektiven Einschätzungen der Betroffenen rekonstruieren.

Junge Geflüchtete im Fokus von Fürsorge und Kontrolle: Marginalisierung qua Alter

Unbegleitete minderjährige Geflüchtete gelten als besonders vulnerabel und schutzbedürftig, weswegen sie nicht, wie erwachsene Asylbewerber:innen, in Kollektivunterkünften, sondern in spezifischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche oder in Pflegefamilien untergebracht werden, in denen eine päd-

gogische Betreuung gewährleistet ist. Einerseits kann dies mit besonderen Leistungen verbunden sein, so werden Minderjährige in der Regel von einer Betreuungsperson zu ärztlichen Sprechstunden begleitet, um die Verständigung und eine angemessene Behandlung sicherzustellen. Andererseits geht damit auch eine besondere Kontrolle einher, so z. B. die Zurechtweisung eines Jugendlichen, der sich beim Essen einen Film auf dem Handy ansieht und gesagt bekommt: „Den Film machen wir zum Essen aber aus.“

Dieses Spannungsverhältnis zwischen Fürsorge und Kontrolle ist in den Einrichtungen für junge Geflüchtete jeweils spezifisch ausgeprägt. Im Folgenden werden Marginalisierungsdynamiken anhand zweier Einrichtungen betrachtet, dem Tannenhof und dem Tulpenhof.

Der Tannenhof ist eine große Kollektivunterkunft, in der ca. 15 Jugendliche und 20 Erwachsene und Familien leben – alle mit Fluchterfahrung. Die Jugendlichen wie auch die alleinstehenden Erwachsenen teilen sich in der Regel Zimmer mit anderen Bewohnenden, während Familien ein Familienzimmer erhalten. Die Einrichtung verfügt über ein eigenes (Sprach-)Bildungsangebot für die geflüchteten Menschen, an dem sowohl Jugendliche als auch Erwachsene teilnehmen. Im Unterschied dazu besuchen einzelne Personen, Erwachsene wie Jugendliche, auch öffentliche kantonale Bildungsangebote und kehren erst am Nachmittag und Abend in die Einrichtung zurück. Im Tannenhof wird von einem Koch für die jugendlichen unbegleiteten Geflüchteten in einer gut ausgestatteten Küche mittags und abends gekocht, während die Erwachsenen die Mahlzeiten für sich und ihre Familien in einer eigenen Küche selbst zubereiten müssen. Hans, Sozialpädagoge und Koch im Tannenhof, begründet die Notwendigkeit, für die Jugendlichen zu kochen, einerseits mit der Notwendigkeit, dass sie sich gesund ernähren, andererseits habe der Kanton, d. h. die Politik, dies vorgegeben, damit die Jugendlichen sich auf die Schule und ihre Freizeit konzentrieren könnten. Von den Jugendlichen wird diese besondere Fürsorge aber nicht unbedingt geschätzt, wie bei einer Hausversammlung deutlich wird:

Pius, der pädagogische Leiter, berichtet, dass die Mensa der Schule in den Ferien eigentlich geschlossen ist, den Jugendlichen aber angeboten habe, trotzdem für sie zu kochen. Es kommt zu einer Diskussion mit einem Jugendlichen, der fordert, das Geld an die Jugendlichen auszubezahlen, sodass sie Pizza essen gehen könnten, statt in die Mensa zu gehen. „Das geht leider nicht“, meint Pius zu ihm, „das weißt du doch auch“. Der Junge nickt, wendet jedoch ein, dass es keinen Sinn machen würde. Es wäre doch kein Problem, das Geld auszubezahlen, sodass sie wie alle anderen Jugendlichen auch eine Pizza oder so essen gehen könnten. Pius entgegnet: „Ja, das kann ich gut verstehen“ und fährt dann fort, „doch der Kanton wird das nicht begrüßen“. Bei dem Wort „Kanton“ runzelt der Jugendliche die Stirn und rollt mit den Augen: „Immer dieser Kanton“, meint er etwas schnippisch. Die Aussage wird von einem Klopfen auf den Tisch der anderen Jugendlichen begleitet.

Die politisch vorgegebene Fürsorge für die Jugendlichen, die die Fachkräfte sich zu eigen machen und umsetzen, trifft – zumindest in diesem Fall – auf

wenig Gegenliebe bei den Jugendlichen, die sich dadurch in ihrer Freiheit beschnitten fühlen, einfach Pizza essen zu gehen – „wie alle anderen Jugendlichen auch“. Die besondere Fürsorge wird also als besondere Beschränkung erlebt. Wie es auch an anderer Stelle im Material deutlich wird – z. B. in einer Diskussion unter Fachkräften, in der die Zuständigkeit von Jugendlichen für die Betreuung jüngerer Geschwister in Familien Geflüchteter als Überforderung kritisiert wird –, orientiert sich der Umgang mit Jugendlichen hier an einem ganz bestimmten Konzept von Jugend, das eine Entlastung von Pflichten vorsieht, damit die Jugendlichen „einfach nur Jugendliche“ sein können. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass den Jugendlichen auf diese Weise möglicherweise Chancen auf soziale Einbindung und Anerkennung sowie Freiheiten verwehrt bleiben, die sie aus ihrem Herkunftskontext gewohnt sind und die wichtig für sie sein können.

Marginalisierung junger Geflüchteter im Verhältnis zu nicht-geflüchteten Jugendlichen

Der Tulpenhof ist eine kleine Einrichtung, in der ca. vier junge Geflüchtete aus Afghanistan mit ca. sechs Jugendlichen Schweizer Herkunft zusammenleben. Im Unterschied zum Tannenhof handelt es sich nicht um eine Einrichtung des Asylwesens, sondern um eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, womit u. a. der Betreuungsschlüssel besser ausgestattet ist. Die Jugendlichen besuchen eine öffentliche Schule, und kehren am Nachmittag in der Regel in die Einrichtung zurück. Vereinzelt Jugendliche nehmen an einem Sportangebot teil, andere wiederum treffen sich im öffentlichen Raum mit Freunden. In gemeinschaftlich genutzten Räumen der Einrichtung, wie der Küche, der Speisekammer, dem Esszimmer, agieren die jungen Geflüchteten eher unauffällig; sie und die nicht-geflüchteten Jugendlichen bleiben jeweils unter sich und auch beim gemeinsamen Abendessen zeigen sich zumeist nach Sprache getrennte Gesprächszusammenhänge. Im Gegensatz zu den geflüchteten sind die in der Schweiz aufgewachsenen Jugendlichen oft laut und treten den Betreuungspersonen mitunter in einer fordernden Haltung entgegen, während von den Geflüchteten eher vorsichtige Fragen formuliert werden – so fragt Merwais z. B. eine Betreuerin, ob er sein Zimmer putzen darf. Während sehr aggressive Äußerungen von einheimischen Jugendlichen, wie bspw. von Maria – sie droht, die Tür einzuschlagen und die Betreuerin „wachzuklopfen“, wenn sie ihr nicht augenblicklich die Waschküche aufschließe –, ohne erkennbare Konsequenzen bleiben, werden vergleichsweise kleine Auffälligkeiten der Jugendlichen mit Fluchterfahrung strickt geahndet, so wie in folgender Sequenz aus einem Beobachtungsprotokoll zum Abendessen:

Attila hat noch viel Pasta auf seinem Teller und darauf ein Haushaltspapier geknüllt – er sei fertig, bestätigt er auf Nachfrage des Betreuers Ludwig, der daraufhin von ihm fordert, dass er besser einschätzen solle, wieviel er isst. Die Forscherin hört Attila nicht antworten, nur ein bisschen grummeln. Plötzlich schlägt Attila mit der Faust auf den Tisch. Es fällt aber nicht so sehr auf, weil es allgemein laut ist am Tisch. Ludwig reagiert sofort und weist Attila an, den Tisch zu verlassen. Etwas später sagt Ludwig zur Beobachterin, er werde nun zeitnah versuchen, mit Attila über den „Vorfall“ heute am Tisch zu sprechen.

In diesem Fall maßregelt der Betreuer den jungen, aber bereits volljährigen Mann dafür, seinen Teller nicht leer gegessen zu haben, und verweist ihn nach seiner unbeherrschten Geste des Tisches. Solche Maßregelungen und Sanktionierungen konnten im Alltag dieser Einrichtung sonst nicht beobachtet werden. Sie fallen damit aus dem Rahmen des sonst eher laxen Umgangs mit auffälligem jugendlichem Verhalten, das vor allem die einheimischen Jugendlichen zeigen. Unterschiede zwischen einheimischen und geflüchteten Jugendlichen, sowohl im Verhalten als auch in Hinblick darauf, was man sich leisten könne, nimmt auch einer der jungen Männer aus Afghanistan in der Einrichtung wahr, wie er im Gespräch mit der Forscherin berichtet:

Laut Tjark benimmt sich vor allem Urs oft daneben, ist laut und knallt mit den Türen. Aber wenn ihn das dann stört und er es der Betreuerin sagt, dann sagt sie zu ihm, dass er Urs das selbst mitteilen soll, und es ändert sich nichts. Das scheint ihn zu nerven. Außerdem meint Tjark, dass sie, die Geflüchteten, sich nicht so benehmen könnten, aber Urs hat Eltern in der Schweiz und einen Schweizer Pass – später, zum Ende des Gesprächs, vergewissert sich Tjark, dass das, was besprochen wurde, vertraulich bleibe.

In dieser Sequenz wird deutlich, wie junge Geflüchtete Differenzen im Verhalten zu den Jugendlichen ohne Fluchthintergrund mit dem unterschiedlichen Aufenthaltsstatus in Verbindung bringen. An dieser Stelle wird von Tjark die Dimension „Flüchtling“ und „Citizenship“ – und damit unterschiedliche nationalstaatliche Zugehörigkeiten – relevant gesetzt, über die sich für ihn, der keine „Eltern in der Schweiz“ und keinen „Schweizer Pass“ hat Diskriminierungserfahrungen und Marginalisierungsprozesse vollziehen. Aus Sicht des Jugendlichen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus ist es gleichzeitig nicht ratsam, dass diese von ihm wahrgenommene Exklusion und Marginalisierung qua nationalstaatlicher Zugehörigkeit und ungleichen Bedingungen des Aufwachsens im Betreuungsalltag thematisiert wird. Dies deutet implizit darauf hin, dass die Einnahme einer gegenüber dem Asyl- und Migrationssystem der Schweiz kritischen Positionierung aus Sicht der Jugendlichen mit Fluchterfahrung negative Folgen für sie haben könnte, womit auf die prekäre soziale Positionierung hingewiesen wird.

Zusammengenommen deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass im Alltagsleben des Tulpenhofs Segregation, und damit Marginalisierung und Exklusion auf verschiedenen Dimensionen sichtbar und im Alltag gelebt wird: zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchthintergrund; zwischen Schweizer

Staatsangehörigkeit und anderer, hier afghanischer Staatszugehörigkeit; zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit der jeweiligen Akteur:innen in der Einrichtung; zwischen verschiedenen Sprachen, wie schweizerische Mundart und verschiedenen afghanischen Dialekten, wie Dari, Paschtu. So wird bei den durch die Einrichtung vorgegebenen gemeinsamen Aktivitäten, vor allem beim Essen, nur selten und nur das nötigste miteinander kommuniziert, was auch einen sprachlichen Hintergrund haben dürfte. Hinzu kommen ungleiche Sichtbarkeiten in der Einrichtung, bei denen die Jugendlichen Schweizer Herkunft im Alltag dominieren und die Geflüchteten zumeist eher unauffällig bleiben. Dies scheint auch damit zusammenzuhängen, dass die jungen Geflüchteten den – offenbar nicht ganz unberechtigten – Eindruck haben, sich im Unterschied zu den jungen Schweizer:innen im Alltag möglichst angepasst und kooperativ präsentieren zu müssen. Ansätze von Widerstand und Eigenwilligkeit zeigen sich hier vor allem in Form unbeherrschter Reaktionen, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen, und dadurch, dass sie auf kleine Partizipationsangebote der Fachkräfte mit Gleichgültigkeit reagieren – z. B. dann, wenn sie im Rahmen ihres Kochdienstes entscheiden sollen, welche Nudelsauce gekocht wird.

Marginalisierung entgegnetreten

Im Tannenhof, wo geflüchtete Jugendliche mit geflüchteten Erwachsenen und Familien zusammenleben, sind die Bedingungen des Zusammenlebens der Personen andere. Im öffentlichen Raum der Kollektivunterkunft, bspw. im gemeinsamen Speisesaal, am „Schalter“, an dem das Geld ausgezahlt wird, sind junge Geflüchtete häufig präsent und sichtbar. Gegenüber Erwachsenen sind sie einerseits höflich und respektvoll, andererseits blitzen mitunter Ironie und Widerständigkeit auf: z. B. dann, wenn sie auf die Frage der Forscherin, ob am Tisch noch ein Platz frei ist, „eigentlich nicht“ sagen und dann anfangen zu lachen – oder dann, wenn ein Jugendlicher, der mit Abzügen des ihm ausbezahlten Geldes sanktioniert wird, schnippisch meint „gut für euren Kaffee“, womit er suggeriert, die Fachkräfte würden sich das Geld der Jugendlichen in die eigene Tasche stecken. Auch scheuen sie sich nicht, ihren Anliegen wirkungsvoll Ausdruck zu verleihen, z.B. indem ein Jugendlicher mit dem Leiter der Einrichtung darüber diskutiert, warum er – obwohl erst 17 – noch hier leben müsse und keine eigene Wohnung erhalte. Bei einer der obligatorischen Hausversammlungen, bei denen durch den Leiter neue Regeln verkündet werden, zeigen sich verschiedene Versuche der Jugendlichen, der Einrichtungsleitung eine eigene Sichtweise entgegenzuhalten und Deutungsmacht über die Situation zu gewinnen. Dies wird im Folgenden anhand ausgewählter Auszüge aus der Hausversammlung illustriert:

Phillip, der neue Leiter der Einrichtung, fragt langsam und deutlich sprechend, sich selbst wiederholend: „Warum gibt es Regeln, warum braucht es Regeln?“ Daraufhin schaut Amrullah, der als Jugendlicher in der Einrichtung lebt, in die Runde und fragt, ob er kurz was sagen dürfe. Dann beginnt er in gebrochenem Deutsch zu sprechen: „Wenn jemand Regeln nicht weiß, dann ich weiß, dass Regeln sind besser, aber wir sind nicht mehr Kinder, wir sind schon Erwachsene.“

Die Entgegnung Amrullahs kann als Zurückweisung der geplanten Belehrung durch den Leiter verstanden werden. Da die neuen Regeln zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht bekannt sind, bezieht sich diese Zurückweisung wohl auf die Notwendigkeit der Aufklärung über Regeln generell, die Amrullah mit dem Verweis auf seinen Erwachsenenstatus verneint – nur Kinder, die die Regeln noch nicht kennen, bräuchten solch eine Belehrung, aber Kinder seien sie nicht mehr. Offensichtlich wird hier um die Deutungshoheit in der Frage gerungen, ob die jugendlichen Geflüchteten als Kinder einzuschätzen und zu behandeln sind – wie sich in der Versammlung auch später zeigt, als konkrete Regeln in Hinblick auf nach Alter gestaffelten Zeiten für die erlaubte Abwesenheit von der Einrichtung verkündet werden. Auf diese Information hin ergreift Amrullah nochmals das Wort, dieses Mal, ohne sich zu melden: „Ich möchte sagen, wir sind keine Kinder mehr. Wir sind nicht klein.“

Erneut zeigt sich bei Amrullah hier das Insistieren darauf, kein Kind mehr zu sein, womit vermutlich nicht nur den als zu restringiert empfundenen Zeitvorgaben entgegengetreten werden soll. Auf diese Weise wird erneut die Angemessenheit der Belehrung und Durchsetzung von Regeln gegenüber Jugendlichen, die sich als erwachsen verstehen und positionieren, zurückgewiesen. Der Eindruck, dass die Legitimität von Regeln und derjenigen, die die Regeln setzen, hier grundsätzlich in Frage gestellt wird, wird durch eine von Amrullah bereits zuvor geäußerte Einschätzung bekräftigt. „Ich denke nicht, dass ihr für uns wie Eltern seid, weil das sind nicht Eltern, [die sagen], ‚ich weiß besser als ihr‘, wir sind für euch, wie ein [er nennt ein Wort in der Herkunftssprache]“, woraufhin die anderen zu lachen beginnen. Es lässt sich an dieser Stelle nicht klären, was Amrullah sagt, doch es kann vermutet werden, dass er die Betreuungspersonen implizit als „Chefs“ bezeichnet, ein Begriff, der von den Jugendlichen in den verschiedenen Unterbringungskontexten für die Betreuenden verwendet wird. Die Chiffre „Chef:in“ symbolisiert hierbei eine spezifische Rolle der Betreuenden, die den Jugendlichen im Alltag dahingehend Orientierung bietet, als sie Auskunft über die soziale und machtvolle Position der Personen im Feld der Unterkunft gibt: Chef:innen haben in der Regel die Entscheidungsmacht.

In diesen Passagen wird deutlich, wie Amrullah, ein junger Geflüchteter, der Positionierung von jungen Geflüchteten als Kinder entgegentritt und auch die Legitimität der Betreuungspersonen, die sich mitunter in einer Elternposition sehen, anzweifelt. In der letzten Sequenz wird deutlich, dass „die anderen“ Bewohnenden diese Kritik mittragen. Anzeichen einer Solidarisierung mit und Unterstützung von Amrullah gibt es bei der Versammlung auch sonst: Klopfen

auf den Tisch, zustimmendes Gemurmel, informelle Nebengespräche und halblaute Kommentare. Diese Kritik ist hierbei als eine allgemeine Zurückweisung der paternalistischen und stellenweise infantilisierenden Ansprache der Fachkräfte und damit einhergehenden Behandlung der Bewohnenden zu verstehen.

Das offensive Kommunikationsverhalten könnte mit der sozialen Einbindung der Jugendlichen im Tannenhof in Zusammenhang stehen. Im Beobachtungszeitraum zeigen sich vielfältige Kontakte zwischen jungen Geflüchteten sowie zwischen ihnen und den geflüchteten Erwachsenen und Familien: Man steht zusammen vor der Tür, raucht und unterhält sich, die Jugendlichen spielen mit den Kindern der Familien und bekommen von diesen, wie die Eltern, Tee und Kaffee gebracht. Die Jugendlichen erleben zudem, wie erwachsene Geflüchtete sich bei Missständen beschweren. Zudem lassen sich auch immer wieder Gespräche und andere Ansätze der vertrauten Kommunikation zwischen Jugendlichen und Fachkräften feststellen.

Resümee und abschließende Überlegungen

Als ertragreich für die Identifizierung und Untersuchung von Aspekten der Marginalisierung junger Geflüchteter haben sich kontrastierende Analysen erwiesen, die verschiedene Kontexte ihrer Unterbringung und Betreuung einbeziehen. Dabei eröffnen die Einrichtungen jeweils spezifische Vergleichsdimensionen, die das Erleben von Marginalisierung prägen.

Ethnisch-kulturelle Marginalisierungsdynamiken lassen sich vor allem dann erkennen, wenn junge Geflüchtete zusammen mit Jugendlichen ohne Fluchthintergrund untergebracht sind (Thomas et al. 2018) und die Differenzen zwischen ihnen und diesen anderen als relevant erlebt werden, wobei u.a. nationalstaatliche Zugehörigkeiten in der Verwobenheit mit der sozialen Position als Geflüchtete zu Marginalisierung und Diskriminierungserfahrungen führen. Demgegenüber haben sie offenbar dann geringeren Stellenwert und werden von ihnen als weniger gravierend erlebt, wenn Möglichkeiten bestehen, dass sich junge Geflüchtete mit anderen (z. B. mit geflüchteten Familien) solidarisieren und Gemeinsamkeiten gepflegt werden können. Dies verweist nicht nur auf das Bedürfnis nach ethnischer Zugehörigkeit (Detemple 2015; Hargasser 2014), sondern auch auf die große Bedeutung einer intergenerationalen Einbindung junger Geflüchteter.

Allerdings erleben sie im Zusammenleben mit Erwachsenen Marginalisierung als Kinder bzw. Jugendliche, die gemäß politischer Vorgaben besonderer Fürsorge bedürfen und die besonderen pädagogischen Erziehungsambitionen ausgesetzt sind. Diese orientieren sich an mitteleuropäischen Standards in Hinblick auf Kindheit und Jugend (Bühler-Niederberger 2020), stehen mitunter

quer zu ihnen vertrauten Möglichkeiten, Anerkennung zu erhalten (Liebel 2022) und können auf diese Weise zu einer altersbezogenen Marginalisierung beitragen. Gleichzeitig werden aber auch andere Jugendliche – und z. B. ihre Freiheit, einfach Pizza zu essen – als Referenz herangezogen, um die Besonderung als speziell zu versorgende Jugendliche zurückzuweisen. Diese besonderen Erziehungsambitionen gegenüber jungen Geflüchteten werden vor dem Hintergrund der ausgeprägten Integrationsanforderungen verständlich, mit denen sie sich konfrontiert sehen (Rieker/Mörgen i. E.), sei es in der Schule oder bei der Berufsausbildung, sei es in den Einrichtungen, in denen sie untergebracht sind.

Je nach Kontext stehen demnach unterschiedliche Marginalisierungserfahrungen im Vordergrund, wobei sich aus Sicht der jugendlichen Geflüchteten ethnisch-kulturelle und die altersbezogenen Marginalisierungserfahrungen wechselseitig verstärken und als besondere Kontrolle erlebt werden können. Wie bereits in anderen Studien deutlich wurde (Bak/Machold 2022; Brubaker 2007; Otto 2020), zeigt sich hier das besondere Potenzial einer intersektionalen Betrachtungsweise, die verdeutlicht, wie sich Differenzkategorien überlagern und in ihren Wirkungen wechselseitig verstärken können.

Ob und inwieweit junge Geflüchtete Erfahrungen der Marginalisierung machen, hängt auch von ihren biografischen Erfahrungen (Mörgen/Rieker 2021b) und von den jeweils spezifischen Bedingungen der Betreuung (Jourt/Roulin 2017) ab bzw. von der Frage, wie den biografischen Erfahrungen im Rahmen der Betreuung Rechnung getragen werden kann. Die im konkreten Einzelfall jeweils angemessene Balance zwischen Kinderschutz und Autonomiebestrebungen ist im Fall von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten sicherlich nicht einfach zu bestimmen. Sie kann, wenn überhaupt, nur in einem Austausch mit den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen bestimmt werden, der ihnen eine angemessene Partizipation in Hinblick auf wichtige und relevante Fragen des Alltagslebens, wie bei der Formulierung von Regeln des Zusammenlebens oder dem Ausbalancieren von jugendlicher Selbstständigkeit und Fürsorge durch die Betreuenden ermöglicht. Stärkere partizipative Verfahren können in Bezug auf asylrechtliche Vorgaben, wie die Platzierung in den jeweiligen Betreuungssettings, die gemeinsame Ausgestaltung des Alltags wie auch – damit zusammenhängend – die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen, dazu beitragen Segregation, Marginalisierung und Exklusion zu vermeiden, ihre Situation zu verbessern und gesellschaftliche Integration zu einem wechselseitigen Prozess machen, der die Jugendlichen in ihrem Ankommensprozess in der Schweiz aktiv unterstützt – und gerade nicht nur eine einseitige Anpassung an gesellschaftliche Ordnungsverhältnisse erwartet.

Literatur

- Ahmed, Sara (1999): Home and away: Narratives of migration and estrangement. In: *International Journal of Cultural Studies* 2(3), S. 329-347.
- Baghdadi, Nadia (2022): Widersprüche in der postrassistischen Gesellschaft. In: *swissfuture* 01, S.27-34. Verfügbar unter: <https://www.swissfuture.ch/wp-content/uploads/2022/08/swissfuture-01-2022.pdf> [Zugriff: 16.11.2022].
- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: VS.
- Belloni, Milena (2020): Family project or individual choice? Exploring agency in young Eritreans' migration. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, S.336-353. DOI: 10.1080/1369183X.2019.1584698.
- Biehal, Nina (2014): A Sense of belonging: Meanings of family and home in long-term foster care. In: *British Journal of Social Work* 44(4), S. 955-971.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Brubaker, Rogers (2007): *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Detemple, Katharina (2015): *Zwischen Autonomie und Hilfebedarf. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gilliéron, Gwendolyn/Jurt, Luzia (2017): Ein Übergang mit Herausforderungen: Erfahrungen ehemaliger, unbegleiteter, minderjähriger Asylsuchenden. In: *Soziale Passagen* 9(1), S. 135-151.
- Hargasser, Brigitte (2014): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Hochuli, Marianne (2013): *Kinder und Jugendliche in den Zwängen des Asylrechts. Positionierung der Caritas zum Spannungsfeld zwischen Kinderrechten und Schweizer Asylpolitik*. Luzern: Caritas Schweiz.
- Jurt, Luzia/Roulin, Christophe (2017): *Begleitung und Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden: Die Wahrnehmung von Care-Arbeit aus Sicht der Klientinnen und Klienten*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11(1), S. 99-111.
- Keller, Samuel/Mey, Eva/Gabriel, Thomas (2017): Unaccompanied Minor Asylum-Seekers in Switzerland – A Critical Appraisal of Procedures, Conditions and Recent Changes. In: *Social Work & Society* 15(1), S. 1-18.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna/Holthusen, Bernd (2017): *Familie, Schule, Freunde – Ich wünsche mir ein ganz normales Leben! Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen*. In: *Jugendhilfe*, 55 (1), S.11-19.
- Lems, Annika/Oester, Kathrin/Strasser, Sabine (2019): Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and on route to Europe. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46, S. 315-335. DOI: 10.1080/1369183X.2019.1584697.
- Lewek, Mirjam/Naber, Adam (2017): *Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*. Köln:

- Deutsches Komitee für UNICEF e. V. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/137704/053ab16048c3f443736c4047694cc5d1/studie--kindheit-im-wartezust-and-data.pdf> [Zugriff: 27.05.2019].
- Liel, Manfred (2022): Intersektionale Diskriminierung von Kindern aus dekolonialer Sicht. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: VS, S. 75-89.
- Marcus, George, E. (1995): *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95-117.
- Mörge, Rebecca/Rieker, Peter (2021a): Doing foster family with young refugees: Negotiations of belonging and being at home. In: *Children & Society* 36(2), S. 220-233. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/chso.12460> [Zugriff: 09.03.2022].
- Mörge, Rebecca/Rieker, Peter (2021b): Vulnerabilitäts Erfahrungen und die Erarbeitung von Agency. Ankommensprozesse junger Geflüchteter. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2 (1). DOI: 10.26043/GISo.2021.1.3.
- Otto, Laura (2020): *Junge Geflüchtete an der Grenze. Eine Ethnografie zu Altersaus-handlungen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Otto, Laura/Kaufmann, Margrit E. (2021): Adoleszente Weiblichkeit im Grenzregime. Fremd- und Selbstpositionierungen junger aus Somalia geflüchteter Frauen* auf Malta. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2(1). DOI: 10.26043/GISo.2021.1.2
- Payne, Ruth (2012): 'Extraordinary survivors' or 'ordinary lives'? Embracing 'every-day agency' in social interventions with child-headed households in Zambia. In: *Children's Geographies* 10(4), S. 399-411.
- Phoenix, Ann (2022): Intersectionality, Childhood and its Global Dynamics. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: VS, S. 23-40.
- Rieker, Peter/Höhne, Ellen/Mörge, Rebecca (2020a): Unterbringung und Betreuung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter in der Schweiz aus Sicht von Fachpersonen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 27, S. 9-30. Verfügbar unter: <https://szsa.ch/ojs/index.php/szsa-rsts/article/view/234/209> [Zugriff: 09.03. 2022].
- Rieker, Peter/Hartmann Schaelli, Giovanna/Jakob, Silke (2020b): Zugang ist nicht gleich Zugang. Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen [55 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 21(2), Art. 19. DOI: 10.17169/fqs-21.2.3353.
- Rieker, Peter/Mörge, Rebecca (i. E.): Integration between Excessive Demands and the Desire to Belong – Young Refugees' Biographical Accounts of Integration. In: Pohn-Lauggas, Maria/Tonah, Steve/Worm, Arne (Hrsg.): *Exile – Flight – Persecution: Perspectives from Everyday Life-Based Sociology*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Rodó-de-Zárate, Maria (2017): Who else are they? Conceptualizing intersectionality for childhood and youth research. In: *Children's Geographies* 15(1), S.23-35. DOI: 10.1080/14733285.2016.1256678.
- Rosenthal, Gabriele (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Schmitt, Caroline (2020): Arbeitsbeziehungen mit jungen Geflüchteten. Pädagogische Fachkräfte zwischen anwaltschaftlicher Vertretung und verbesondernder Stigmatisierung. In: *Neue praxis*, 49(6), S. 491-509.
- Schwittek, Jessica (2021): Kindheit in Deutschland aus der Perspektive neu zugewanderter Kinder: Erfahrungen, Deutungen, Strategien. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2(1). DOI: 10.26043/GISo.2021.1.1.1.
- Strauss, Anselm L. (2007): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Thomas, Stefan/Sauer, Madeleine/Zalewski, Ingmar (2018): *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete. Ihre Lebenssituation und Perspektiven in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Walgenbach, Katharina (2016): Von Differenz zu Differenzen. Chancen und Herausforderungen einer Komplexitätssteigerung in der historischen Bildungsforschung. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer, S. 39-62.
- Wernesjö, Ulrika (2012): Unaccompanied Asylum-Seeking Children: Whose Perspective? In: *Childhood* 19(4), S. 495-507.
- Wihstutz, Anne (2022): Kindheit und Flucht. Eine intersektionale Annäherung. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: VS, S. 59-72.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2011): Intersectionality as multi-level-analysis: Dealing with social inequality. In: *European Journal of Women's Studies* 18(1), S. 51-66.
- Zeller, Maren/Köngeter, Stefan/Meier, Leonie (2020): Vertrauen und Zukunftsvorstellungen bei jungen Geflüchteten im Übergang. In: Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei/Peters, Ulla/Zeller, Maren (Hrsg.): *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 204-224.

Charlotte Röhner, Laura Heiker

Place-making im transnational-digitalen Raum – Junge Geflüchtete in plurilokalen sozialräumlichen Verflechtungen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird untersucht, wie junge Geflüchtete transnational-digitale Sozialräume nutzen und welche Bedeutung das digitale Place-making im virtuellen Raum für die Jugendlichen im Transmigrationsprozess hat. Unter Place-making werden Prozesse der Raumwahrnehmung, -nutzung und -gestaltung verstanden, die für transnationale Migrationsprozesse von herausgehobener Bedeutung sind. Dies wird an den digitalen Nutzungspraktiken und Place-making-Prozessen dreier geflüchteter Jugendlichen gezeigt, die in einem migrations-, raum- und medientheoretischen Theorierahmen analysiert werden. Die untersuchten Jugendlichen konstituieren virtuelle Kommunikations- und Beziehungsräume, die sie individuell spezifisch nutzen und sie in ihrer Agency im Migrationsprozess unterstützen.

Abstract

This paper examines how young refugees use transnational digital social spaces and what significance digital place-making in virtual space has for young people in the transmigration process. Place-making is understood as processes of perceiving, using, and shaping space that are of salient importance for transnational migration processes. This is demonstrated by the digital use practices and place-making processes of three refugee youth, which are analyzed within a migration, spatial, and media theory framework. The young people studied constitute virtual communication and relationship spaces that they use in different ways individually and support them in their agency in the migration process.

Einleitung

Die aktuellen Migrationsprozesse ausgelöst durch Krieg, politische Vertreibung oder Armutsflucht auch in Folge der Klimakrise vollziehen sich im Kontext umfassender Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse, die in der Migrationsforschung im theoretischen Konzept des transnationalen Sozialraum analysiert werden. Durch die grenzüberschreitende Migration werden Sozialräume konstituiert, die nicht mehr mit den geografischen Räumen und nationalstaatlichen Landesgrenzen übereinstimmen (Pries 2008, 2011; Mecheril 2003, 2016; Foroutan 2019). Nach Pries (2008, 2010, 2011) wird Transnationalisierung als Ergebnis zunehmender internationaler Bewegung von Gütern, Menschen und Informationen sowie sich ausweitender und vertiefender Prozesse der Herausbildung relativ dauerhafter und dichter, plurilokal und nationalstaatliche Grenzen überschreitender Beziehungen von Artefakten, Symbolsystemen und sozialen Praktiken verstanden. In transnationaler Perspektive ist Pries (2011: 16) folgend von Bedeutung, dass in einem Flächenraum mehrere Sozialräume bestehen können und ein Sozialraum nicht an einen Flächenraum gebunden ist. Unabhängig von ihrem tatsächlichen Lebensort tauschen sich Menschen in einem von ihnen konstituierten Sozialraum virtuell aus, wodurch die tatsächliche geografische Raumdistanz zwischen den Menschen im digitalen Sozialraum durch Informations- und Kommunikationstechnologien relativiert wird. Welche Bedeutung digitale Medien in den Flucht- und Migrationsbiografien unbegleiteter Jugendlicher haben, soll im Folgenden migrationstheoretisch differenziert untersucht und an ausgewählten Fallbeispielen analysiert werden. Dabei sind migrationswissenschaftliche Theorien leitend, die Migrationsprozesse im Hinblick auf die Subjektivierung und Positionierung migrierter Kinder und Jugendlicher in der Aufnahmegesellschaft analysieren. Da die Prozesse der Migration mit raumüberschreitenden Bewegungen und neuen sozialräumlichen Verortungen einhergehen, werden raumtheoretische Perspektiven für die Analyse aufgerufen und mit theoretischen Ansätzen und Befunden zur Funktion und Bedeutung digitaler Medien in Beziehung gesetzt.

Migrations-, raum- und medientheoretischer Diskursrahmen

Die Migrationspädagogik, wie sie im Kontext gesellschaftskritischer Diskurse verortet ist, untersucht Integrationsprozesse in der Migrationsgesellschaft macht- und differenztheoretisch und analysiert die Positionierungen migrierter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener in pädagogischen und sozialen Hand-

lungsfeldern und die damit verbundenen gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussprozesse. Sie analysiert Phänomene wie die Entstehung transnationaler Zwischenwelten und neuer Mehrfachzugehörigkeiten und untersucht Phänomene der Zuschreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des alltäglichen Rassismus sowie die Erschaffung neuer Selbstverständnisse und Handlungsformen (Mecheril 2003, 2016; Foroutan 2019; zusammenfassend Stošić/Diehm 2022). Eine akkulturationstheoretisch fokussierte Perspektive untersucht, wie sich die Prozesse der Integration in die Aufnahmegesellschaft vollziehen und welche Formen und Typologien der Akkulturation sich zwischen Assimilation, Separation, Integration und Marginalisierung empirisch zeigen. Nach Berry, Sam, Phinney und Vedder (2010), die in einer internationalen, empirisch breit angelegten quantitativen Studie die kulturelle und soziale Akkulturation migrierter Heranwachsender untersuchten, weisen Jugendliche mit Migrationserfahrungen jeweils eine optimale psychologische und soziokulturelle Anpassung auf, wenn sie ihre Integration in die Aufnahmegesellschaft aktiv verfolgen und gleichzeitig den Kontakt zur Herkunftskultur aufrechterhalten können. Mit der Akkulturationstheorie wird kein eindimensionales Modell von Integration zugrunde gelegt, das assimilativ ausgerichtet ist und auf eine Anpassung an die gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen und Machtkonstellationen der Mehrheitsgesellschaft zielt. Vielmehr wird einem Verständnis der Entwicklung kultureller Identität gefolgt, das „als offenes, unabschließbares ‚Projekt‘ (Keupp) von kritischen Lebensereignissen stets neu angestoßen, ein Komplex von (Re-)Konstruktionen und etwas, das immer neu ausgehandelt werden muss“ (Auernheimer 2012: 72) und insofern diskursiv im Akkulturationsprozess konstruiert wird. Einen weiteren theoretischen Zugang stellt der „Indicator of Integration Framework“ von Ager und Strong (2008) dar, die zwischen *social bonds*, *social bridges* und *social links* unterscheiden. *Social bonds* stellen Beziehungen zur eigenen Ethnie, Religion, Nationalität, Identifikation und Zugehörigkeit zu einer signifikanten Gruppe des Herkunftskontextes dar. Sie geben neu Zugewanderten die Möglichkeit, kulturelle Praktiken zu teilen und vertraute Strukturen zu erhalten. *Social bridges* meinen dagegen die Entstehung von sozialen Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft, während *social links* die Integrationsleistung im Sinne einer Balance zwischen Aufnahme- und Herkunftskontext darstellen (Berry et al. 2010). Die positiven Effekte intraethnischer Beziehungen im Migrationskontext haben auch Beirens, Hughes, Hek und Spicer (2007) in einer Studie in Großbritannien herausgearbeitet. Sie belegen die hohe Bedeutung des ethno-kulturellen Hintergrunds für Gestaltung der Peerbeziehungen, die eine stützende Funktion im Migrationsprozess haben. Positive Effekte ergeben sich aber auch aus Peerbeziehungen unterschiedlicher ethnischer Herkunft.

Die Rauman eignungsprozesse von jungen Geflüchteten werden mit Bourdieu (1989) und Foucault ([1967] 2006) als Ausdruck gesellschaftlicher Ordnungen und Machtkonstellationen verstanden. Nach Löw (2001: 158) wer-

den Räume individuell und sozial konstituiert. Dieses Verständnis von Rauman eignungsprozessen wird in der handlungsorientierten Sozialgeografie mit Werlen (2010) als *Place-making*, als *Raum machen*, beschrieben, bei dem die Prozesse der Raumwahrnehmung, -nutzung und -gestaltung im Vordergrund stehen. In transnationalen Migrationsprozessen sind virtuelle Sozialräume und damit verbundene Prozesse digitalen *Place-makings* von herausgehobener Bedeutung. Mit Krotz (2017) kann Mediatisierung als Prozess zeitlicher, räumlicher und sozialer Entgrenzung verstanden werden, der für transnationale Migration als konstitutiv gelten kann. Im Rahmen der Akteur-Netzwerk-Theorie Latours (2007) werden auch die technischen Artefakte wie Smartphones als handelnde Akteure und *Mitgestalter* von sozialräumlichen Umwelten adressiert, die nach Hugger und Tillmann (2022: 884) dazu beitragen, „dass Dinge im Leben von Kindern und Jugendlichen passieren und sie auch Dinge tun“. Insofern sind Individuen als Hybride zu konzipieren (ebd.), die mit Verweis auf Jörissen (2015: 228) „aus konkreten Relationierungspraktiken menschlicher und dinglicher Akteure hervorgehen“. Damit einher geht ein erweitertes Verständnis von Agency, das Rauman eignung und Raumnutzung als aktive Handlungen der geflüchteten Jugendlichen versteht und dabei die Funktion digitaler Medien als *Mitgestalter* der sozialen Realität einbezieht (ebd.). Von Agency ist zu sprechen, wenn soziale Prozesse die aktuell vorgefundenen situativen Bedingungen nicht alternativlos festlegen, sondern Akteur:innen über Handlungsmöglichkeiten verfügen, die nicht durch vorgängige Dispositionen oder durch die gegenwärtigen Bedingungen vorprogrammiert sind (Scherr 2012: 6). Der Nutzung von Social Media als Mediatoren von Agency kommt eine besondere Bedeutung im Transmigrationsprozess in der Herstellung von Handlungsfähigkeit zu, wie die Studien von Friedrichs-Liesenkötter und Schmitt (2017) und Kutscher und Kreß (2018) zeigen können, deren theoretische Zugänge und empirischen Befunde nachfolgend dargestellt und für die Analyse der Fallstudien herangezogen werden sollen.

Forschungsstand zur ambivalenten Funktion sozialer Medien in Flucht- und Migrationsprozessen

Die vorliegenden Studien zur Funktion digitaler Medien in Flucht- und Migrationsprozessen weisen übereinstimmend ihre hohe Relevanz „vor, während und nach der Flucht“ (Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2017: 5) nach. Mit Greschke (2016: 132) sind sie von Bedeutung

„erstens um Information und Orientierung bezüglich möglicher Zielorte und Migrationsrouten zu erhalten; zweitens, um aus der Distanz weiterhin über aktuelle Geschehnisse im Herkunftsort informiert und in die relevanten Diskurse an dem Ort/den Orten eingebunden zu bleiben, dem/denen man ideell und/oder sozial

verbunden ist; drittens zur Gestaltung sozialer Beziehungen, deren Koordinaten sich im Zuge der Migration verschieben und neu justiert werden müssen.“

Die Studien von Friedrichs-Liesenkötter und Schmitt (2017) sowie Kutscher und Kreß (2018) zu den Medienpraktiken geflüchteter Jugendlicher und junger Erwachsener sprechen den digitalen Medien eine sowohl unterstützende als auch einschränkend wie belastende Funktion in Flucht- und Migrationsprozessen zu. Eine unterstützende Funktion haben digitale Medien bei der Fluchtentscheidung und -organisation sowie bei der Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte zu Familie und Peers im Herkunftskontext und fungieren damit als *social bonds* (Ager/Strong 2008). Über die digitalen Medien werden soziale Kontakte im transnationalen Sozialraum in Praktiken einer „connected presence“ (Robertson/Wilding/Gifford 2016: 223) genutzt, um emotionale Verbundenheit zu erleben und die familiäre und peerkulturelle Zusammengehörigkeit aufrecht zu erhalten. Im Aufnahmekontext unterstützen digitale Medien aktiv die Lebensgestaltung der jungen Geflüchteten, wie Kutscher und Kreß (2018: 2) bilanzieren: „Overall, the researchers note that the availability of digital media offers basic functions for integration and participation“. Digitale Medien wirken in diesem Sinn als *social bridges* bzw. *social links* zur Aufnahmegesellschaft (Ager/Strong 2008). Nach den empirischen Analysen von Kutscher und Kreß (2018: 5) sind digitale und speziell soziale Medien „on par with basic requirements such as food and [...] regarded as indispensable during precarious journey to Europe and for everyday life in Germany“. Dieser Befund wird auch in den Interviews mit jungen Geflüchteten bei Friedrichs-Liesenkötter und Schmitt (2017) bestätigt, wobei digitale Medien als Mediatoren von Agency ausgewiesen werden, die Handlungsmöglichkeiten wie Partizipationsoptionen eröffnen und insofern als Akteure und *Mitgestalter* im Migrationsprozess identifiziert werden (Latour 2007; Hugger/Tillmann 2022). Gleichwohl wird in der Studie von Friedrichs-Liesenkötter und Schmitt (2017) auch auf die Vielfalt jugendtypischer medialer Nutzungsformen hingewiesen, die in den Interviews genannt werden. Der Gebrauch digitaler und sozialer Medien kann aber auch eine einschränkende wie belastende Funktion und Bedeutung haben, wenn im virtuellen familialen Kontakt emotionale Verluste und traumatisierende Erfahrungen aufgerufen werden, die mit Flucht- und Migrationsprozessen verbunden sind. Auch wenn von Familien im Herkunftsland monetäre Forderungen an die jungen Geflüchteten gestellt werden, sind die digitalen Kontakte im transnationalen Sozialraum stressbelastet. Auch weisen Kutscher und Kreß (2018) auf digitale Ungleichheit junger Geflüchteter im Zugang zur digitalen Kultur hin, die zu ungleichen Partizipations- und Teilhabechancen führen. Insofern wird gefordert, die Funktion und Bedeutung digitaler Technologien in Flucht- und Migrationsprozessen vor dem Hintergrund subjektiver Ressourcen und digitaler Rechte von Kindern und Jugendlichen wie struktureller Bedingungen im Zugang zu kulturellem Kapital zu reflektie-

ren und in weiterführender, auch grenzüberschreitender Forschung zu untersuchen.

Welche Praktiken und Formate eines digitalen-transnationalen Place-makings bei jungen unbegleiteten Jugendlichen beobachtet werden können, soll im Folgenden fallorientiert dargestellt werden. Dabei werden die Fallbeispiele in einem migrations-, raum- und medientheoretisch ausgewiesenen Analyse Rahmen untersucht, der transnational-digitale Sozialräume als individuell wie sozial konstruiert versteht und digitale Technologien als *Mitgestalter* von Migrationsprozessen adressiert, welche die Agency junger Geflüchteter unterstützen oder limitieren können. Gefragt wird dabei auch danach, inwieweit die digitalen Medien und Artefakte im Sinne des *social bondings, bridgings* oder *linkings* (Ager/Strong 2008) operieren.

Transnationale Verortung und Place-making geflüchteter Jugendlicher im virtuellen Sozialraum

Welche Place-making-Prozesse geflüchtete Jugendliche im Transmigrationsprozess verfolgen, um sich im Aufnahmeland transnational-virtuell zu verorten, wird an den Fallbeispielen zweier afghanischer Forschungsteilnehmer, die im Iran aufgewachsen sind, und einer somalischen Forschungsteilnehmerin untersucht. Sie wurden aus einem Sample von n=20 Fällen minderjähriger, unbegleiteter Geflüchteter ausgewählt, die in einer Jugendhilfeeinrichtung im Umfeld einer Großstadt erhoben sind und unterschiedliche digitale Nutzungs- und Gestaltungspraktiken im transnational-virtuellen Raum aufweisen. Als Place-making im digitalen Sozialraum bezeichnen wir den Prozess sich handelnd neue virtuelle Räume zu erschließen. Wir verstehen den Raum als ein theoretisches Konstrukt, das durch die Handlungen der geflüchteten Jugendlichen an Orten und durch von ihnen vorgenommene Bedeutungszuschreibungen konstituiert wird (Werlen 2010: 151). Ein transnationaler Sozialraum wird von den geflüchteten Jugendlichen konstituiert, wenn sich ihre Handlungen über verschiedene Flächenräume/Nationalstaaten hinweg digital aufspannen und dies dazu führt, dass in einem Flächenraum mehrere Sozialräume lokalisiert sind.

Forschungsfragestellung und Methodologie

Auf diesem Hintergrund untersuchen wird in einer Fallstudie die folgenden Fragen:

1. Durch welche digitalen Nutzungspraktiken konstituieren geflüchtete Jugendliche transnationale digitale Sozialräume und welche Bedeutung hat das Place-making im virtuellen Raum für die Jugendlichen im Migrationsprozess?
2. Wie positionieren sich die geflüchteten Jugendlichen in digitalen Räumen und welche Formen der Akkulturation lassen sich dabei empirisch zeigen?

Ursprünglich planten wir in Anlehnung an die Photo-Voice-Methode die Forschungsteilnehmenden zu bitten, Fotos in Form von Screenshots zu virtuellen Orte im digitalen Raum aufzunehmen, an denen sie sich aufhalten, um im anschließenden Interview zu klären, welche Bedeutung die virtuellen Orte für sie haben (Wang/Burris 1997; Kaiser 2017). Nachdem die Forschungsteilnehmenden sich diesem Vorhaben aus Angst vor Rückschlüssen auf ihre Identität kritisch gegenüber positionierten, wurde deutlich, dass die geflüchteten Jugendlichen nur dann an der Forschung teilnehmen werden, wenn ihre Bedenken und Vorschläge ernst genommen werden. Aus diesem Anlass wurden die geflüchteten Jugendlichen in den Forschungsprozess einbezogen (von Unger 2014; Behrensen/Westphal 2019). Eine Flucht migrationsforschung „mit“ statt „über“ geflüchtete Menschen realisiert den Anspruch, dass Forschungsteilnehmende nicht nur als Untersuchungsobjekte beteiligt sind, sondern ihre Haltungen und Perspektiven Bedeutung im Forschungsprozess erfahren. Die geflüchteten Jugendlichen entwickelten mit uns gemeinsam die Idee mit dem Impuls „Zeig mir deine Facebook/Instagramwelt“ nach den Facebook- und Instagramprofilen zu fragen, die sie täglich nutzen. Durch die offene Frage nach Einsicht in die Profile können die Forschungsteilnehmenden selbst entscheiden, welche Beiträge und Fotos sie mit uns Forschenden teilen und welche Beiträge sie für sich behalten möchten. Durch die Beteiligung der Forschungsteilnehmenden an der Auswahl der Erhebungsmethode wird die soziale Wirklichkeit nicht allein durch die Disposition der „weißen Forschenden“ (Spivak 1988) repräsentiert. Hegemoniale Perspektiven und Selbstverständlichkeiten in der Wissensproduktion, wie beispielsweise die alleinige Auswahl von Datenerhebungsmethoden durch die Forschenden, werden reflektiert, wenn die Forschung mit den geflüchteten Jugendlichen beteiligend gestaltet und ihre Handlungsfähigkeit im Forschungsprozess erweitert wird (Castro Varela 2018). Flucht migrationsforschung setzt außerdem eine Reflexivität und selbstkritische Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten des Forschungshandelns voraus (Bergold/Thomas 2012). Dies wurde insofern berücksichtigt, als die Angst vor Rückschlüssen auf die Identität der jungen Geflüchteten respektiert und das methodische Vorgehen kritisch diskutiert und verändert wurde.

Das inhaltlich offen angelegte Medieninterview zu den Facebook- und Instagramprofilen der Jugendlichen entspricht dem Typus des „fokussierten Interviews“, wie es in der Medienforschung entwickelt wurde (Flick 2007: 195). Das fokussierte Medieninterview zielt darauf, die subjektiven Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen eines spezifischen Mediums – hier der

Social-Media-Profile der Jugendlichen – zu erfassen und auszuleuchten. Dabei sind Fragen Bestandteil der Methode, „die so offen formuliert sind, dass die Proband/innen ihre Ansichten möglichst unbeeinflusst präsentieren“ (Friebertshäuser/Langer 2010: 441). Mit dem Impuls „Zeig mir deine Facebook/Instagramwelt“ wurde das Interview eröffnet, in dessen Rahmen die Forschungsteilnehmenden ausgewählte hochgeladene/gepostete Fotos präsentierten und in Anlehnung an die Photo-Voice-Methode gefragt wurden, was auf dem hochgeladenen/geposteten Foto zu sehen ist, wieso sie dieses Foto hochgeladen haben und welche Bedeutung das Foto für sie hat (Kaiser 2017). Über diese methodische Vorgehensweise des Medieninterviews kombiniert mit Elementen der Photo-Voice-Methode sollten die virtuellen Handlungen und Nutzungspraktiken im digitalen Sozialraum erfasst und im Hinblick auf ihre Bedeutung im Migrationsprozess der geflüchteten Jugendlichen analysiert werden. Die beiden Social-Media-Apps wurden ausgewählt, da sie von allen drei Teilnehmenden täglich genutzt werden. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2010). Im Wechselverhältnis zwischen Theorie und dem konkreten Material wurden die Analysekategorien deduktiv wie induktiv gebildet. Wir fokussieren dabei Aussagen über Bedeutungen, die digitalen Räumen aufgrund der dort gemachten Erfahrungen und vorgenommenen Handlungen zugeschrieben werden.

Fallstudien zum Place-making in transnational-digitalen Sozialräumen

Im Folgenden werden die Ergebnisse dreier Fallstudien zum Place-making junger Geflüchteter in transnational-digitalen Sozialräumen dargestellt und theoriegeleitet analysiert. Die Namen der Forschungsteilnehmenden wurden pseudonymisiert, um den Persönlichkeitsschutz zu gewährleisten.

Faysal, der Experte für Informationsbeschaffung in virtuellen Räumen der afghanisch-iranischen Community

Faysal lebt nach einer sehr langen Flucht als afghanischer Flüchtling, der im Iran aufgewachsen ist, seit sieben Jahren in Deutschland. Der Kontakt zu

Faysal besteht seit 2015¹. Er hat eine Ausbildung als Altenpfleger begonnen, die er abgebrochen hat.

Faysal nutzt den virtuellen Raum der Social-Media-App Instagram vor allem, um seinen nicht geflüchteten Freunden im Iran, aber auch seinen geflüchteten Freunden aus der afghanisch-iranischen Community zu folgen. Über Beiträge wie Fotos oder Kurzvideos, die seine Freunde auf der Plattform veröffentlichen, erhält er einen Einblick in ihre Lebenswelt und bleibt auf dem „*neusten Stand*“ seiner Peerkontakte im Herkunftsland. Kutscher und Kreß stellen in diesem Zusammenhang fest, dass geflüchtete Jugendliche soziale Medien hauptsächlich nutzen, um Kontakte mit Freunden und Familie im transnationalen Sozialraum aufrecht zu erhalten (Kutscher/Kreß 2018: 1). Auch Faysal nutzt die App, um seine sozialen Beziehungen zum Herkunftskontext aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig ist er über Instagram mit ebenfalls aus dem Iran geflüchteten Peers afghanischer Herkunft, die in der Ankunftsregion leben, vernetzt (Pries 2010, 2011). Faysal berichtet, dass einige Freunde inspiriert durch seine sowie die Posts anderer afghanisch-iranischer Menschen außerhalb des Iran, Pläne entwickelten, wie sie ebenfalls den Iran verlassen könnten. Nach Pries machen persönliche Netzwerke, wie sie von Faysal geschildert werden, grenzüberschreitende Migration wahrscheinlicher (Pries 2011: 11). Faysal warnt seine Peers und Angehörigen in der digitalen Community aber auch mit Hinweisen wie „*Hier ist es auch nicht gut*“. Er bewertet sein Leben in Deutschland als „*schwer*“ und teilt diese Beurteilung seiner Lebensverhältnisse mit seinen Kommunikationspartner:innen im digitalen Raum. Faysal erklärt, dass manche geflüchtete Jugendliche Fotos vom Ankunfts-kontext auf Social Media teilen, die nicht der Realität entsprechen, um jugendtypisch „*anzugeben*“ und zu zeigen, dass man hier das bessere Leben gefunden hat, von dem die im Herkunftsland Verbliebenen träumen. Die geflüchteten Jugendlichen ermöglichen es geografisch-räumlich weit entfernten Angehörigen über die auf Social Media-Plattformen hochgeladenen Fotos das Ankommen im Zielland zu verfolgen. Kutscher und Kreß stellen in diesem Zusammenhang fest, dass damit verbundene Prozesse der Akkulturation auf Social-Media-Profilen mit Verwandten und im Herkunftskontext verbliebenen Peers im Modus des [...] „*expressing feelings of [...] ‚Symbolic acculturation‘ in the sense of demonstrating one’s successful integration into the receiving society*“ (ebd.: 5) geteilt werden. Faysal selbst distanziert sich von dieser Nutzungspraktik:

„Ich zeige auf Social Media von hier nicht nur die guten Sachen, weil die sind da und denen geht’s nicht so gut und ich erzähle nicht, dass es hier krass ist, sondern ganz normal, weisst du, weil bei denen geht es Scheiße“.

1 Die Untersuchungsteilnehmer:innen lernte Laura Heiker während eines studentischen Praktikums in einer Erstaufnahmeeinrichtung für unbegleitete minderjährige Ausländer (UMA) als auch während des Studiums als Nachtbereitschaft und nach dem Studium als Betreuerin in einer Jugendhilfeeinrichtung kennen.

Faysal verbringt auch viel Zeit mit dem Ansehen von Youtube-Videos. Er folgt ausschließlich Youtuber:innen, die in ihren Videos auf Farsi (Persisch) seine Muttersprache sprechen. Teilweise leben diese Menschen im Iran, vielfach jedoch an anderen Orten im transnationalen Sozialraum. Faysal schaut sich überwiegend Videos an, in denen Hilfestellungen zum Verstehen der deutschen Bürokratie, dem Ausfüllen von Anträgen und den Regularien in Deutschland, geteilt werden. Digitale Medien wie Youtube fungieren bei Faysal als Mediatoren von Agency, um sich Informationen über bürokratische Abläufe im Herkunftsland zu beschaffen und im Sozialraum der Ankunftsgesellschaft handlungsfähig zu werden (Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2017: 16). Er nutzt den digitalen Raum, um Regularien der Ankunftsgesellschaft zu verstehen und fristgerecht zu befolgen, stellt jedoch keine sozialen Beziehungen zu Peers und anderen Menschen der Aufnahmegesellschaft her. Aus seinem Nutzungsverhalten schließt Faysal:

„Du brauchst keine deutschen Freunde, um hier klar zu kommen, du brauchst keine Kontakte, um Hilfe zu bekommen, wenn du nicht weißt, wie du etwas mit einem Antrag machen kannst, in Youtube findest du alles. Du kannst das einfach auf Youtube sehen, du musst nicht andere Leute fragen“.

Faysal nutzt auch die transnational bekannte App Clubhouse², in der verschiedene Sprachen gesprochen werden, um sich mit Mitgliedern der afghanisch-iranischen Community über Alltagsprobleme in seiner neuen Lebenswelt im Life-Talk auszutauschen. Er besucht ausschließlich Kommunikationsräume, in denen Farsi gesprochen wird. Die Nutzer:innen, die sich zeitgleich in einem Themenraum befinden und miteinander kommunizieren, sind geografisch-physisch räumlich in verschiedenen Ländern wie dem Iran, Amerika, Deutschland, England, der Türkei etc. lokalisiert. Die App Clubhouse erfüllt demnach nach Pries (2010) die Kriterien eines transnationalen Sozialraums. Die Themen, die in den virtuellen Räumen der App kommuniziert werden, adressieren unterschiedliche Lebenslagen:

„Also hier kommen auch die Leute, die Doktor sind, manche Leute haben Problem, dann erzählt er sein Problem und dann erzählt der Doktor, was er machen soll. Da gibt's auch Gruppen für Flüchtlinge, wie kann man nach Deutschland oder in ein anderes Land kommen, die geben so Tipps“.

Während Kutscher und Kreß davon ausgehen, dass die medienbezogenen Praktiken junger Geflüchteter in erster Linie dazu dienen, transnationale soziale Netzwerke mit ihren Familien und Peers zu produzieren und aufrechtzuerhalten (ebd.: 5), belegt die Nutzungspraktik von Faysal, dass transnationale Sozialräume auch Orte sind, an denen sich die Mitglieder nicht persönlich ken-

2 <https://www.clubhouse.com/>
Google Play Store: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.clubhouse.app&hl=de&gl=US>
Apple App Store: <https://apps.apple.com/de/app/clubhouse/id1503133294>

nen, aber dennoch über soziale Beziehungen vernetzt sind, um Themen zu kommunizieren, die sich aus ihren Gemeinsamkeiten – dem Herkunftskontext und der Migration – ergeben. Die Zugehörigkeit zu einer transnational aufgespannten Community kann das Selbstverständnis und die Mentalität mehr beeinflussen als ein Ortwechsel im physisch-realen Raum, wenn wie im Fall von Faysal keine sozialen Beziehungen zur Ankunftsregion hergestellt werden. Faysal berichtet im Interview über einen Mangel an persönlicher Anerkennung, die er bei Kontakten mit der Migrationsgesellschaft im physisch-realen Raum erfahren hat. Dies führte dazu, dass er Zugehörigkeit nur im Rahmen der intraethnischen Online-Communities erleben kann und keine *social links* (Ager/Strong 2008) aufgebaut wurden. Der Flächenraum, in dem Faysal lokalisiert ist, bildet nicht den Sozialraum, in dem Faysal die meiste Zeit verbringt (Pries 2010). Die virtuellen Räume der intraethnischen Community können nach Hugger (2010) auch als digitale Bildungsräume verstanden werden, in denen eine orientierende Reflexion stattfindet und geflüchtete Jugendliche sich ihrer „[...] gemeinschaftlichen wie biografischen Wurzeln vor dem Hintergrund national-ethnisch kultureller Hybridität“ versichern können (ebd., 289). Faysal verbringt auch viel Zeit auf der Social-Media-Plattform Twitter, auf der er die Beiträge iranischer Rapper und ihre systemkritischen Texte verfolgt. Er berichtet, dass viele systemkritische Rapper ihre Texte außerhalb der geografischen Grenzen des Irans im transnationalen virtuellen Sozialraum veröffentlichen und die Texte auf Twitter von den Rappern selbst veröffentlicht werden und somit durch keine Nachrichtensender zensiert werden. Nach Richter et al. (2016) wird Informationen, die geflüchtete Menschen über soziale Netzwerke erhalten, deutlich mehr vertraut als traditionellen Massenmedien. Dies ist auch bei Faysal zu beobachten, der die digitalen Räume nutzt um sich politisch zu informieren und systemkritische Texte zu reflektieren.

Reza, der „Fake DJ“ mit intensivem Sozialleben in der Migrationsgesellschaft

Reza, ein im Iran aufgewachsener afghanischer Jugendlicher, lebt seit sieben Jahren in Deutschland. Er hat den Realschulabschluss und eine Ausbildung als Erzieher absolviert. Er hält sich im virtuellen transnationalen Sozialraum überwiegend auf, um mit seinen Freunden und Kontakten in Deutschland in Verbindung zu sein und neue Freunde und potenzielle Partnerinnen kennen zu lernen. Damit nutzt er den transnational-virtuellen Sozialraum aktiv, um *social links* zum Ankunftskontext herzustellen (Ager/Strong 2008; Kutscher/Kreß 2018: 1). Gleichzeitig betont er mehrfach, dass er die sozialen Medien wenig nutzt, um mit seinem Herkunftskontext im transnationalen Raum verortet zu bleiben. Reza hält seine Beziehung zum Herkunftskontext weniger über virtuelle Austauschbeziehungen mit Freunden und Verwandten aufrecht, sondern

über Nachrichten- und Internetseiten von Nachrichtensendern wie BBC Persian oder der Tagesschau, die er regelmäßig nutzt. Auf Facebook folgt er den Seiten beider Nachrichtensender, um die jeweilige Darstellung von Informationen zur politischen Situation im Iran zu vergleichen:

„Ich gucke, wer lügt und wer nicht. Ich kann beide Sprachen und ich kann beides verstehen. Ich gucke dann zum Beispiel, was auf Deutsch gesagt wird und was auf Persisch gesagt wird und ob die beide gleich sind“.

Interessant ist, dass Reza den Nachrichtensendern auf Facebook und nicht direkt über ihre Webadresse folgt. Nach eigener Aussage schätzt er meistens die auf den deutschen Nachrichtenseiten geteilten Informationen als glaubhafter ein.

Auch hält sich Reza täglich im virtuellen Raum der Social-Media-App Instagram auf. Die App fungiert als Kommunikationsraum (privater Chat) mit männlichen Freunden und jungen Frauen, die Reza näher kennen lernen möchte. Auf Instagram gibt sich Reza auch als DJ aus. Er postet Melodien, die er gemeinsam mit seinem Freund in dessen Tonstudio aufnimmt, ergänzt und erweitert diese Posts noch um weitere Bilder und Reels von DJ-Auftritten und Musikbeiträgen anderer Menschen, die er als seine eigenen ausgibt. Diese Form der Selbstinszenierung dient Reza zur Erweiterung seiner Kontakte im transnational-virtuellen Sozialraum. Er möchte einmal in der Realität des physisch-realen Raums DJ werden und schafft sich auf Instagram einen Raum, in dem er seinen Traum bereits virtuell leben kann. Reza reflektiert seine Selbstinszenierung im digitalen Raum jedoch realistisch-kritisch wie folgt:

„Die Leute aus meiner Schule denken echt, dass ich DJ bin – Fake Leben“.

Er nutzt die digitalen Plattformen als Ort der virtuellen Selbstdarstellung und Identitätserprobung (Kutscher/Kreß 2018: 5). Mit Bachmair (2021: 170) lässt sich Rezas Instagramprofil als Beispiel einer öffentlichen Selbstrepräsentation in der Internet-Öffentlichkeit identifizieren. Ziel der Selbstdarstellung ist es, Reaktionen und Bewertungen in Form von Likes und Kommentaren der Peergroup zu provozieren (ebd.). Dies erfolgt über Reaktionen von Schulfreunden, die sich Rezas Videos ansehen und kommentieren, aber auch über Reaktionen aus der globalen virtuellen Jugendszene, die sich für elektronische Musik interessiert und Rezas DJ-Videos likt und kommentiert, ohne dass die einzelnen Mitglieder der digitalen Community Reza persönlich kennen. Reza hat insgesamt 77 000 Follower auf Instagram und erreicht mit seinen Posts Communitymitglieder, die auf der gesamten Welt verteilt leben und Rezas vermeintlich selbst erstellte Melodien verfolgen. Sein Instagram-Profil ist ein von ihm als Nutzer generierter digitaler Raum, der gleichzeitig auch jugendkultureller Sozialisationsraum ist, da individuelle Bedeutungskonstitutionen ins Verhältnis zu gemeinsamen Interessen (Musik) der Community gebildet und geteilt werden (ebd.: 174f.). Reza nutzt den virtuellen Raum als Inszenierungsmöglichkeit seiner „perfekten Welt“, in der er DJ ist (ebd.: 175f.).

Reza postet auch Fotos, die seine körperliche Veränderung dokumentieren. Dazu zählen Fotos seiner Tätowierungen und seiner Person, die er mit Kommentaren, die seine Stimmung ausdrücken, als Überschrift versieht und veröffentlicht. Mit seinen Selbstdarstellungen in den sozialen Netzwerken strebt Reza nach gesellschaftlicher Anerkennung (Troost 2013: 48) und stellt soziale Vergleiche her. Zum einen vergleicht er sich mit anderen geflüchteten Peers, mit denen er auf Instagram verbunden ist, indem er bewusst (vermutete) Unterschiede zwischen sich selbst und ihnen abbildet. Reza erklärt im Interview, dass sein „Style“ modern und an einheimische Peers angepasst sei, aber auch seine innere Einstellung weltoffener sei im Vergleich zu anderen Geflüchteten, die er kenne. Zum anderen vergleicht sich Reza in der Darstellung seines sozialen Engagements mit einheimischen Peers und Vorbildern und möchte damit einen weiteren Unterschied zwischen sich und seinen geflüchteten Peers herstellen, die sie sich noch nicht für andere sozial engagieren können.

„Ich habe auch was gepostet, ich war auf einer Veranstaltung und da habe ich die Kinder geschminkt und das Geld, was wir gesammelt haben, haben wir dann für Ukraine gespendet, für die Flüchtlinge und das habe ich auch gepostet und dann die ukrainischen Leute haben das gesehen und gelikt, also das, was man im Leben macht, das zeigt man auch. Auch die Leute aus meiner Berufsschule haben das gelikt“.

Auf Instagram entdeckt Reza aber auch immer wieder neue Fotos von Nutzer:innen, die Orte des alltäglichen gesellschaftlichen Miteinanders im Raum der Migrationsgesellschaft zeigen. Reza sucht sich auf diesem Weg virtuell neue Orte aus, die er dann im physisch-realen Raum aufsucht, sodass Offline- und Online-Vernetzungen ineinandergreifen und seine Partizipationsmöglichkeiten erweitern.

Im Befund nutzt Reza soziale Medien als Ort der virtuellen Selbstdarstellung und der experimentellen Identitätserprobung (Kutscher/Kreß 2018: 5; Bachmair 2021: 170). In den Räumen der Social-Media-App Instagram setzt er sich in ein Verhältnis zu sich und zur Welt (Hugger 2010: 286), indem er über Posts Zugehörigkeits- und Anerkennungsverhältnisse aufruft. Er nutzt den transnational-virtuellen Sozialraum, um sich in seinem neuen biografischen Selbstentwurf zu präsentieren und soziale Beziehungen zur Migrationsgesellschaft im Sinne von *social links* (Ager/Strong 2008) herzustellen. Mit seinem Herkunftskontext bleibt er insofern in Verbindung, als er sich über Nachrichtenportale kritisch-reflexiv über die politische Situation im Iran informiert. Die Migrations- bzw. Fluchterfahrung wird in keinem seiner Beiträge oder geposteten Selfies thematisiert. Während Faysal auf allen sozialen Plattformen Beiträge postet, die auf seinen afghanisch/iranischen Hintergrund verweisen, konstruiert sich Reza auf Instagram als der Migrationsgesellschaft zugehörig und gibt eine deutsche Großstadt als seine Heimatstadt an.

Hamdas Suche nach ihrer Familie und psychosozialer Entlastung im digitalen Raum

Die 17-jährige Hamda lebt zum Erhebungszeitraum seit drei Jahren in Deutschland. Ihre Flucht aus Somalia führte sie durch Libyen und über das Mittelmeer nach Italien und später nach Deutschland. Den digitalen Raum nutzte sie unmittelbar nach der Flucht ausschließlich, um ihre Familienmitglieder zu suchen und sich psychosozial zu entlasten.

Hamda verbrachte seit ihrer Ankunft in Deutschland viel Zeit auf Facebook, um täglich nach ihrer Mutter zu suchen, zu der sie den Kontakt schon während ihrer Flucht verloren hatte. Hamda äußert mehrfach, dass sie erst „*richtig in Deutschland ankommen*“ kann, wenn sie ihr Ziel, die Mutter und den Bruder ausfindig zu machen, erreicht hat. Hamda veröffentlichte Suchanzeigen auf Facebookseiten, die speziell für die Suche nach verlorenen Angehörigen der somalischen Community erstellt wurden. Somit bieten soziale Medien geflüchteten Menschen eine informelle Unterstützung bei der Suche nach ihren Angehörigen (Liesenkötter/Schmitt 2017: 16) und leisten einen wichtigen Beitrag zur Fluchtbewältigung. Über Facebook konnte Hamda ihre Mutter tatsächlich finden und über zahlreiche bürokratisch-asytrechtliche Grenzen hinweg ihre Einreise nach Deutschland organisieren. Hamda sucht aber weiterhin auf Facebook nach ihrem Bruder, den sie vor drei Jahren in Libyen während der Flucht verlor. Hamdas Vermutung, ihr Bruder sei möglicherweise verstorben, weil er nicht im transnational digitalen Sozialraum zu finden ist, verdeutlicht den hohen Stellenwert, der Profilen auf sozialen Medien im Leben von geflüchteten Menschen beigemessen werden kann.

Neben der Suche nach der Mutter im digitalen Raum verbrachte Hamda unmittelbar nach ihrer Ankunft in Deutschland sehr viel Zeit auf Tik Tok, einer Plattform, auf der Nutzer:innen Videos mit Liedausschnitten erstellen und hochladen können. Die Plattform bot Hamda einen Ort der Entspannung und der psychischen Kompensation, um sich von den psychosozialen Belastungen ihrer Fluchtmigration ablenken zu können:

„Ich war ein Jahr hier und dann war ich ok. Ich war immer krank, ein Jahr viel Stress, ein Jahr dauert, viele gedacht, nicht schlafen und jetzt ist besser. Ich habe immer Tik Tok geguckt, da sind alle, alle Somalis. Alle. Ich habe das letztes Jahr immer gesehen, immer Spaß machen. Ich mag das, Tik Tok immer. Ich gucke die Videos und ja Spaß machen. Ich gucke das immer, jeden Tag, jeden Tag“.

Die virtuellen sozialen Kontakte mit Menschen aus dem Herkunftskontext boten Hamda die Möglichkeit Zugehörigkeit zu erfahren, die sie in der physisch räumlich neuen Lebenswelt bis zu diesem Zeitpunkt nicht erleben konnte, da sie die Suche nach der Mutter vollständig auslastete und keinen Raum für die Aufnahme von Kontakten zur Migrationsgesellschaft ließen. Hamda nahm im transnational-digitalen Sozialraum Kontakt zu Peers der Herkunftsgesellschaft auf, die in ihrer Situation kulturell-sprachlich naheliegender waren:

„Ich habe eine neue Freundin gefunden auf Facebook, sie wohnt noch in Somalia, wir haben kennen gelernt mit schreiben über Facebook. Hier habe ich noch keine Freundin gefunden- leider“.

Über die digitalen Kontakte im transnational-virtuellen Raum erfuhr sie Unterstützung durch die somalische Community, die im Migrationsprozess als förderlich erlebt wird (Beirens et al. 2007) und insofern die Agency der jungen Geflüchteten unterstützt (Liesenkötter/Schmitt 2017:16). Gleichwohl deutet die Bewertung bislang fehlender Kontakte zu einheimischen Peers mit dem Wort „leider“ daraufhin, dass ihr die psychosoziale Bedeutung peerkultureller Kontakte im Aufnahmekontext bewusst ist.

Auch nutzt Hamda digitale Plattformen, um sich zu psychisch zu stabilisieren. Gleichwohl steht beim Fallbeispiel Hamdas die zentrale Funktion digitaler Medien bei der Suche nach verlorenen Angehörigen im Vordergrund.

Auf der Suche nach Zugehörigkeit – Junge Geflüchtete im transnational-virtuellen Sozialraum

Im Folgenden wird fallvergleichend dargestellt, über welche digitalen Praktiken Faysal, Reza und Hamda digitale Sozialräume konstituieren und für sich nutzen. Es wird herausgearbeitet, wie sich die geflüchteten Jugendlichen in digitalen Räumen positionieren und welche Bedeutung die virtuellen Selbstverortungen und Praktiken der geflüchteten Jugendlichen im Migrationsprozess haben.

Alle drei Jugendlichen nutzen täglich die sozialen Medien über Apps auf ihrem Handy und sind in den digitalen Räumen aktiv. Reza und Faysal nutzen insbesondere die App Instagram, während Hamda täglich mehrere Stunden im digitalen Raum der App Tik Tok verbringt. Faysal weist die differenzierteste Nutzung von Social-Media-Apps auf, er nutzt außer den bereits genannten noch Clubhouse, Twitter und Telegram als soziale Plattformen, auf denen er digitale Sozialräume konstituiert. Auch wenn ähnliche soziale Medien genutzt werden, unterscheiden sich die Nutzungspraktiken der geflüchteten Jugendlichen im Hinblick auf Motive und Ziele der Nutzung.

Faysal eignet sich über Youtube-Videos Informationen zu bürokratischen Abläufen im Migrationskontext an und informiert sich über Beiträge iranischer Rapper kritisch-reflexiv über die politische Situation im Iran. Da er bei seinen Versuchen der Kontaktaufnahme mit der Migrationsgesellschaft Ablehnung erfuhr, nutzte er die transnational-digitalen Informationsräume, um unabhängig von Kontakten zum Aufnahmekontext in diesen handlungsfähig zu werden. Da er auf Widerstand der aufnehmenden Gesellschaft stößt und er sich von ihr in der Folge zurückzieht, ist sein Akkulturationsmuster eher separativ

als integrativ-balanciert ausgerichtet (Berry et al. 2010). Um soziale Zugehörigkeit zu erfahren, verortet er sich über Instagram, Clubhouse und Twitter im transnational-digitalen Sozialraum in der intraethnischen afghanisch-iranischen Community und nutzt diese, um mit dem Herkunftskontext im Sinne der *social bonds* (Ager/Strong 2008) in Verbindung zu bleiben.

Dagegen stellt Reza über die digitalen Räume aktiv neue soziale Beziehungen zur Migrationsgesellschaft her, die ihn mit einheimischen Peers verbinden. Rezas Selbstpräsentation auf der Social-Media-Plattform Instagram zeigt, dass er sich der neuen kulturellen Lebenswelt zugehörig und in ihr verortet fühlt (Kutscher/Kreß 2018: 5). Das Place-making im virtuellen Raum unterstützt Rezas Agency im Migrationsprozess und repräsentiert eine symbolische Akkulturation (Kutscher/Kreß 2018: 5), die er über digitale *social links* (Ager/Strong 2008) konstituiert. Seine Medienpraktiken sind jugendtypisch-westlich ausgerichtet und entsprechen jugendkulturellen Nutzungsformen (Bachmair 2021; Hugger/Tillmann 2022). Offen muss aber bleiben, ob sein Akkulturationsprozess eher als Assimilation oder als Integration im Sinne einer Balance zwischen dem Herkunfts- und Migrationskontext zu bezeichnen ist, da die Datenlage keine klare Zuordnung erlaubt.

Dagegen unterstützen Hamdas Selbstverortungen im virtuellen Raum die Aufrechterhaltung von *social bonds* zum Herkunftskontext (Ager/Strong 2008), die sie psychisch stabilisieren und ihre Handlungsfähigkeit im Migrationsprozess fördern (Beirens et al. 2007). Die digitalen Räume werden primär genutzt, um Greschke folgend (2016:127) „emotionale Nähe, Loyalität und Zusammenhalt zwischen den Angehörigen unter der Bedingung raum-zeitlicher Distanz [...] [herstellen] zu können“. Die erfolgreiche digitale Suche nach ihrer Mutter im virtuellen Raum stärkte in der Folge Hamdas Selbstwirksamkeitserleben und verschaffte ihr neue psychische Energien, um sich den Herausforderungen der Migrationsgesellschaft stellen und ihr Leben neu gestalten zu können. Auch deuten die Kommentierung ihrer peerkulturellen Kontakte daraufhin hin, dass sie ihre Distanz zur einheimisch-mehrheimischen Peergesellschaft kritisch beurteilt und sich ihrer sozialen Separierung bewusst ist.

In den Praktiken des Place-makings im digitalen Raum erweitern alle drei Jugendlichen ihre Handlungsfähigkeit im Migrationsprozess, wenn auch in unterschiedlicher Weise und Funktion. Sie erschließen sich über digitalen Medien neue Informationen und konstituieren virtuelle Kommunikations- und Beziehungsräume, in denen sie Unterstützung bei der Alltagsbewältigung im Migrationsprozess finden. Insofern fungieren die digitalen sozialen Medien als „basic functions for integration and participation“ (Kutscher/Kreß 2018: 2) und sind „on par with basic requirements such as food and [...] regarded as indispensable [...] for everyday life in Germany“ (ebd.: 5). Die Fallstudien belegen die Bedeutung der Zugehörigkeit zu digitalen Communities, die geflüchtete Jugendliche über ihre Positionierungen im virtuellen Raum vornehmen und individuelle unterschiedlich ausgestalten. Dabei kann es sich um intraethnische

Communities handeln, die wie im Fall von Faysal in verschiedenen Ländern oder wie im Fall von Hamda im Herkunftsland lokalisiert sind, während bei Reza eine Verortung jenseits natio-ethnischer Zugehörigkeit zu beobachten ist. Damit verbunden sind je spezifische Formen der Akkulturation im transnationalen Migrationsprozess, die zwischen Assimilation, Integration, Separation und Marginalisierung (Berry et al. 2010) aufgespannt sind und wie im Fall von Faysal auch die Grenzen im Integrationsprozess aufzeigen, die durch die Migrationsgesellschaft gegenüber jungen Geflüchteten errichtet werden und ihr ‚Ankommen‘ verhindern. In allen drei Fällen können die digitalen Artefakte als handelnde Akteure und *Mit*-Gestalter von sozialräumlichen Umwelten im Migrationsprozess identifiziert werden (Latour 2007; Hugger/Tillmann 2022). Die digitalen sozialen Medien fungieren als Mediatoren der Agency junger Geflüchteter (Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2007), wenn über die transnational-digitalen Netzwerke Kontakt zur Familie hergestellt werden kann (Hamda), förderliche Zugehörigkeit zu intraethnischen Communities im digitalen Raum erfahren (Beirens et al. 2007) und informationelle Handlungskompetenzen über Regularien der Migrationsgesellschaft erworben werden (Faysal) oder soziale Beziehungen zum Aufnahmekontext hergestellt und kreativ neue Identitätsentwürfe erprobt werden können (Reza). Für das Place-making der jungen Geflüchteten im Transmigrationsprozess sind digitale Medien als Mediatoren der Agency und *Mit*gestalter der sozialen Realität konstitutiv.

Die Funktion und Bedeutung digitaler Technologien in Flucht- und Migrationsprozessen konnte hier nur einzelfallbezogen untersucht werden und bedarf weiterer Forschung, um aus Fallstudien in einem sukzessiv erweiterten Analyserahmen fundiertes Theoriewissen zur Funktion und Bedeutung transnational-digitaler Tools und Räume zu generieren (Glaser/Strauss 1967; Fatke 2010).

Literatur

- Ager, Alastair/Strong, Alison (2008): Understanding Integration: A Conceptual Framework. In: Journal of Refugees Studies 21, 2, S. 166-191.
- Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bachmair, Ben (2021): Sozialisation im sich verändernden Kulturfeld der Medien und der Massenkommunikation. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte et al.: Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S.164-182.
- Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (2019): Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

- Beirens, Hanne/Hughes, Nathan/Hek, Rachel/Spicer, Neil (2007): Preventing Social Exklusion of Refugee an Asylum Seeking Children. Building New Networks. In: Social Policy and Society 6, 2, S. 219-229.
- Bergold Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. In: Qualitative Social Research 2012, Bd. 13, Nr.1, <https://www.qualitative-research.net/in-dex.php/fqs/article/view/1801/3332> [Zugriff: 24.06.22].
- Berry, John W./Phinney, Jean S./Sam, David L./Vedder, Paul (2010): Immigrant Youth: Acculturation, Identity, Adaption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, Beiheft, S. 17-43.
- Bourdieu, Pierre (1989): Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: G. Dünne., Günzel Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 354-368.
- Castro Varela, M. d. M. (2018): „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Fatke, Reinhard (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 159-172.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowolt-Taschenbuchverlag.
- Foroutan, Naika (2019): Die Postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der Pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1967/2006): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan/Doetsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagen Texte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317-330.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 437-455.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Schmitt, Caroline (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency: Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-) pädagogische Arbeit. Medienimpulse, 55,3, S. 1-33.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research. Chicago: Sociology Press.
- Greschke, Heike (2016): Medien. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 121-137.
- Hugger, Kai-Uwe (2010): Bildungsräume junger Migranten im Internet. In: Bachmair, Ben (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 285-296.
- Hugger, Kai-Uwe/Tillmann, Angela (2022): Medienumgebung und Mediennutzung im Wandel. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 877-894.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivität. In: Jörissen, Benjamin/Meyer Torsten Benjamin (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-233.

- Kaiser, Astrid (2017): Relikte der Yámana-Kultur? Vergleichende Studie von Kindern aus Familien der Yámana auf der Isla Navarino. *Anthropos*, Bd. 112, H.2, S. 487-497.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-40.
- Kutscher, Nadia/Kreß, Lisa-Marie (2018): The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees. In: *Social Media + Society Journal*, S.1-10.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik – ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8-30.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pries, Ludger (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Pries, Ludger (2011): *Transnationalisierung der sozialen Welt als Herausforderung und Chance. Dossier Transnationalismus und Migration*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S.8-18.
- Richter, Carola et al. (2016): *Flucht 2.0. Wie Geflüchtete Medien nutzen. Eine Expertise für den Mediendienst Integration*. Berlin: Mediendienst Integration. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Mediennutzung_von_Gefluechteten.pdf [Zugriff: 16.05.2023].
- Robertson, Zoe/Wilding, Raelene/Gifford, Sandra (2016): *Mediating the family imaginary: Young people negotiating absence in transnational refugee families*. *Global Networks*, 16, S. 219-236.
- Scherr, Albert (2012): *Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozi-altheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie*. https://www.researchgate.net/publication/302076731_Agency_-_ein_Theorie_und_Forschungs-programm_fur_die_Soziale_Arbeit [Zugriff: 31.05.2023].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana. University of Illinois Press, S. 271-313.
- Stošić, Patricia/Diehm, Isabell (2022): *Kindheit, Jugend, transnationale Migration*. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1335-1356.
- Trost, Kai (2013): *Soziale Onlinenetzwerke und die Mediatisierung von Freundschaft. Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Facebook für das Freundschaftskonzept Jugendlicher*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung – Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Wang, Caroline/Burris, Mary Ann (1997): Photovoice. Concept, Methodology and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education Behaviour* 24, S. 369-387.
- Werlen, Benno (2010): *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

III

Junge Geflüchtete in pädagogischen und
psychologischen Unterstützungsstrukturen

Ellen Kollender, Nil Delahaye, Birte Gooßes, Beril Sönmez

Engaged Pedagogy across Borders: A written conversation on transnational educational approaches to addressing trajectories of discrimination against refugee children in Germany and Turkey

Abstract

In this written exchange, we reflect on and discuss intersectional educational exclusions of refugee children and youth in Germany and Turkey, which the authors have addressed in recent years through several joint projects in the intersecting fields of academic research and educational practice. From a national and transnational perspective, we focus in particular on three questions: To what extent are the different discourses and practices of marginalization and discrimination of refugee children and youth in the German and Turkish education systems interwoven? What strategies and methods can we use to counteract intersectional exclusions from education while giving voice to diverse understandings of belonging and experiences of discrimination? How can transnational solidarity be understood in terms of an “engaged pedagogy” across borders (bell hooks) and what challenges do we see for educational projects that follow such an understanding?

Zusammenfassung

In diesem schriftlichen Gespräch reflektieren und diskutieren wir inter-sektionale Bildungsausschlüsse von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland und der Türkei, die uns Autor:innen im Rahmen mehrerer gemeinsamer Projekte im Schnittfeld von Wissenschaft und Bildungspraxis in den letzten Jahren beschäftigt haben. Aus nationaler wie transnationaler Perspektive fokussieren wir insbesondere drei Fragen: Inwiefern sind unterschiedliche Diskurse und Praktiken der Marginalisierung und Diskriminierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen im deutschen und türkischen Bildungssystem miteinander verwoben? Über welche Strategien und Methoden können wir intersektionalen Bildungsausschlüssen entgegenwirken und zugleich diversen Zugehörigkeitsverständnissen und Diskriminierungserfahrungen Gehör verschaffen? Wie lässt sich unter einer transnationalen Solidarität im Sinne einer grenzüberschreitenden „Engaged Pedagogy“ (bell hooks) verstehen und

welche Herausforderungen sehen wir Bildungsprojekte, die an ein solches Verständnis anknüpfen?

Introduction

This written conversation took place in the context of several joint projects growing out of a critical movement to address the situation of refugee children in Turkey and Germany, particularly with regard to their right to an education. These projects aim to promote a critical transnational dialogue at the intersection of forced migration and education between civil society education actors, pedagogues and scholars from both countries. The projects include the international exchange project “hep beraber/alle zusammen/all together” (2017-2022, Beril Sönmez and Birte Gooßes, in collaboration with Nil Delahaye)¹; the digital conference “Exploring Intersectionality – Building Solidarity across EU-Turkey Borders. Inclusive Education in Times of Forced Migration and COVID 19” (2020, Ellen Kollender and Joanna Krzemińska, in collaboration with Beril and Birte)²; a symposium on “Racism in Education?” (2021, Birte and Nil)³; as well as a bookazine featuring documentation and approaches of transnational educational work around intersectional forms of belonging and discrimination in the context of forced migration (Ellen, Birte and Beril, forthcoming). Within these projects, we continuously exchanged and exchange ideas on challenges in addressing intersectional forms of discrimination against refugee children in the EU border regime. Some of these aspects will be discussed in this chapter, focusing on the following three questions: How do different categories of marginalisation and layers of oppression intersect when it comes to the situation of “refugee children” in education systems and institutions in Turkey and the EU? What inclusive approaches and strategies are able to combat exclusionary dynamics in education while being sensitive to multiple forms of discrimination and belonging? And how can notions of solidarity go beyond nation-state solutions and be promoted across EU-Turkey borders when addressing global educational inequalities and injustices?

Participants of the conversation

Ellen Kollender is Professor of Inclusion and Diversity at the Faculty of Education at the Leuphana University Lüneburg. In 2019/20, she was a Mercator-

1 <https://www.germanturkishinitiative.org>

2 <https://www.inclusive-education-across-borders.com>

3 <https://www.jugendbruecke.de/kleine-projektfoerderung/rassismus-in-bildung/>

IPC Fellow at the Istanbul Policy Centre of Sabancı University, where she focused on “Voices of civil society actors on inclusive education in times of forced migration” through empirical case studies in Istanbul and Berlin and various outreach activities. Her research focuses on educational inequalities in migration societies, particularly on how dynamics of racism and neoliberalism affect social justice and equity in urban schools. She has provided consultancy on anti-discrimination strategies for civil and state actors such as the Federal Office for Migration and Refugees in Germany and is an active member of the German-wide network “Rassismuskritische Schulpädagogik”.

Nil Delahaye is the co-founder of BoMoVu, an Istanbul-based NGO that promotes bodily rights and autonomy through original programmes that take into account emotional learning and physical experiences. With BoMoVu she developed the programme “Anti-racist pedagogy” and conducted research on the question “How does it feel to be racialised?”. After leading the NGO for six years, she moved in 2021 to Berlin, where she is a programme manager on safeguarding and peacebuilding.

Birte Gooßes works as director of the socio-cultural and youth centre Altstadtschmiede e.V. Previously, she was a project manager and trainer at Institut DINX, an institute for diversity, innovation and sustainable practice transfer, where she focused on working with professionals from all over Europe on social work and education. She worked as a consultant in a refugee shelter, and as a project coordinator for the “German-Turkish Initiative for Collaboration on Refugee Relief”. The project fostered the exchange between NGOs and other civil society actors from Turkey and Germany to develop resources, materials and training on multilingualism and cultural education.

Beril Sönmez's current work focuses on inclusion and equity through arts education and on promoting cultural diversity and linguistic plurality for social justice in non-formal learning spaces. She studied psychological counseling and cultural studies in Boğaziçi University in Istanbul, and worked as a TA in the Department of Sociology at Istanbul Bilgi University and as a freelance interpreter and editor for various cultural institutions and international art and film festivals. Beril has been active in collectives and solidarity networks such as “Refugees-We Are-Neighbours”. Her PhD research explores the “living together practices” of refugees and non-refugees in sharing and shaping their everyday living environments in comparison with formal “social cohesion programs” implemented by civil society actors. In recent years, she has worked with Anadolu Kültür and coordinated the project “German-Turkish Initiative for Collaboration on Refugee Relief”.

Intersectional discrimination against refugee children – Solidarity along color lines and silence on racism in the European Border Regime

Ellen: Before we start talking about an “engaged pedagogy across borders”, I think we should first outline the contexts in which refugee children and youth are currently able or not able to realise their right to education. Specifically: What does the current situation look like for children and youths who have experienced forced migration in the German and Turkish education systems?

Nil: I agree and can start by reflecting on the case of Turkey, the country hosting the largest refugee population in the world. Here, the term “refugee” is commonly used as a generic term that does not actually encompass any administrative status. Turkey is a signatory to the 1951 Geneva Convention but has limited the right to international protection according to the Convention for people fleeing European countries. Turkey’s national migration law provides only “temporary protection” to people fleeing other parts of the world (i.e. those who are granted international protection status by the UNHCR). In Turkey, the term “refugee” thus reflects a demand for legal recognition or a generic designation rather than a factual administrative status. Apart from this, the educational situation of refugee children in Turkey cannot be discussed without taking into account the educational history of children who are considered alien to the Turkish nationhood. Since the founding of the Republic, Turkish immigration law has defined people who have the right to settle in Turkey as “members of the Turkish race”. The educational mandate that came with this definition originally focused on educating the “citizens of this nation” (i.e. those who were subjected to population exchanges in 1923 with Greece and Bulgaria). People who are not defined as part of the “Turkish race” faced and still face different educational challenges depending on which administrative category they were historically placed in. Therefore, it is almost impossible to understand the challenges faced separately by (refugee) children under temporary protection in Turkey today without looking at the educational challenges faced by Armenian, Kurdish, Greek, Arab, Alevi, Jewish, Lazi, Romany and other nationals in Turkey. Furthermore, if we want to talk about the education of “refugees” in Turkey, we cannot abstract from the overarching intersectional experiences of being a “Kurdish Syrian”, “Armenian Syrian”, “Dom Syrian” and so forth.

Ellen: I also think that the current situation of refugee children in education systems cannot be considered independently of the historical discourses on race, ethnicity and nationality in nation states such as Germany and Turkey. In conversations with actors from Turkish authorities, I noticed that Syrian refugees are often referred to as “guests”. This reminded me of German migration

history. Migrant workers recruited in the 1950s and 1960s, including from Turkey, were also called “guests” or “guest workers” as it was assumed that they would stay in Germany only for a limited time – as long as they were needed for Germany’s economic growth after the World War 2. Their children were often taught in separate, so-called foreigner classes and thus remained largely excluded from the regular school system. At the same time, so-called “Aussiedler” (recent repatriates) from Poland, Romania and other countries of the former Eastern Bloc were considered Germans, both legally and ethnically, since they came from former German territories east of the so-called Oder-Neisse line. After their arrival in Germany, they immediately received access to the regular school system. The different treatment of migrant children in the German school system reflects an ethnicity- and race-based understanding of what it means to be German. This understanding goes back to the time before and during National Socialism, when a distinction was made between “ethnic Germans” and “foreigners from outside the German Reich”. To this day, the historically entrenched nexus of nationhood and education provides a powerful framework for processes of inclusion and exclusion in schools.

And although the segregated schooling of so-called guest worker children received critical attention decades ago, it has once again emerged as a topic of discussion since it has been applied after the arrival of Syrian children and families in 2015/16. In many federal states, newly arrived children are initially taught for one year, sometimes longer, in separate classes designed to prepare the children for regular classes. These preparatory classes are more likely to take place in secondary schools offering lower secondary qualifications than in schools offering higher qualifications (see De Paiva Lareiro 2019). In a highly stratified education system like the German one, which is characterised by limited upward mobility, this puts students at a disadvantage in their later educational careers. Hence, the German school system is still determined by the notion that “foreign children” must be linguistically, culturally and cognitively prepared for German school before they can become part of it. At the same time, as many studies show, the German education system is still largely oriented towards a monolingual, monocultural and monoreligious habitus.

I know that Turkey has also had “Temporary Education Centres” (TEC) specifically designated for Syrian refugees, but the Turkish government has been gradually closing them since 2018 in order to promote inclusive education. But even if the Turkish government managed to overcome the creation of a parallel school system for refugee and non-refugee students much more quickly than has been the case in Germany, I wonder if we can really talk about inclusive education here?

Beril: It could be argued that once the temporary education centers were closed and children were educated in the same education system, refugee children were no longer socially and spatially excluded in exercising their right to education. However, refugee children experience various forms of exclusion

within the national education system as this system has never been truly inclusive, and the Turkish Ministry of Education (MONE) has made only limited or partial attempts to impose “inclusiveness” in the true sense of the word. According to UNESCO, inclusive education is a process that addresses the diverse needs of all learners by increasing participation and reducing exclusion from and within education. The goal is for the entire education system to create learning environments in which teachers and learners embrace and welcome the challenges and benefits of diversity. An inclusive approach to education promotes learning environments where individual needs are addressed and every student has a chance to “succeed”.

Despite this definition, many teachers or school principals in the formal education system lack the perspective of a rights-based approach to education. There is a perception that the integration of Syrian children in Turkish schools is a favour that “we” bestow upon “them”. As far as teachers' attitudes and materials regarding inclusive education are concerned, some promising developments have taken place thanks to the efforts of civil society and teachers' unions. These include trainings on inclusive perspectives and a limited number of new multilingual books and materials. The interaction between formal and non-formal education is creating a space for inquiry and learning from one another. Still, concerning language diversity, some elective language courses have recently been added to the curriculum, but family languages are still systematically and intentionally kept out of the formal education system. For example, when TECs were closed, the right to an education in the children's first language also ended.

Birte: The monolingual habitus of schools is something Turkey and Germany have in common, I think. In the German context, I see some positive developments in relation to this habitus. The concept of translanguaging is receiving more attention nowadays, especially in teacher trainings. Translanguaging means allowing people who speak multiple languages to activate and make use of all of their linguistic repertoire to express themselves rather than treating different languages as discrete systems (see García & Wei 2014). Another area in which strides have been made in recent years is publishing: publishers are developing and printing multilingual books that include languages that have generally been considered less important or that have been stigmatised, such as Arabic, Turkish, Farsi and Dari. Publishers such as “Talisa Verlag”⁴, “familiar faces”⁵ or “Viel&Mehr”⁶ have also begun to offer a more discrimination-sensitive design to go hand in hand with the representation of a greater diversity of languages. Unfortunately, the largest textbook publishers have not yet joined in this practice, and we still find discriminatory language and images

4 <https://talisa-verlag.com>

5 <https://familiarfaces.de>

6 <http://www.vielundmehr.de>

in many books. Thus, even if education professionals try to create an appreciative and accepting atmosphere, their work materials often “speak another language”. We’re lucky that competence centres such as Fachstelle Kinderwelten⁷ from Berlin are continuously working on the topic of discrimination sensitivity in books and even publish additional working materials for educators (see Institut für Situationsansatz).

But to return to the systemic issues, we should note that the current school system in Germany often reduces children to their refugee backgrounds and regards them from a deficit perspective because they do not speak German, do not share the same educational culture etcetera. Other parts of their identity are left out, and this in turn promotes a one-dimensional view of these children among teachers, social workers and other pedagogues. An intersectional perspective is missing here, not only when it comes to different forms of discrimination that the children experience, but also when it comes to how the expectations and assignments they encounter in school relate to their notions of self-identity and belonging.

Ellen: I agree that an intersectional perspective is often missing, even though intersectional forms of exclusion play an important role in determining access to education and the distribution of support measures. For example, along the category of “refugee background”, in intersection with other categories such as residence status, nationality, religion, age, disability and gender, it is decided which children are considered (particularly) in need of protection and for whom the right to education is redeemable. By regulating and restricting certain migrations, especially from formerly colonised countries, while allowing and encouraging migrations from the “European West” or the “Global North”, old colonial patterns are reproduced, reaffirmed and normalised in the idea of the “European citizen”. In a recent conversation, a teacher told me that before the children from Ukraine arrived at his school, they painted peace signs and Ukrainian flags with the students and put them on the school building to welcome the Ukrainian children. I wondered what it was like when children from other countries arrived at German schools in recent years – were flags and peace signs painted for them too? And how do these children feel when they see families from Ukraine being welcomed in a way that they and their families were not?

In this context, I found Bonaventure Soh Bejeng Ndikung's essay on “Solitude and Solidarity, or the Whitewashing of Solidarity” (2022) very instructive. In it he reflects on different forms of solidarity towards people at war and how those differences relate to solidarity with refugees coming to Germany. He writes: “Solidarity doesn’t seem to be blind; it seems to discriminate along color lines. Solidarity itself seems to have a color, and it is not brown or black”. By asking how we can build structures of solidarity that go beyond the power

7 <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>

gradients imposed by coloniality, Ndikung raises an important question that I think is also crucial when we discuss and address intersectional discrimination against refugee children in education.

Nil: The Turkish education system is based on egalitarian and meritocratic ideals, which are colour-blind and burden ethnic others with an internalised sense of individual failure. In reality, it is also a legacy of negationism and assimilation, which ultimately affect all children attending the system at different levels. These ideologies are so integrated into the everyday environment of all spheres of life that they transcend the curricula or the behaviour of educators and determine the atmosphere and feelings that are in the air not only in institutions such as schools, but also on the street, in social media and in interpersonal relationships. The metaphor of the glass ceiling can be used to describe a system that pretends to be meritocratic while making invisible the barriers created by latent discrimination.

Ellen: A Muslim mother from Berlin who wears a headscarf once said to me in an interview, “You cannot grasp and decipher these racial prejudices, you just feel them.” The mother's statement shows that racist discrimination in schools cannot be understood by attributing it only to explicit and intentional actions of individual teachers. Rather, racism and intersectional discrimination are often based on unconscious prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotypes and are inscribed in the ethos or culture of educational institutions and pedagogical work. Therefore, I think it is also important to look at the rules, routines and collective repertoire of knowledge that exists in institutions to justify decisions that can have a discriminatory effect. As the mother's comment suggests, these more implicit, hidden and institutionalised forms of discrimination are very difficult to address (see Kollender 2020).

However, despite all the studies published in recent years on racism in education, educational programmes and interventions for and with “refugee children” are often characterised by silence on racism. This silence should be understood not as an absence or a form of passivity, but rather as a very powerful act of silencing and de-thematisation that is generated and encouraged by the economic, political and social structures that underpin the social contract of “Western states”. As Sriprakash, Tikly and Walker mention in their article: “Far from being a passive absence or simply referring to a ‘not knowing,’ silence or ignorance about racism in our field has an epistemology that produces and normalizes racism as a political system. This is what Mills (2015) calls an ‘epistemology of ignorance’” (2019: 2). I wonder if this only applies to “Western states” (i.e. the European Union)? What about Turkey?

Nil: Within the construction of the Turkish social contract, it is hard to argue that Turkey is not a “Western state”. Biological racism was also a non-negligible scientific activity in Turkey in the first half of the 20th century, just as it was in other Western countries at the same time. Yet, even in Turkish civil

society, racism is rarely talked about because it is a kind of mystified “sin” peculiar to the West and one that people generally do not want to be associated with. As a consequence, efforts to provide educational programmes for newly arrived “refugee children”, both by the state and civil society, are not focused on the right to education of children from other minority groups who still suffer from a long tradition of racism. This was particularly evident in the struggle for the right to education in the mother tongue for Syrian children, a basic right that Kurdish nationals have been demanding for several decades.

Beril: I agree that the lack of linguistic diversity is one of the main causes of inequality in education, along with the systematic and deliberate suppression of certain languages. I can give an example from the opposite perspective. I was part of a grassroots solidarity network active in the outskirts of Istanbul where poverty and forced displacement were the commonalities between citizens and non-citizens. In the neighbourhood there were families from Syria whose family language is Turkmen. They are in a relatively privileged situation because they could learn Turkish quite easily and participate more in everyday life and education compared to those refugee populations whose family languages are Arabic or Kurdish. In our conversations, they shared their experiences and memories from the time they lived in Syria and related how their language and identity were suppressed and ignored in society and the education system. Now the power relations and privileges work the opposite way. They have more advantages in Turkey, and most of them have helped Arabic-speaking families by doing translations between Turkish and Arabic; some are defending the right to keep their first language, which was denied to them in Syria. A few of them, however, even expressed resentment through statements such as the following: “The Arabic-speaking community deserves to suffer like this because they never stood up for the rights of the Turkmen”. So being privileged and unprivileged changes over time and in different places or contexts. It is impressive to see cross-border solidarities based on people's personal histories and migration biographies and to witness people forming connections and bonding over defending the rights of and with others. At the same time, it is critically important to look more closely at fluctuations in positionality in relation to discrimination.

Ellen: From what I have observed, racism in Turkish society is mainly understood as anti-Black racism that is only experienced by Black people. Since the proportion of Black people in Turkish society is quite small, it is argued that racism hardly exists there...

Nil: Yes, you are right, there is an understanding based on the need for a tangible “race” to speak of “racism”. At the same time, in Turkey, as in other European countries, the principle of equality is propagated as an ideal of the Republic. This leads to a “colour-blind” attitude that makes many forms of discrimination in Turkish society invisible. In Turkey it is also difficult to

speak of racism because – and this is correct from a scientific standpoint – races per se do not exist. It is important to educate society about what racism is as a social phenomenon and as a criminal offence under the law. I like the concept of “racialization” because it recognises that biologically speaking, there are indeed no races, but it underlines a certain social process, the “racialization” of groups of people, which inevitably leads to what we call “racism” (and not just “discrimination” or “unfair treatment”). This process of racialisation clearly takes place in Turkish society, where certain physical and cultural characteristics are assigned to certain ethnic groups.

Beril: I agree with you that even if “race” does not exist, discrimination based on skin colour or physical aspects associated with certain groups is always and strongly present in Turkish society and the education system. It is obvious that skin colour creates a hierarchy in the classroom. When I was in primary school, children with light skin colour usually sat in the front rows, while children with darker skin colour were considered “insignificant” or “dispensable” and therefore sat in the back rows of the classroom. The dark-skinned children were treated as if they were “less competent anyway”, “lazy”, “unsuccessful” and “untalented”. These attributions overlap with the socio-economic status of the children. Income levels reflect and construct privilege and power hierarchies in terms of access to educational opportunities. Deep poverty is one of the biggest problems. Intersecting discrimination because of class and ethnicity shows up in so many different forms and aspects. This requires critical attention again today as we strive and work for social justice in education systems.

The question of how racism or racialisation works in everyday life and in the education system does not play a major role in civil society work or international projects, apart from a few examples such as BoMoVu⁸ and the Hrant Dink Foundation⁹. Instead, especially in education and refugee aid projects, “peer bullying” is one of the most frequently addressed topics in schools. In Turkey, many civil society actors are supported in developing tools and trainings to reduce “peer bullying” in schools, which is undoubtedly very important and valuable. However, the discourse on peer bullying sometimes obscures the need to focus on discrimination, its different and cross-cutting forms and also on racialisation and how racism in its different forms can operate in different parts of the world, not only in the US or Europe.

Ellen: From what I have seen, since the racist murder of George Floyd and the rise of the Black Lives Matter movement in 2020, it has become more difficult to deny the existence of racist discrimination in the EU. In 2020, the EU published an “Action Plan against Racism” in which it writes, among other things: “It is time to acknowledge and act against the widespread existence of racism and racial discrimination; it is time to look at what we can do at local, national,

8 <http://bomovu.org/tr/>

9 <https://hrantdink.org/tr/>

European and international levels” (European Commission 2020). In this context, the EU also sees it as its responsibility to make schools “safe places free from bullying, racism and discrimination” and to train teachers to “take into account the needs of pupils from different backgrounds, including in relation to issues of racial discrimination”.

However, this critique of racism in education does not seem to be applied to the educational situation of refugee children at the EU borders. The educational programmes and projects for refugee children in Turkey, funded in recent years in connection with the so-called EU-Turkey Statement of 2016, give no consideration to racism and intersectional discrimination. There is no mention of processes of institutional change aimed at dismantling institutional discrimination. Nor are colonial entanglements with regard to the EU's co-responsibility for the reasons of current forced migration movements as well as for educational exclusions in the EU border regions addressed. Instead, educational inequalities and experiences of discrimination by refugee children are primarily attributed to a lack of “social cohesion”. The focus is on projects on “peer bullying”, as you mentioned them Beril, or on measures to promote social skills such as respect and tolerance in the so-called Turkish host society. This reflects a predominantly individualised view of existing injustices in education which promotes a “silence about racism”.

Beril: I agree and disagree that the discourse and projects on social cohesion focus only on the individual level. Many large projects in Turkey, especially in the areas of livelihood and the labour market, pursue the goal of social cohesion in the sense of “integration into the labour market” in order to provide equal opportunities for people with refugee backgrounds. In a way, these measures reflect the goal of breaking down institutional discrimination or invisible walls that prevent people with refugee backgrounds from accessing the labour market, and so on. However, I agree that social cohesion is mostly understood and studied as a “tension between the host society and refugees” without taking into account the very strong and old structural and institutional discriminations in education, health, social services, community services and the labour market. Combating discrimination requires a holistic approach and long-term efforts at different levels. Many teachers, social workers or educators we work with are fighting against these forms of discrimination and trying to develop strategies to fight structural discrimination.

Let us see if the “Action Plan against Racism” announced by the EU works and at what level. We are all witnessing the establishment and execution of highly racist border regimes and border security measures such as push-backs. Many organizations are working to oppose these actions. It is also important that we pay attention to the EU funding framework and any hidden forms of racism or colonial dust it might contain.

Engaged Pedagogy across Borders – Approaches and challenges

Ellen: I think we all agree that profound structural changes in society and the education system are needed to address and combat the forms of racist and intersectional discrimination against refugee children at national and EU levels. However, this does not obviate the need for action at the individual and institutional levels, such as pedagogical approaches and strategies that aim to address and combat this discrimination. To engage with educators (self-)critically with the conditions described here, I find bell hooks' concept of an “engaged pedagogy” very inspiring. She understands engaged pedagogy as a progressive, holistic and transformative education that empowers learners and teachers to engage critically with the world around them. For her, this means designing learning processes in which the connections between the individual and society are made visible in their structural conditions. In doing so, it is important to illuminate exclusionary categories such as gender, class, nationality and sexual orientation and to include them in the development of an anti-racist, anti-sexist and anti-classist pedagogy. In other words, hooks argues for an intersectional perspective.

In her book *Teaching Critical Thinking* (2010), hooks describes several elements that make up an engaged pedagogy. For example, she emphasises the importance of “independent thinking” – but in a collective way. If we are to envision a future of global peace and justice, she says, we must all recognise that collaboration most effectively enables everyone to dialogue with each other to create a new language of community and mutual partnership. She breaks with the idea that the acquisition of knowledge and ideas is a private, individualistic and competitive action. Ideas should not be seen as something we compete for: “They are made new as we engage in internal critical reflection, internal conversations that give fresh expression to common thought” (ibid.: 47). Hooks also argues that this form of pedagogy is not just intellectual-theoretical work, but should also include bodywork. She argues for rejecting a basic attitude that she calls the separation of mind and body. By this she problematizes an attitude that does not perceive teachers and learners as bodies involved in specific social learning processes, but rather engages them exclusively on an intellectual level. Hooks says that pedagogy should take a holistic approach to the human being. In her words: “Once we start talking in the classroom about the body and about how we live in our bodies, we're automatically challenging the way power has orchestrated itself in that particular institutionalized space. The person who is most powerful has the privilege of denying their body” (ibid.: 136f.). Nil, I know that with BoMoVu you put this theory into practice. Could you explain a bit how you connect mind and body in your anti-discrimination work?

Nil: Our approach is based on reversing the dualistic and dichotomistic approach between mind and body that creates hierarchies between people and keeps us away from bodily autonomy. Since the Middle Ages, Christian occidental philosophy has presented the body as a burden, as something that ages, that shits, that stinks. This creates the impression of an opposition between body and mind, through which we think we can characterise and classify people. In contrast, at BoMoVu, we focus our work on the body and assume that when the chemistry in your body changes, your mind, the way you think or feel about things, also changes. Based on this understanding, we see it as our mission to realise every person's right to access their own body. Because this body is gradually being expropriated or taken away – by politics, fashion, Instagram, religion or this Cartesian philosophy. Your history has inscribed itself in your body. Your language and the sounds that come out of your body are what you carry within you and what ultimately makes up the world. We see access to this expression, for example of one's mother tongue, as a right to access one's own body. And from this perspective, when we develop tools for educators or teachers to help them support children who are the subjects of racialisation, we look for ways to create an awareness of racism that can be experienced bodily. Through these physical experiences we aim to create an understanding of racism and how to overcome it.

In one of our projects, for example, we went to the Armenian-Turkish border and talked to people of the older generation who still have memories of their childhood in a time when the population in this region was much more diverse than today.¹⁰ In our conversations, we asked the older people to tell us the stories of their childhood and especially what they played in the streets as children and with whom they played these games. It was important for us to trace back the emotions of this lost diversity through something as naive as play. And then we took these games, together with their stories, to the educators who work in these border areas and other places so that they could pass them on to the children of today, to experience, remember and pass on Armenian-Turkish history. We also developed a program for refugee and internally displaced children that focuses on “freedom of movement” both as a political right and as a physical experience, organizing sport and dance sessions, rehabilitating the body into the new place of living, exploring its streets and its parks in order to reclaim that physical space.

Ellen: Beril and Birte, what do you understand by “engaged pedagogy across borders”, and how do you put these ideas into practice in your project “hep beraber/alle zusammen/all together”?

Birte: In recent years, social actors in Turkey and Germany have found common ground over their motivation to address new challenges around social in-

10 <http://bomovu.org/barisa-oyna/>

clusion and social cohesion. The project ALL TOGETHER I and II gathered NGOs as well as public actors from Turkey and Germany and laid the ground for them to co-create innovative content. The first project round was focussed on co-developing concrete working materials for direct work with children. Our main concerns were the following: “How can we develop field-based support for better inclusion of children with a refugee background into social and school life? And how do we collaboratively craft creative content to reach out to all children (with and without refugee backgrounds) in order to contribute to a mutual and shared process of social cohesion through arts and culture?” The second project round was all about developing Training the Trainers Modules around different topics, through which the project aimed to support educators and volunteers working with children and youth in informal education by strengthening their skills and by improving inclusive approaches and attitudes in both countries.

In “hep beraber”, one of our working groups of German-Turkish educators has developed a board game on the topic of intersectionality and discrimination¹¹. The game is intended as a tool in a one-day workshop on intersectionality. The game takes two competing groups across a board where they have to answer quiz questions, work on cases and discuss statements. For example: “What does 'White Passing' mean?”, “In how many countries worldwide is homosexuality (consensual sex between members of the same sex) still prosecuted?”, “Can you think of three politicians with a disability?”. The idea behind the quiz questions was to impart new knowledge and raise awareness of different forms of discrimination and intersectionality. With the statements, the group wanted to create a space to reflect on limited perspectives and raise awareness of other people's circumstances and experiences without forcing the players to openly tell their own stories. Last but not least, the case and action cards should provide more practice. They name situations that many players have already experienced, seen or at least heard about and give them the opportunity to share how they would deal with these situations in the future.

The development of the game was a very interesting process, and we are glad that many external partners were involved – either as testers or content creators. For me, it was so crucial to see that many trainers in our network find it difficult to be aware of, understand and empathise with forms of discrimination that they do not experience themselves or in their immediate personal environment. However, since we wanted the game to be holistic, they also had to deal with developing content on the dimensions of diversity and intersectionality, a subject on which they were not experts. It was a challenge for them to gather more content for these neglected dimensions. In trainings we preach the importance of staying attentive, listening and learning when you do not have your own experience. But in this working group I felt they really put this into

11 <https://www.germanturkishinitiative.org/en/play-for-change-workshop-izmir>

practice. That was very enriching for them and all of us. I have great hope that the users/players of the game will feel the same after talking about issues that do not affect them in everyday life.

Beril: We have learned a lot through this transnational partnership under “hep beraber”. And it is so important to learn more about how to deal with intersectionality in different contexts. But we also have to acknowledge that our project was based on an exchange between white privileged positions.

International exchange projects like ours usually take place under the label of an encounter between actors from the “Global North” and the “Global South”. I see this quite critically, first of all because this dualistic categorisation of Global North and South is problematic as it does not reflect global and/or local power asymmetries in their multiple and cross-dimensional, place-specific ways. Let’s say, I see myself and the Turkish NGOs that participated in the project as representatives of the “Global North”, if we are to use this terminology at all. We should reflect upon our own backgrounds in specific contexts, considering, for example, the hegemonic regime of representation in our projects. For example, we were unable to include (or could do so at only a limited level) teachers and educators with Roma, Kurdish or Syrian backgrounds or grassroots NGOs established by refugees. I do not want to be stuck in a position of repeating the sentence “we need refugees to talk about refugees”. It is not about filling quotas, but rather about the need to open space for the perspectives of those who are impacted by the issues we address. It is also important to ask ourselves and the funders of these big projects what goals we hope to achieve beyond just “representation”.

Birte and I have tried to include more organisations of and with refugee backgrounds. But I am really talking about a systemic problem, not just the exceptional efforts of a few people. In terms of gender, ethnicity, citizenship/non-citizenship, age or other belongings or identities, it is important to identify who has the space and right to participate, speak, act and transform the processes or perspectives in a project and in which configuration of power relations it would be possible. This given unequal situation requires constant efforts at questioning and problematizing with reference to the colonialist lineage that international civil society projects still operate within.

In general, these exchange projects are still very exclusionary in many respects, starting with the project participants' visa applications. People with a refugee background and many people in Turkey who are “criminalised” for other reasons cannot receive visas to travel to Germany for an exchange. Nevertheless, projects are often only funded when they take place in person, and many funders will not consider including digital implementations. These problems and discriminatory project structures across countries require our attention.

Nil: In this conversation, but also in other conversations with colleagues from Germany, I keep noticing that the situations in our national contexts are sometimes very different. In Germany, we talk about creating multilingual children's books or how diversity can be acknowledged in the classroom through different methods, while in Turkey, for example, there is still no agreement that linguistic discrimination against Kurdish children is a problem. So when we discuss creating inclusive educational spaces, we start from different problems and challenges. I would like to come back to the fact that in Turkey, even though minority languages are now included in the curricula, a child speaking Kurdish in the classroom is still seen as something highly subversive. This is the reality that children in Turkey have to navigate – far from discussions about recognising aspects of multi- or translanguaging or cultural diversity. I think that for all the positive aspects of addressing similar challenges together on an inter- and transnational level, we cannot overlook these serious injustices, especially in Turkey. Keeping this in mind without reducing the “Turkish case” to the mentioned injustices from a colonialist perspective is a difficult balancing act in a transnational dialogue.

Ellen: I see your point, Nil. In the context of a transnational dialogue, it also seems important to me that the discussion about social injustices does not get into a competition. This means, for example, the problematization of the situation of Kurdish children in Turkey is not understood as something that has to stand in the way of the discussion about other groups affected by racism and poverty – not even the discussion about economic poverty on the part of Turkish-Turkish or German-German society, as is often argued in right-wing populist debates. The discussion about the various social injustices is not a zero-sum game. What inspires me about Michael Rothberg's concept of “multidirectional memory” is the possibility of thinking together experiences that are clearly different from each other and yet have points of contact – thus creating mutual understanding. A form of transnational justice-oriented educational work that is constantly subject to negotiation, cross-comparison and linkage can enable new perspectives on transnational relations of inequality. I see it as the task of an “engaged pedagogy across borders” to identify and point out the connections between histories and experiences of exclusion in different national contexts. This includes, for example, the realisation that the situation of the Kurds affects not only Turkish society, but in a certain way also German migration society. It also includes understanding the experiences of discrimination to which children are exposed on their various migration routes as transnational experiences of discrimination by taking into account that in a world increasingly shaped by transnationalisation, globalisation and migration, many injustices can no longer be remedied only within the once self-evident nation-state framework.

Beril: The emphasis on the “mutual learning process” is very important. Because in our project it often seemed that it was taken for granted that “we”, the participants from Turkey, could learn a lot from Germany – that “we” stand for the problems and Germany for the solutions. I think this is a very strongly rooted idea considering the “West and the rest”, which is reflected in many international projects.

In exchanges and co-production-based projects, we have some time for a collective experience, question and open our perspectives. But we see that a lot of time and hard work is necessary to grasp and feel that this is a two-way learning process. We have experienced that even after the long cooperation between German and Turkish NGOs and other organisations, we still fall short of fully understanding the conditions, socio cultural landscape and historical backgrounds in which each side operates. One reason for this is the usually quite short period of time for each project. Two years for a project exchange may sound quite long, but if you have to fit in building relationships, getting to know each other's contexts and developing a meaningful dialogue and project outcome in between, it is not. It also takes time to eliminate various forms of misunderstanding and to maximise the inclusiveness of the work, ensuring that a wide range of people can actively participate.

Birte: Yes, for example when it comes to developing a common language and finding a language in which we can all communicate and feel comfortable. English is often seen as the common working language in such projects. However, it is often forgotten that it is still a privilege to learn this language and be able to communicate in it on a level that allows you to participate in such a project. Making English the main working language without leaving enough room for other languages or linguistic resources sets the barriers to participation very high and perpetuates the same monolingual habitus we have already criticised in this conversation. Moreover, compelling all participants to speak English can lead to major misunderstandings when people with different socialisations communicate with each other in English as a second/foreign language. For example, they might at times use the same terms to mean different things. Providing a sufficient number of interpreters for all languages spoken is often a financial issue and a matter of time resources. Working with a simultaneous interpretation saves time, but the interpreters hardly have the opportunity to clarify contextual issues, so many contexts and details are lost in translation. Consecutive interpretation can be very helpful here, as it gives all parties a deeper understanding of the language and provides space for direct clarification.

When it comes to the issue of funding, I think we all face common problems. Most funders require concrete and well-defined goals from those applying for funds. They also often require that a project or output should reach a concrete number of people, so in the end it is quantity over quality that counts. Especially in an educational context, sometimes the journey is the reward and

needs to be the focus rather than a fancy and high-quality outcome. But time, space and resources for an intellectual exchange on an “engaged pedagogy across borders” often do not seem to be enough to be funded.

Ellen: In the experience of the civil society education actors I have listened to, funding is always a big issue. But in recent years, my impression was that in the field of forced migration and education there was not really a general lack of funding, but a lack of coherent programmes and ideas about who should be funded and for what. For example, under the so-called EU-Turkey deal, about a third of the six billion euros that the EU provided under the Facility for Refugees in Turkey was allocated to education projects, while a large part of this money was earmarked for the work of NGOs. This has led to several controversial dynamics. For example, many organisations that were previously active in other sectors entered the education sector. However, not all of these actors had experience and expertise in education, as one NGO member once said to me: “There is the funding – there is the need”. Increasing financial support from (inter)national donors for education projects for children who have experienced forced migration has also led to increased competition between NGOs for funding, and thus a weakening of partnerships with other NGOs. So while the increase in funding from (inter)national donors has enabled some (!) NGOs to develop and expand their education projects in Turkey, it has also fostered a lone wolf mentality among these organisations. This mentality runs counter to the formation of solidarity alliances that are necessary to develop a strong support network for issues such as the right to (non-discriminatory) education for all children (see Kollender 2021).

These dynamics are reinforced by the increasing evaluation pressure on education projects by funding institutions. Studies show that the focus on monitoring, performance and accountability has increased in recent years. As you mentioned, Birte, the monitoring focuses mainly on high participation rates. This pressure to get many participants can lead to ethical problems, such as falsification of participation figures or, in an extreme form, abusive attempts to get “refugees” to participate in the projects. Often, education initiatives have to evaluate their projects against standard indicators that are uniformly defined and binding for several projects or programmes at the same time. These indicators often contradict the actors' claim to include and empower the target groups. They also convey that the donor institution knows what kind of action is best on the ground. Rigid funding and evaluation requirements also often hinder the flexibility NGOs need to adapt their projects and budgets to changing conditions. Further, smaller projects that do not produce direct, quantitatively measurable results and that focus on addressing complex and intersectional social power relations in educational processes fall by the wayside...

Beril: I agree that there needs to be a greater willingness on the part of funders to support smaller organisations. Currently, funds are allocated on the basis of

potential visibility and (out)reach. Smaller organisations may not be able to fulfil these expectations compared to more established organisations and are caught in a kind of vicious circle. There also needs to be funding for all project participants, not just for the main organisers. The participants in our project who achieved some important results did not receive any financial support in return. Even more important, support for implementation and dissemination is lacking. It is difficult to motivate and involve participants, especially from smaller associations and grassroots organisations, if they are not paid for their time. Funders and project organisers demand that as many voices as possible be involved in these projects, but this is often not possible due to the lack of funding. It has to be openly expressed that material support and funding might be critical for the survival of these organizations, and in addition to that, if there is a claim of rights-based civil society work, the concept of equity must immediately take its critical place in our advocacy and discourse.

I also wonder how we can design our projects in the future so that they do not serve a deficit-oriented target group pedagogy. How can we focus on social inequality, racism and intersectionality and inclusion in these projects and not on “the refugees” as is often demanded by funders and the current funding conjunctures you mentioned, Ellen? How can we advance the issues we are discussing here without labelling, and how can we create inclusion without excluding at the same time? This also raises the question of how we can design advocacy projects not *about* refugees, but *with* them, from an equity and participation framework. How can we involve their perspectives, needs, expectations and aspirations more in the design of projects? How can we question and create change in the structures together so that for instance people with refugee background have the opportunity and financial means to design and implement projects themselves or in equal participation of collective configurations? These are challenging questions that we need to think about.

Nil: Unfortunately, the current trend in the discussion on social injustices is going in a different direction. In Turkey, more and more projects are being funded that work against so-called social polarisation. In return, more and more projects that deal critically with racism, for example, are labelled as projects that endanger social cohesion in society. Projects against “social polarization” are a kind of new trend topic, where any thematisation of social injustice is de-thematised and toned down. And this view is shared not only by Turkish state actors, but also by international donors...

Ellen: Since we have problematized a lot in this written exchange, perhaps we can conclude by mentioning a development or experience that gives us hope these days. What do you think?

Birte: I will never forget how a teacher approached me after using some of the materials produced in “hep beraber” I in her classroom. She used the multilingual memo game with her students and it actually helped her to find out the

different abilities of some boys from refugee backgrounds. They were told that they cannot read or write and are quite shy. Through the playful interaction and materials, they discovered that they were very capable of reading and writing in Arabic and flourished in relation to the other children as they were now the ones who could present something. They gained so much confidence after experiencing the game. It was also a mind-opening experience for the teacher.

Nil: At BoMoVu we have developed an original toolbox of games and pedagogical approaches that explain how to address racism in the classroom. We find that many teachers turn to us because we provide them with tools that reflect the real challenges they face in their work. We have now built a consistent network of anti-racist teachers who are proactively working to create safer spaces for racialised children. These teachers are heroes to me!¹²

Beril: Recently, we are receiving very positive responses for our work and the outputs, which are so hopeful. Our board game, which focuses on raising awareness of discrimination and intersectionality and developing, is being embraced as a new creative repertoire for individual and collective action to combat discrimination and promote rights-based perspectives. It is priceless to see that it is in demand by so many NGOs and local actors, especially to be played with their volunteers and young activists, but also in city councils or with educators in different parts of Turkey. In fact, many people and organisations are finding ways to overcome the “structural and unequal barriers” and build different forms of local and cross-border grassroots communities and solidarity networks. Being a part of them is so powerful and gives me hope and motivation.

Ellen: For me, it is this exchange with you and other colleagues that keeps me optimistic these days. I find it very powerful to see that there are still many critical voices that do not tire of developing ideas and visions to initiate change, for example in the sense of a more equitable education system. As I see it, the possibilities and spaces for such an exchange are becoming smaller and smaller because of political circumstances, the time and material resources needed for such exchanges and the current climate, in which the number of tragic developments taking place at the same time makes it hard to think clearly and focus on a set of issues. The fact that we have nevertheless managed to carry out this exchange up to this point gives me hope. So, thank you very much, Beril, Nil and Birte, for this exchange!

¹² <http://bomovu.org/irkcilik-karsiti-pedagoji/>

References

- De Paiva Lareiro, Cristina (2019): Ankommen im deutschen Schulsystem. Bildungsbe- teiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12 [Zugriff: 3.11.2022].
- European Commission (2020): A Union of equality: EU anti-racism action plan 2020-2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020D0056&from=DE> [Zugriff: 3.11.2022].
- García, Ofelia and Wei, Li (2014): Translanguaging. Language, bilingualism and edu- cation. Palgrave Macmillan.
- hooks, bell (2010): Teaching critical thinking: Practical wisdom. Routledge.
- Institut für Situationsansatz (n.d.): Vorurteilsbewusste Kinderbücher. <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/kinderbuecher/> [Zugriff: 3.11.2022].
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript. 2020.
- Kollender, Ellen (2021): Between fostering and outsourcing educational justice. The EU-Turkey statement and its impacts on the education of “refugee students” in Tur- key. IPC-Mercator Policy Brief. Istanbul Policy Center – Sabancı University Stiftung Mercator Initiative. <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20210920-19093500.pdf> [Zugriff: 3.11.2022].
- Ndikung, Bonaventure S. B. (2022): A means to render our lives believable: Of solitude and solidarity, or the whitewashing of solidarity. www.e-flux.com/notes/456685/a-means-to-render-our-lives-believable-of-solitude-and-solidarity-or-the-whitewash-ing-of-solidarity [Zugriff: 3.11.2022].
- Rothenberg, Michael (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sriprakash, Arathi, Tikly, Leon and Walker, Sharon (2019): The erasures of racism in education and international development. Re-reading the “global learning crisis”.

Marianne Leuzinger-Bohleber, Angelika Staehle, Katrin Luise Laezer

Geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland – Einige psychoanalytische Überlegungen zu Langzeitwirkungen des STEP-BY-STEP-Projekts¹

„Wir haben unsere Sprache verloren ...“ (Hannah Arendt)

Zusammenfassung

Die drei Autorinnen reflektieren in diesem Beitrag ihre jahrelangen Betreuungen von Geflüchteten, die 2015-2017 in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ an dem Pilotprojekt „STEP-BY-STEP“ teilgenommen hatten. In einem ersten Teil fasst Marianne Leuzinger-Bohleber die wichtigsten Erkenntnisse des Projekts nochmals zusammen, die für die Erstbetreuung von traumatisierten Geflüchteten auch in anderen Kontexten hilfreich sein könnten. Anschließend schildert Katrin Luise Laezer Erfahrungen mit SECOND STEPS, die sie mit einer Gruppe von Studierenden in einer Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete in Darmstadt vor allem während den Monaten der Pandemie gesammelt hat. Schließlich berichtet die Psychoanalytikerin für Kinder und Jugendliche, Angelika Staehle, anhand von zwei exemplarischen Fallbeispielen, wie sich zwei Familien, die in einer psychoanalytisch orientierten Malgruppe unterstützt wurden, längerfristig in Deutschland zurechtfinden.

Abstract

In this article, the three authors reflect on their years of caring for refugees who participated in the pilot project “STEP-BY-STEP” in the initial reception facility “Michaelisdorf” in 2015-2017. In the first part, Marianne Leuzinger-Bohleber summarizes the most important findings of the project, which could be helpful for the initial care of traumatized refugees in other contexts as well. Katrin Luise Laezer then describes experiences with SECOND STEPS that she gathered with a group of students in a shared accommodation for refugees in Darmstadt, especially during the months of the pandemic. Finally, Angelika

1 Dieser Beitrag wurde vor Putin's Angriffskrieg auf die Ukraine eingereicht. Daher konnte auf die sich seit dem Februar 2022 teilweise drastisch veränderte Situation der Geflüchteten in Deutschland nicht eingegangen werden.

Staehe, a psychoanalyst for children and adolescents, uses two exemplary case studies to report on how two families who were supported in a psychoanalytically-oriented painting group found their way in Germany in the longer term.

Einleitung

Erst allmählich dringt es ins öffentliche Bewusstsein, dass Deutschland schon seit Jahren ein Zuwanderungsland geworden ist. Die sogenannte „Flüchtlingskrise“ (2015 – 2017), in der über eine Million Geflüchtete in Deutschland Schutz suchten und sich die damalige Bundeskanzlerin mit ihrem berühmten Satz „*Wir schaffen das...*“ weigerte, die Geflüchteten an der Grenze abzuweisen oder gar Zäune gegen sie einzurichten, hat viel dazu beigetragen, dass diese gesellschaftliche Realität nicht länger verleugnet werden kann. Doch viele Fragen sind offen, die wir im Folgenden umkreisen möchten. Was ist aus den vielen Geflüchteten inzwischen geworden? Wie viele konnten inzwischen wieder in ihre Heimatländer zurückgehen? Wie viele haben sich inzwischen in Deutschland relativ gut zurechtgefunden, die deutsche Sprache gelernt, Wohnungen und Arbeit gefunden, ihre Kinder im deutschen Bildungssystem erfolgreich auf den Weg gebracht? Und wie viele warten immer noch auf die Bearbeitung ihres Asylantrags und wissen nicht, ob sie ein Daueraufenthaltsrecht in Deutschland bekommen?

Im folgenden Beitrag fokussieren wir vor allem auf die Schicksale einiger Einzelner, die wir im Rahmen des Modellprojekts STEP-BY-STEP (SbS) gesammelt und inzwischen in verschiedenen Publikationen ausführlich beschrieben haben (u.a. Leuzinger-Bohleber/Hettich 2018). Daher können wir in diesem Rahmen darauf verweisen und uns mit einer kurzen Zusammenfassung des Projekts begnügen. SbS wurde auch in einem beeindruckenden Film von Rose Palmer dokumentiert (<http://www.refugeesfilmfest.com>). Noch nicht veröffentlicht sind Erfahrungen mit einzelnen Geflüchteten, nachdem sie die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen haben und in sogenannten SECOND STEPS von unserem Forschungsteam weiter betreut wurden. Davon berichten wir in diesem Beitrag.

Doch zuerst einleitend noch einige allgemeinere Anmerkungen:

In vielen wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen wird untersucht, warum die erstaunliche „Willkommenskultur“ 2015/2016 inzwischen einer gesellschaftlichen Spaltung gewichen ist. Demokratiefeindliche Gruppierungen wie die Alternative für Deutschland (AfD) haben nachweislich und bewusst von der Ambivalenz profitiert (u.a. Geiges 2018), der, aus psychoanalytischer Sicht, immer xenophobischen Phantasien, Impulsen und Handlungen zugrunde liegen. Die Begegnung mit dem Fremden weckt einerseits Neugier und Inte-

resse, andererseits Angst und Furcht. Ob die Ambivalenz psychisch ertragen, produktiv gestaltet und reflektiert werden kann, oder durch eine Idealisierung und Romantisierung des Fremden einerseits bzw. durch xenophobische Haltungen und Ängste andererseits abgewehrt werden muss, ist abhängig von der seelischen und psychosozialen Situation des Individuums. In persönlichen und gesellschaftlichen Krisen wachsen fremdenfeindliche Impulse und Handlungen.² Dieses Wissen wird von radikalen gesellschaftlichen Gruppierungen und populistischen Politikern mehr oder weniger bewusst für eigene Zwecke missbraucht, ein Grund für die zunehmenden Spaltungsprozesse, die in Deutschland seit 2015 beobachtet werden. So benutzen z. B. Politiker der AfD Untersuchungsergebnisse wie solche der Studie der Kriminologen Christian Pfeiffer und seiner Forschungsgruppe „Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland. Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer“, die belegte, dass über das Asylsystem zugewanderte Nichtdeutsche verglichen mit anderen Nichtdeutschen weit überproportional für den Anstieg der polizeilich aufgeklärten Gewaltkriminalität in Niedersachsen verantwortlich waren (Pfeiffer/Baier/Kliem 2018). Dabei hatten die Forscherinnen und Forscher eine sorgfältige Analyse der Faktoren vorgelegt, die die Gewaltbereitschaft bei Geflüchteten erhöhen (wie prekäre Situationen in den Aufnahmeinstitutionen, prekäre Betreuungssituation, fehlender Familiennachzug, Altersstruktur, fehlende Frauen, Männlichkeitsbilder etc.) und daraus Forderungen für eine psychosozial und gesellschaftlich adäquatere Betreuung von Geflüchteten abgeleitet.

In analoger Weise wurden die Sorge des Zentralrats der Juden in Deutschland missbraucht, der wegen der Zunahme des Antisemitismus vor allem bei muslimischen Geflüchteten vor einer unkontrollierten Zuwanderung nach Deutschland warnte. Er stützte sich dabei u.a. auf die Ergebnisse der Studien der Bielefelder Forschergruppe um Andreas Zick (2017), die eine Zunahme antisemitischer Einstellungen bei einer Subgruppe muslimischer Geflüchteter festgestellt, aber vorgeschlagen hatte, diesen mit Aufklärung und Bildung zu begegnen. Auch die Angst vor dem islamistischen Terror trägt zur Ablehnung vor Geflüchteten bei. Bei einigen der terroristischen Anschläge wurde nachgewiesen, dass die Attentäter als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen waren. So war Anis Amri, der am 19. Dezember 2016 auf dem Berliner Weih-

-
- 2 Empirische Säuglingsforscher haben diese psychoanalytischen Erkenntnisse inzwischen breit empirisch abgestützt Sie beschrieben zwei antagonistische Motivationssysteme, das Explorations- und das Bindungssystem. Fühlt sich ein Kind sicher, wird das Explorationssystem aktiviert: das Kind erkundet Neues, Fremdes lustvoll und ohne Angst und Unsicherheit. Ist es unsicher und ängstlich, stellt es sofort sein explorierendes Handeln ein. Das Bindungssystem wird aktiv: das Kind sucht Schutz, Trost und Bestätigung bei seiner Bindungsperson. Das Zusammenspiel dieser beiden Motivationssysteme wurde experimentell z. B. in dem sogenannten „Fremde-Situation-Test“ bei Kindern zwischen 24 und 36 Monaten untersucht. Dabei konnten Kinder mit vier verschiedene Bindungstypen beschrieben werden: Sicher gebundene Kinder (Bindungstyp B), unsicher-vermeidend gebundene Kinder (A), unsicher-ambivalent gebundene Kinder (C) und Kinder mit desorganisierten Verhaltensmuster (D).

nachtsmarkt an der Gedächtniskirche 12 Menschen tötete und 56 teilweise schwer verletzte, als Asylbewerber nach Deutschland gekommen und hatte eine Zeitlang in der Flüchtlingsunterkunft in Emmerich am Rhein gewohnt.

Schließlich sind es die ökonomischen Sorgen, die Skepsis und Ablehnung von Flüchtlingen stimulieren, da ihre Betreuung in den Sozialsystemen offensichtlich riesige Summen von Steuergeldern erfordert. Zudem besteht besonders bei Menschen, die selbst in prekären Arbeitsverhältnissen leben, eine Angst vor Konkurrenzen auf dem Arbeitsmarkt. Andererseits erreicht auch sie das Argument, dass wegen des demographischen Wandels ihre eigenen Renten nicht gesichert sind, wenn in Deutschland nicht Flüchtlinge und Migrant:innen dazu beitragen, dass wieder mehr Kinder in Deutschland aufwachsen und auch ganz real die Zukunft sichern. So betont z.B. die OECD, dass Deutschland mittelfristig von einer Zuwanderung in Höhe von 1 % der Bevölkerung (800.000 Flüchtlinge) profitieren würde, falls die Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt integriert werden könnten. Notwendig seien dafür vor allem eine rasche Anerkennung ausländischer Ausbildungsabschlüsse und geeignete Bildungsmaßnahmen. Allen diesen Ängsten und Sorgen kann nur durch einen offenen, verständnisvollen, aber gleichzeitig klaren öffentlichen Dialog auf verschiedensten Ebenen begegnet werden, an dem sich auch Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Fachdisziplinen beteiligen sollten.

Andere Autorinnen und Autoren in diesem Band sind eher qualifiziert, auf die eben skizzierten gesellschaftlichen Aspekte bei der Integration von Geflüchteten einzugehen. Als Psychoanalytikerinnen möchten wir noch auf eine weitere Perspektive hinweisen, die näher an unserem Fachgebiet liegt: es geht um den Einfluss von Traumatisierungen auf den Wunsch und die Fähigkeit, sich im Aufnahmeland kurz- und langfristig zugehörig zu fühlen³.

Nicht nur in ihren Herkunftsländern, sondern auch auf ihrer Reise über Hunderte oder Tausende von Kilometern haben viele der Geflüchteten schwere Traumata erlitten mit Gewalt, Entführung, Menschenhandel und Verlust von Familienangehörigen. Migrant:innen und Flüchtlinge leiden daher häufig unter Traumafolgestörungen und anderen psychischen Problemen, die mit dem Verlust von allem Vertrauten, ihrer Familie, ihren Freund:innen und ihrer Kultur einhergehen. Dies kann zu schweren Identitätsproblemen führen und insbesondere bei jüngeren Migrant:innen ihre Integration in das Aufnahmeland wesentlich beeinflussen. Ein Gefühl der Zugehörigkeit ist für die Anpassung von Migrant:innen an ihr neues Land von entscheidender Bedeutung, unabhängig

3 Einige Passagen dieses Textes basieren auf der Einleitung der eben erschienenen, englischen Publikation: *Trauma, Flight and Migration. Psychoanalytic Perspectives* herausgegeben von Vivienne Elton, Marianne Leuzinger-Bohleber, Gertraud Schlesinger-Kipp und Vivian Pender (London: Routledge, 2022) sowie auf der Einleitung zu dem Buch *Weiterleben nach Flucht und Trauma. Konzepte für die Arbeit mit besonders vulnerablen Geflüchteten* herausgegeben von Sandra Rumpel, Antonia Stulz-Koller, Ursula Hauser Grieco und Marianne Leuzinger-Bohleber (Gießen: Psychosozial-Verlag, 2022). Beide Einleitungstexte wurden wesentlich von Marianne Leuzinger-Bohleber verfasst.

davon, aus welchem Grund sie ihr Heimatland verlassen haben.

Die Krise der Migration kann zu einer persönlichen Katastrophe und zugleich zu einer kreativen inneren Entwicklung mit einer Bereicherung der Persönlichkeit führen. Auf der einen Seite erleben die Menschen Trauer, Angst, Entwurzelung und schweren Schmerz über die vielfältigen Verluste. Auf der anderen Seite tragen sie Hoffnung und Erwartung in sich und erleben die Migration als eine neue, große Chance für ihre weitere Entwicklung. Ob die Traumatisierungen oder die Chancen überwiegen, ist abhängig von vielen Faktoren, z. B. den einzelnen Persönlichkeiten der Geflüchteten und ihrer unverwechselbaren Lebens- und Fluchtgeschichten, den jeweiligen Umständen, die zur Flucht zwangen, ob die Flucht plötzlich erzwungen war oder geplant werden konnte, die Geflüchteten sich von ihren Familien verabschieden konnten, sich allein oder in einer Gruppe auf die Flucht machten, von Landsleuten Gewalt erfuhren, wie die Flucht im Einzelnen verlief, aber auch wie die Geflüchteten im Gastland aufgenommen wurden etc.- Etwa 30 Prozent aller Geflüchteten zeigen ernsthafte psychische Probleme oder Krankheiten wie Depression, Angstzustände oder eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS). Doch auch die anderen 70 Prozent der Flüchtlinge leiden unter der Unsicherheit ihrer derzeitigen Lebensbedingungen und benötigen Unterstützung und psychosoziale Betreuung (Rumpel et al. 2022). Immer sind die kulturellen Unterschiede, der Verlust einer haltenden Alltagsstruktur und die Situation als „Fremde“ in einer neuen Kultur belastend und erzeugen einen enormen Anpassungsdruck, Angst und Verunsicherung. Besonders schwierig ist die Situation für Kinder und Jugendliche sowie für junge Mütter und Familien. Schwangerschaft und Geburt, aber auch Übergänge im Kindes- und Jugendalter sind immer vulnerable Lebensereignisse, in denen familiäre und kulturelle Haltestrukturen besonders wichtig sind. Während dieser sensiblen Übergänge, in denen die Bedürfnisse nach Autonomie einerseits und Zugehörigkeit andererseits laufend in ein neues Gleichgewicht gebracht werden müssen, sind Menschen besonders gefordert. Fallen diese biographischen Entwicklungs- und Übergangsprozesse mit einer Flucht zusammen, sind die Betroffenen meist kumulativ überfordert.

Seit 1987 schwanken die Zahlen aus verschiedenen Studien zu geflüchteten Kindern mit einer PTBS oder kPTBS (Entwicklungsstörungen) zwischen 50 Prozent und 70 Prozent. Diese Entwicklungsstörungen werden struktur- und umgebungsbedingt im Gastland oft noch verstärkt. Für Kleinkinder wird wegen der kritischen Entwicklungsphase sogar noch eine höhere Prozentzahl angenommen, für Jugendliche bis 75 Prozent (Rumpel et al. 2022; Meurs et al., 2022). Viele geflüchtete Kinder und Jugendlichen zeigen psychische Krankheiten oder Entwicklungsverzögerungen, -blockaden oder -defizite und andere schwere Krankheiten wie Depressionen oder Angststörungen. Diese psychischen Probleme manifestieren sich oft in schulischer Leistungsminde- rung und Lernblockaden. Eine systematische Früherkennung (Screening) von (komplexer) Traumatisierung bei Kindern ist dringend notwendig sowie eine

daran anschließende medizinische, pädagogische, psychotherapeutische oder psychosoziale Betreuung (Akhtar 2010; Leuzinger-Bohleber/Parens 2018; Elton/Leuzinger-Bohleber/Schlesinger-Kipp/Pender 2022)

Klimakatastrophe, globale Ungerechtigkeit, Migration und Pandemien: eine fatale Allianz

Der Soziologe Stephan Lessenich hat in vielen Publikationen und Vorträgen auf die fatale Allianz und komplexe Verflechtung von globalisierter, ausbeuterischer Wirtschaft, Klimawandel und Migrationsbewegungen hingewiesen. Einem seiner Bücher hat er den eindrücklichen Titel gegeben: „*Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*“ (2016). Er beschreibt darin die Mentalität des „immer mehr“, die nicht nur die Ökonomie eines globalisierten Kapitalismus, sondern auch die westlichen Demokratien prägt. Auch in Demokratien erwarten die Bürger:innen latent oder offen eine ständige Verbesserung ihrer Lebensbedingungen, ihrer Bildungschancen, ihres Wohlstands usw. Diese Erwartung ist daher kausal verknüpft mit einem ausbeuterischen Wirtschaftssystem, das die Ungerechtigkeit innerhalb der einzelnen Gesellschaften, vor allem aber in der globalisierten Welt, ständig vergrößert. Diese Ausbeutungsmentalität ist bekanntlich auch eine der Hauptursachen für die drohende Klimakatastrophe. Die Natur zeigt uns die kaum reversiblen Folgen der grenzenlosen Ausbeutung. Dürren, Überschwemmungen, Stürme zerstören heute die Lebensgrundlagen von Millionen von Menschen auf der ganzen Welt, führen zu neuen, kriegerischen Konflikten um schwindende Ressourcen und damit unweigerlich zu der heutigen Flucht und Migration von Tausenden von Menschen (Tooze 2021).

Stephan Lessenich zeichnet ein düsteres Bild: Wenn die Mentalität des „immer mehr“, der Ausbeutung und der ungerechten Verteilung von Ressourcen, Bildung und Reichtum weiter zunimmt, werden sich Flucht und Verfolgung und Massenmigration verstärken. Der „schwarze Kontinent“ wird sich irgendwann zur Wehr setzen nach einer langen Geschichte der Ausbeutung, beginnend mit Kolonialismus, Sklaverei, der Ausplünderung von Bodenschätzen und natürlichen Ressourcen bis hin zu den Folgen einer Klimakrise, zu der er nur am Rande beigetragen hat, aber deren massivste Folgen er ertragen muss. Die „Festung Europa“ wird gestürmt werden. Europa wird gezwungen sein, seinen angehäuften Reichtum mit der „Dritten Welt“ zu teilen und sein Lebensstandard wird sinken.

Auch Menschen aus anderen Teilen der Welt werden Zuflucht in Europa suchen: Für Syrien ist zu befürchten, dass es auf Jahre zerstört sein wird. Die meisten der Tausenden von Syrer:innen, die nach 2015 nach Europa geflohen sind, werden nicht in ihr geschundenes Land zurückkehren können. Einige der syrischen Geflüchteten haben sich inzwischen in Deutschland und anderen eu-

ropäischen Ländern gut zurechtgefunden, studieren oder arbeiten und leben in eigenen Wohnungen. Andere, vor allem junge Männer, sind immer noch in Gemeinschaftsunterkünften und warten in Deutschland auf die formelle Bearbeitung ihres Asylantrags. Dies ist für viele eine extreme Belastungssituation und schafft ambivalente Gefühle den ukrainischen Geflüchteten gegenüber, die sogleich und unkompliziert eine deutsche Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung erhalten und z.T. schon wieder in ihr Land zurückkehren konnten. Viele von ihnen erleben sich zu Recht als „zweitklassige Geflüchtete“ im Gegensatz zu den „erstklassig“ behandelten ukrainischen Menschen. Dies könnte zu einer neuen Quelle sozialer Spannungen werden (Leuzinger-Bohleber im Druck; Zottnik i. d. Bd.).

Das Pilotprojekt STEP-BY-STEP-Projekt: Versuch einer Erstbetreuung traumatisierter Geflüchteter im Rahmen einer Erstaufnahmeeinrichtung⁴

Auf dem Höhepunkt der sogenannten „Flüchtlingskrise“ im Oktober 2015 trat das Hessische Sozialministerium an mich (MLB) als damalige Leiterin des Sigmund-Freud-Instituts in Frankfurt heran und bat mich, auf der Grundlage meiner langjährigen Erfahrung mit psychoanalytisch begründeten Präventionsprojekten ein Konzept für die Betreuung von traumatisierten Flüchtlingen in einer Erstaufnahmeeinrichtung zu entwickeln. Ein entsprechender Forschungsantrag, zusammen mit der Erziehungswissenschaftlerin Sabine Andresen, wurde bewilligt. Das STEP-BY-STEP-Projekt wurde in den Jahren 2016 und 2017 in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ in Darmstadt durchgeführt. Wir hatten ein Team von ca. 40 jungen Psychologiestudenten und 20 Studenten der Erziehungswissenschaften sowie ca. 10 erfahrenen Psychoanalytikern als Supervisoren, Therapeuten im Dorf. Die Zahl der Flüchtlinge im Dorf schwankte zwischen 800 im Oktober 2015 und rund 250 im April 2017. Das Projekt wurde wissenschaftlich evaluiert, was zur Gründung von drei Psychosozialen Zentren in Hessen führte, die – nach den FIRST STEPS in „Michaelisdorf“ – bis heute Flüchtlinge im Sinne von SECOND STEPS betreuen.

Die wichtigsten Erfahrungen, die auch für andere Erstaufnahmeeinrichtungen für Flüchtlinge von Interesse sein könnten, sollen kurz zusammengefasst werden:

4 Der folgende Abschnitt dieses Kapitels beruht auf einer früheren, englischen Publikation (vgl. Leuzinger-Bohleber, Schlesinger-Kipp & Hettich, im Druck, sowie auf früheren Zusammenfassungen des STEP-BY-STEP-Projektes z.B. in Leuzinger-Bohleber & Hettich, 2018; Lennertz & Leuzinger-Bohleber, 2022)

Im Rahmen des Modellprojekts STEP-BY-STEP wurden Geflüchtete und insbesondere traumatisierte Menschen von Anfang an betreut. In enger Zusammenarbeit mit den professionellen und ehrenamtlichen Teams im „Michaelisdorf“ wurde versucht, den Geflüchteten durch ein stabiles Umfeld sowie verlässliche, zwischenmenschliche Erfahrungen erste Sicherheit und Schutz zu bieten, um das Risiko einer Reaktivierung oder Retraumatisierung zu verringern. Dies erwies sich sowohl für die psychische und psychosoziale Situation der Geflüchteten in der Erstaufnahmeeinrichtung als auch für ihre spätere Integrationsbereitschaft im Aufnahmeland als hilfreich.

STEP-BY-STEP wurde von den Geflüchteten und den Mitarbeitenden in Michaelisdorf gut angenommen. Die einzelnen Angebote basierten einerseits auf psychoanalytischer und interdisziplinärer Traumaforschung und andererseits auf sozialpädagogischen Konzepten für die Betreuung von Flüchtlingskindern und -jugendlichen. Sie erwiesen sich als geeignet für die Unterstützung der Flüchtlinge und wurden im Alltag gut umgesetzt.

Die folgenden Konzepte, Erfahrungen und Ergebnisse von STEP-BY-STEP haben sich als hilfreich erwiesen und könnten auch bei der Umsetzung in anderen Erstaufnahmeeinrichtungen für Flüchtlinge berücksichtigt werden:

- Die enge und gut strukturierte Zusammenarbeit von psychotherapeutischen, medizinischen, sozialen und pädagogischen Fachkräften aus den lokalen Netzwerken mit den professionellen und ehrenamtlichen Teams in der Erstaufnahmeeinrichtung.
- Die *Schaffung von sicheren und verlässlichen Alltagsstrukturen* durch transparente Informationen über Abläufe und Angebote für Flüchtlinge (z. B. einem „Wochenplan“), die ihnen gleich im ersten Gespräch nach ihrer Ankunft vermittelt wurden.
- Gemeinsam mit den Teams vor Ort versuchte STEP-BY-STEP, zu einer *Atmosphäre der zwischenmenschlichen Begegnung* beizutragen sowie die Empathie zu stärken für das Unvorstellbare, was Menschen Menschen antun können.
- *Es wurden alternative Beziehungserfahrungen angeboten, die die Resilienz der Flüchtlinge* stärkten. Wöchentliche Fallbesprechungen, Team-supervision der verschiedenen Berufsgruppen und Ehrenamtlichen sowie Schulungen erwiesen sich als hilfreich.
- Die Haltung des „*Gebens und Nehmens*“ (jeder Flüchtling jeden Alters sollte in „Michaelisdorf“ mindestens zwei Stunden am Tag „etwas bekommen“, aber auch selbst mindestens zwei Stunden „etwas geben“) hat sich als wichtig erwiesen, um die Flüchtlinge aus der Erfahrung der Passivität in aktives Handeln zurückzuführen. Außerdem gewannen sie ein Stück weit ihre Menschenwürde zurück, wenn sie in ihrem spezifischen Flüchtlingsschicksal, aber auch in ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten anerkannt wurden und diese z. B. als Übersetzer, Erzieher, Hand-

werker, Künstler etc. in die Gemeinschaft im „Michaelisdorf“ einbringen konnten.

- Zusammenarbeit von professionellen Teams und (lokalen) psychotherapeutischen Traumaexperten, um im Rahmen wöchentlicher Sprechstunden ein *erstes Screening für besonders traumatisierte Personen durchzuführen*, um ihnen – im Sinne von ERSTEN SCHRITTEN – bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung die notwendige Akuthilfe zukommen zu lassen und ZWEITE SCHRITTE zu initiieren, um nach der Verlegung in eine dauerhafte Unterkunft in der Nähe der Erstaufnahmeeinrichtungen längerfristige professionelle Hilfe zu ermöglichen.
- *Persönliche Patenschaften, die von Experten aus dem Umfeld der Erstaufnahmeeinrichtung (z. B. der Hochschule Darmstadt) betreut werden*, um Studenten und anderen besonders schutzbedürftigen Flüchtlingen den Übergang von der Erstaufnahmeeinrichtung in eine langfristige Unterkunft zu erleichtern.

Klinisch-psychoanalytische Arbeit in einer Erstaufnahmeeinrichtung

In vier Modulen des STEP-BY-STEP-Projekts wurde klinisch-psychoanalytische Arbeit von erfahrenen Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern angeboten: a) in einer wöchentlichen psychoanalytisch-psychosozialen Sprechstunde, b) in einer therapeutischen Malgruppe für Kinder, c) in einer FRIST STEPS-Gruppe für Schwangere und Mütter mit Kleinkindern und d) in Gruppen für Jugendliche. Alle diese Angebote haben wir in anderen Publikationen ausführlich beschrieben, z.B. in Leuzinger-Bohleber/Hettich (2018).

In einer Erstaufnahmeeinrichtung für Flüchtlinge ist es von großer Bedeutung, schwer traumatisierte Menschen zu erkennen und erste Schritte der Hilfe in Form von psychischer und psychosozialer Nothilfe zu leisten. STEP-BY-STEP basiert sowohl auf der psychoanalytischen als auch auf der interdisziplinären Traumaforschung.

In einer traumatischen Situation wird der natürliche Reizschutz durch eine plötzliche, nicht vorausgesehene extreme Erfahrung, meist verbunden mit Lebensbedrohung und Todesangst, durchbrochen. Das Ich ist einem Gefühl extremer Ohnmacht und der Unfähigkeit ausgesetzt, die Situation zu kontrollieren oder zu bewältigen und wird mit Panik und extremen physiologischen Reaktionen überflutet. Diese Überflutung des Ichs führt zu einem psychischen und physiologischen Schockzustand. Die traumatische Erfahrung zerstört den empathischen Schutzschild, den das verinnerlichte Primärobjekt bildet, und destruiert das Vertrauen auf die kontinuierliche Präsenz guter Objekte und die Erwartbarkeit menschlicher Empathie. Im Trauma verstummt das innere gute Objekt als empathischer Vermittler zwischen Selbst und Umwelt (Cohen 1985; Hoppe 1962; Bohleber 2010; Leuzinger-Bohleber 2015, 2015a).

In spezifischen Schulungen, den wöchentlichen Fallkonferenzen und Teamsupervisionen wurden alle medizinischen und pädagogischen Fachkräfte des Michaelisdorfs sowie die Teammitglieder von STEP-BY-STEP geschult, traumatisierte Flüchtlinge zu erkennen. Aufgrund entsprechender Alltagsbeobachtungen (oder spezifischer Informationen der Flüchtlinge selbst) wurden gefährdete Personen in der wöchentlichen psychosozialen Sprechstunde vorgestellt. Besonders traumatisierte Menschen erhielten mehrere psychoanalytisch orientierte Kriseninterventionen, oft in enger Zusammenarbeit mit dem medizinischen und sozialen Team des „Michaelisdorfs“ (Leuzinger-Bohleber et al. 2016; 2017). Bei Bedarf erhielten die Klienten zusätzlich zu den Kriseninterventionen auch eine Notfallmedikation (z. B. Einschlafmittel, selbstverständlich professionell indiziert durch zwei engagierte psychiatrische Kollegen). Die Beratungsgespräche wurden systematisch und unter Berücksichtigung des Datenschutzes dokumentiert. Anschließend wurden alle Informationen in den wöchentlichen Fallkonferenzen besprochen, um gemeinsam „erste Schritte“ in der Erstaufnahmeeinrichtung einzuleiten. Darüber hinaus wurden „zweite Schritte“ (medizinische, psychotherapeutische, psychosoziale, pädagogische Betreuung) eingeleitet, um traumatisierte Personen nach der Verlegung in Langzeitunterkünfte im Raum Darmstadt oder Frankfurt zu unterstützen (s. u.).

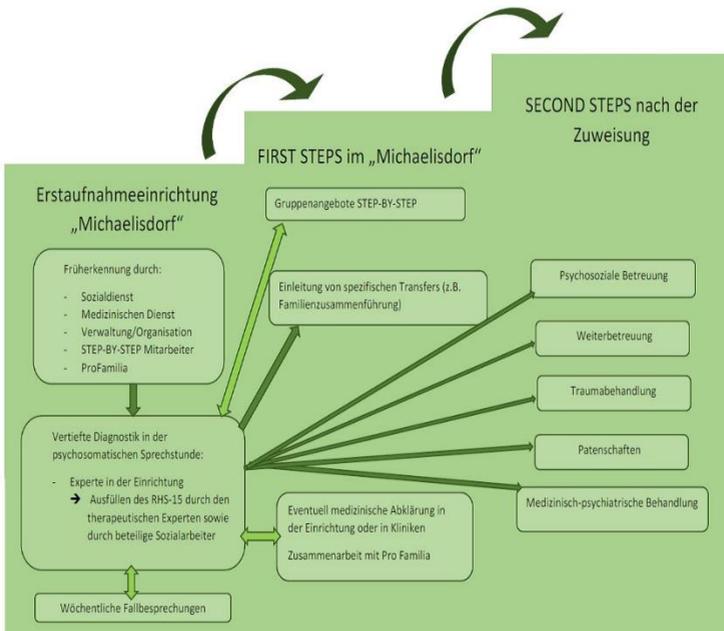


Abbildung 1: Modell zur Früherkennung von traumatischen Geflüchteten und ihrer medizinischen, psychotherapeutischen und psychosozialen Betreuung

SECOND-STEPS: Weitere Betreuung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Psychosozialen Zentren

Erfahrungen aus den weiterführenden Angeboten (Katrin Luise Laezer)

Wie häufig bei erfolgreichen Modellprojekten, deren Finanzierung endet, stellte sich für das Projekt STEP-BY-STEP die Frage, wie die Konzepte und aufgebauten Strukturen nachhaltig weitergeführt und implementiert werden können. Das Regierungspräsidium hatte 2017 beschlossen, das Michaelisdorf aufgrund der rückläufigen Flüchtlingszahlen zu schließen und die verbliebenen Bewohnerinnen und Bewohner in die größte Gemeinschaftsunterkunft für Flüchtlinge und Asylsuchende der Stadt Darmstadt, die Erstwohnhäuser der „Otto-Röhm-Straße“, umzusiedeln, die Platz für etwa 800 Personen bieten. Im Unterschied zu anderen Gemeinschaftsunterkünften der Stadt Darmstadt gab es für die Bewohner der Otto-Röhm-Straße zum damaligen Zeitpunkt keine vergleichbaren Angebote wie im Michaelisdorf. Diese psychosoziale Unterversorgung führte zur Zusammenarbeit zwischen dem Deutschen Roten Kreuz Darmstadt (ehemals Träger des Michaelisdorfes), der Hochschule Darmstadt und der Kooperation Asyl, in der die Konzepte des STEP-BY-STEP Projektes übernommen und im Sinne der SECOND-STEPS verstetigt werden konnten. Mit dem Bewusstsein, dass Kinder, Jugendliche, Mütter und Alleinreisende besonders vulnerabel für traumatisierende Ereignisse vor, während und nach der Flucht sind, verfolgen die Kooperationsprojekte *ZUSAMMEN.stark!* und *M.A.R.I.A.M. Mütter, Alleinreisende, Refugees, Integration, Austausch, Menschenrechte* in der Otto-Röhm-Straße das Ziel, besonders schutzbedürftigen Flüchtlingen das Ankommen in Deutschland zu erleichtern⁵. Die Empowermentarbeit zielt auf die Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung von Mädchen, Frauen und besonders Schutzbedürftigen in verschiedenen Lebenslagen und beinhaltet niedrigschwellige Gruppenangebote für Frauen, Kinder und Jugendliche, die von Professionellen, Studierenden, Paten und Ehrenamtlichen vernetzt mit Institutionen im Sozialraum wie dem Kinderschutzbund, Frauenzentrum und dem Ubuntu Haus der Künste durchgeführt werden. Familien sollen unterstützt und gestärkt werden, die vielfältigen Anpassungsprozesse im Ankunftsland zu bewältigen.

Im Format eines Unterrichtsmoduls, in dem Lehre, Praktikum, Supervision und Reflexion eng verzahnt sind, bieten Studierende der Studiengänge *B.A.*

5 Projekt Koordinatorin des Deutschen Roten Kreuzes Darmstadt ist Lilian Teymouri, der wir herzlich danken. Die Kooperation Asyl GbR betreibt im Auftrag der Stadt Darmstadt die Erstwohnhäuser der „Otto-Röhm-Straße“ und ist ebenfalls Kooperationspartner des Projektes. Das Projekt wird gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus.

Soziale Arbeit und *B.A. Soziale Arbeit PLUS Migration und Globalisierung* wöchentlich diese niedrigschwelligen Gruppenangebote und offene Treffs für geflüchtete Frauen, Mädchen, Kinder und Jugendliche an. Die Angebote werden als Praktikum von den Studierenden über ein gesamtes Studienjahr durchgeführt und durch wöchentliche Theorie- sowie Supervisions- und Reflexionslehrveranstaltungen für die Studierenden begleitet. Seit 2017 haben über 80 Studierende die Projekte mitgetragen. Nach Angaben des Deutschen Roten Kreuzes Darmstadt wurden insgesamt 2.235 Bewohner:innen erreicht⁶.

In der theoretischen Ausbildung stehen die oben erläuterten psychoanalytischen Traumakonzepte im Fokus, die durch weitere psychoanalytische Ansätze zu Eltern-Kind-Beziehungen (Heinemann/Hopf 2021), Dynamiken von Gruppen und Institutionen (Möller/Lohmer 2019) und ethnopsychanalytische Zugänge zum Verständnis von Kultur, Familie und interkultureller Begegnung (Reichmayr 2016) ergänzt werden und an der Schnittstelle zwischen psychoanalytischer Sozialarbeit (Günter/Bruns 2010; Gaertner 2021) und interkultureller Psychotherapie (Machleidt et al. 2018) angesiedelt sind.

Psychoanalytisches Verstehen erwies sich in der wöchentlichen Supervisions- und Reflexionslehrveranstaltung für die Studierenden und für ihre Arbeit mit den geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Frauen in der Otto-Röhm-Straße als hilfreich, insbesondere dann, wenn die erlebten Traumatisierungen plötzlich im Spiel auftauchten und für andere Kinder und die Studierenden sichtbar wurden und sich Fragen zu den individuellen Lebensgeschichten und traumatischen Erlebnissen stellten. Einen Zugang fanden die Studierenden unter anderem über Hannah Arendts Aufsatz „Wir Flüchtlinge“ (1943/2007), in dem Arendt aus der Wir-Perspektive eindrücklich auf den Verlust der „Vertrautheit des täglichen Lebens“, des Berufs, d.h. der „Zuversicht, dass wir in dieser Welt von Nutzen sind“, und den Verlust der „Sprache“, d.h. „die Natürlichkeit der Reaktionen, die Einfachheit der Gesten, den ungekünstelten Ausdruck der Gefühle“ (Arendt 1943/2007: 264f.), hinweist. Arendt beschreibt in wenigen Worten, wie aus „Bürgern“ Menschen werden, die „aufhören zu existieren“, eine Erfahrung, die die Kinder und Jugendlichen in der Otto-Röhm-Straße erlebt haben und Thema in den Reflexionen war (Kristeva 1991 2016; Varvin 2018). Wir diskutierten die ethnopsychanalytische Untersuchung von Asylverfahren in einer Ausländerbehörde von Kronsteiner (2016). So konnten Studierende nachvollziehen, dass die schweren Traumatisierungen und das damit verbundene Grauen, mit dem Mitarbeiter:innen einer Ausländerbehörde in Berührung kommen, ein solches Maß an Angst auslösen kann, das nicht ausgehalten und daher abgewehrt werden muss. In der Untersuchung wurden die „Verharmlosung“ der traumatischen Erlebnisse der Ge-

6 Zahlen der erreichten Bewohner*innen in den Projekten: 2017: ca. 500 Michaelisdorf, 2018: 535 Michaelisdorf und Otto-Röhm-Straße, 2019: 461, 2020: 237, 2021: 335, 2022: 167 (bis Juni), Doppelzählungen sind möglich (E-Mail von Lilian Teymour, DRK Darmstadt am 01.08.2022. Die Zahlen beruhen auf den internen Jahresberichten des DRK).

flüchteten von Folter und Gewalt sowie eine „Täter-Opfer-Umkehr“, in der die Geflüchteten als die Täter (und nicht als Opfer) erlebt und dargestellt werden, als typische institutionalisierte Abwehrmechanismen von Mitarbeiter:innen der Behörde identifiziert, die Asylbewerber:innen begutachteten. Gerade in traumatisierenden Kontexten kann eine kontinuierliche, psychoanalytische Supervision und Reflexion dazu beitragen, dass ein Raum entsteht, in dem über solche unbewussten Abwehrmechanismen nachgedacht werden kann (Günter/Bruns 2010; Mishna/Bogo 2007).

Weitere Themen der Lehre, die sich als hilfreich für die sozialpädagogische Arbeit mit den geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Familien erwiesen, bezogen sich auf die Auseinandersetzung mit Diversität und kultureller Kompetenz. Nach Corry Azzopardi (2020) ist die „Entkolonialisierung der Sozialpädagogik“ ein „kultureller Imperativ“ und macht eine antirassistische, auf Diversität und kulturelle Kompetenz ausgerichtete Ausbildung in der Sozialen Arbeit notwendig (Sinclair 2019/2004; Hooks 1994). Kulturelle Kompetenz versteht sie als die Fähigkeit, kritisch über hierarchische Machtverhältnisse, privilegierte und marginalisierte soziale Kategorien, normative und kritische Konstruktionen von Kultur, eurozentrische und ‚andere‘ Wissensquellen, verstärkte und unterdrückte Stimmen sowie Mainstream- und alternative Hilfsansätze nachdenken zu können (Azzopardi 2020: 474).

In den Lehrveranstaltungen setzen sich die Studierenden mit der eigenen Position und der Position, in der sich geflüchtete Menschen im Ankunftsland Deutschland befinden, auseinander. Zwei Beispiele: In ihrem Buch „*Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*“ klären Fajembola und Nimindé-Dundadengar (2021) über rassistische Redewendungen und implizite Zuschreibungen auf und regen zur Selbstreflexion an, sich mit Privilegien bzw. ihrem Verlust zu beschäftigen. Privilegiert zu sein bedeutet, Vorteile zu haben, ohne etwas dafür getan zu haben und diese inne zu haben aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder aufgrund einer bestimmten Dimension der Persönlichkeit (ebd.: 99). Im Selbsttest einer „Checkliste“ kamen Studierende mit Privilegien in Berührung, z. B. „Ich wurde noch nie aufgrund meiner Hautfarbe diskriminiert“ oder „Mir wurde noch nie gesagt, ich sei hübsch/schön trotz meiner ‚ethnischen‘ Zugehörigkeit“ und erkannten stereotypische Aussagen, von denen geflüchtete Jugendliche in der Otto-Röhm-Straße berichtet hatten (ebd.:100f.; Sieben/Staub 2021; Cramer/Ryosho/Nguyen 2012).

Der Perspektivwechsel, sich in Flüchtlinge empathisch hineinzuversetzen, ereignete sich in einer Lehrveranstaltung manchmal spontan, wie in einem Moment, als ein Studierender, der 2015 selbst aus Syrien geflohen war, Selfie-Fotos auf der Leinwand zeigte, die er während seiner Flucht im überfüllten Schlauchboot sitzend aufgenommen hatte. Auf dem Foto sahen die Studierenden die Küste Griechenlands plötzlich aus den Augen des geflüchteten Komilitonen.

Betrachten wir den Zeitraum zwischen 2017 und 2022, stellte die Covid-19 Pandemie 2020 für viele Bewohner:innen der Otto-Röhm-Straße einen Einschnitt dar, der mit der Erfahrung von Isolation und Verunsicherung einherging. Vor der Pandemie orientierten sich die Gruppenangebote und deren kreative Ausgestaltung an den Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und Frauen. In den Gemeinschaftsräumen fanden jede Woche eine Kindergruppe, ein Mädchentreff, zwei Jugendtreffs, eine Frauengruppe und eine Eltern-Kind-Gruppe statt (Leuzinger-Bohleber/Hettich 2018). Mit Beginn der Covid-19 Pandemie durften die Studierenden die Otto-Röhm-Straße nicht mehr betreten und die Gruppenangebote, bei denen wir auf eine verlässliche Struktur und Kontinuität geachtet hatten, fielen plötzlich aus. Auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen konnte kaum noch eingegangen werden. Hinzu kam, dass der mangelnde Internetzugang und fehlende Endgeräte den Versuch erschwerten, die Angebote online weiterzuführen. Wir versuchten telefonisch Kontakt zu halten und über einen Briefkasten zu kommunizieren, um zu signalisieren, dass die Bewohner:innen der Otto-Röhm-Straße nicht allein sind und es weiterhin Menschen gibt, die an ihnen interessiert sind und die sich für sie einsetzen. Für die Kindergruppe erstellten Studierende einen Newsletter, der jeweils eine bebilderte Bastelanleitung mit Materialien enthielt, die üblicherweise im Haushalt vorhanden sind und an dem ein kleiner Fragebogen für die Kinder angehängt war, der den Kindern die Möglichkeit gab, sich über ihre Gefühle und das, was sie bewegt, zu äußern („Zurzeit geht es mir: ...; das finde ich gut:..., das nervt mich zurzeit:..., das wünsche ich mir für die Zukunft:... und dieses Angebot hätte ich gern von Euch:..“). Für die ältere Mädchengruppe richteten Studierende einen Internetblog „Kunterbunt“ ein und erstellten für die Frauengruppe sogenannte „Schreibpakete“ mit dem Fokus der Sprachförderung. Aus den wöchentlichen Telefonaten, den Schreibpaketen und der Briefkastenkommunikation entstand die Idee eines Kochbuchs, die in der Frauengruppe tatsächlich umgesetzt werden konnte⁷. Seit dem Frühjahr 2022 dürfen Angebote unter Einhaltung des Hygienekonzeptes wieder vor Ort und als zwischenmenschliche Begegnung stattfinden.

*Erfahrungen aus der gestaltenden Kindergruppe im Rahmen des Projektes STEP-BY-STEP und nachfolgende SECOND STEPS
(Angelika Staehle)*

„Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern Kunst macht sichtbar.“ (Klee 1979: 23).

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien konzipierte und gestaltete ich als Psy-

7 <https://www.drk-darmstadt.de/fileadmin/darmstadt/Flüchtlingsarbeit/Kochbuch.pdf>

choanalytikerin für Kinder und Jugendliche mit Unterstützung von studentischen Mitarbeitern in der Erstaufnahmeeinrichtung Michaelisdorf eine wöchentliche psychoanalytisch orientierte „Malgruppe“ für Kinder.

Heimatverlust, Ankommen in einem unbekanntem Land, eine neue Sprache, neue Menschen und verwirrende Erfahrungen sind gerade für Kinder nicht leicht zu begreifen und in Worte zu fassen. Die Kinder kommen zusammen mit ihren Eltern, die selbst traumatisiert sind und ihren Kindern kaum unterstützend zur Seite stehen können. In der Erstaufnahmeeinrichtung ist die ganze Familie auf einen Raum beschränkt. Viele allein reisende Mütter blieben in ihrem Raum und hielten ihre Kinder dort fest, um sich und sie zu schützen oder die Kinder hingen auf den Fluren herum und beschäftigten sich mit Mobiltelefonen, sofern sie welche hatten. Die Kinder wollten und konnten ihre Eltern nicht mit ihren Erfahrungen belasten, taten dann oft so als wäre „alles in Ordnung“. Psychische und soziale Symptome wie Alpträume, Flashbacks, Schlaf- und Essstörungen, depressive Verstimmungen, körperliche Symptome und verschiedene Formen von Verhaltensauffälligkeiten waren oft die Folge. Die Familien waren auf unbestimmte, jedoch begrenzte Zeit in der Erstaufnahmeeinrichtung. Danach fand ein Transfer statt in eine Zweitunterkunft oder eine Abschiebung nach nicht bewilligtem Asylantrag, die meist innerhalb weniger Stunden ohne Vorwarnung stattfand. Über Allem schwebte die verwirrende Unsicherheit, wie es für die Familie und die Kinder weiter gehen wird. Jede Woche war erneut unklar, welche Kinder sich noch in der Einrichtung befinden. Der für die Arbeit so wichtige Beziehungsaufbau zu den Kindern konnte nur für eine unbestimmte Zeit geschlossen werden

Die „Malgruppe“ war ein Angebot, in der für die Kinder chaotischen Umgebung einen sicheren und geschützten Raum bereit zu stellen, in welchem sie durch Malen, Zeichnen oder Gestalten mit Ton und anderen Materialien ihren belasteten Erfahrungen Ausdruck geben konnten. Wichtig war uns, dass die Kinder in einem geschützten, kindgerechten Rahmen die Möglichkeit erhielten etwas Eigenes zu schaffen und sich dadurch als selbstwirksam zu erleben, begleitet von dem Interesse und der Zeugenschaft der Bezugspersonen.

Gestaltet wurde mit Wasser- und Fingerfarben, Holz- und Buntstiften, aber auch Knete und Ton waren wichtige Gestaltmaterialien. Die Bilder und Gestaltungen wurden gesammelt und aufbewahrt und auch im Raum ausgestellt. Das vermehrte Darstellen von leeren Häusern, durchstoßenen, blutenden Herzen und fragmentierten Figuren, ließ die starke Belastung der Kinder und ihre Verluste erahnen. Die vielen Häuser und Flaggen warfen immer wieder Fragen zur Identität der Kinder auf, wie: Wo fühlen sie sich zugehörig, was gibt ihnen Halt und Selbstvertrauen? Die teilnehmenden Kinder kamen aus unterschiedlichsten Regionen der Welt. Darunter waren Kinder aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, Äthiopien, Eritrea, Albanien, Sudan, Albanien, Türkei, Marokko. Die Verständigung beschränkte sich auf einige deutsche oder englische Grundkenntnisse der Kinder, primär aber auf die nonverbale Kommunikation. Eine

ausführliche Darstellung der Erfahrungen aus der Malgruppe erfolgte durch die über einen langen Zeitraum im Projekt mitarbeitende Studentin Tatjana Dietz 2017 in ihrer Masterarbeit mit dem Titel „Im Zeich(n)en des Unaus-sprechlichen. Eine verstehende Annäherung an Kinderzeichnungen ge-flüchteter Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung“ im Fachbereich Erzie-hungswissenschaften der Universität Frankfurt/M.

SECOND-STEPS: Weitere Betreuung und Unterstützung der Kinder nach dem Übergang vom Michaelisdorf in „Zweit-Wohnungen“

Durch Nachbesprechungen und Reflexionen im Team konnten die Kinder identifiziert werden, die besondere ärztliche und/oder therapeutische Unter-stützung brauchten. Für diese Kinder sogenannte „second steps“ nach ihrem Transfer in bleibende Unterkünfte eingeleitet und ihnen Patenschaften zur Seite gestellt werden.

Ich möchte im Folgenden an zwei Beispielen vermitteln, wie es uns mehr oder weniger gelang die Kinder und ihre Familien dabei zu unterstützen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln und sie in ihrer Weiterentwicklung zu fördern.

Amir und Amal

Amir und Amal sind Brüder. Sie stammen aus Syrien. Amir war 8 Jahre und Amal 9 Jahre alt, als sie an der maltherapeutischen Gruppe teilgenommen ha-ben. Beide sind mit ihrem Vater, ihrer hochschwangeren Mutter und einem kleinen Bruder aus ihrem Heimatland geflohen. Ihre Fluchtgeschichte war nur in Ausschnitten bekannt. Bereits nach wenigen Gruppenstunden äußerten die Gruppenleitungen die Annahme, dass die Brüder schwer belastet sind. Die bei-den Jungen hatten eine besondere Vorliebe für die Arbeit mit Ton und Knete. Sie bearbeiteten das Material jeweils unter hohem Kraftaufwand und be-schädigten ihre oder die Werke anderer. In den Protokollen zum Verhalten der Brüder wurden sie vermehrt mit negativen Attributen wie „*unruhig*“, „*wütend*“, „*zerstörerisch*“, „*unkontrolliert*“, „*provokativ*“, „*aggressiv*“ be-schrieben.

Die dann im Verlaufe eines halben Jahrs entstandenen Zeichnungen und Produkte der beiden Brüder zeigten einen sehr eindrücklichen Prozess.

In dieser Zeichnung (Abb. 2) von Amir sieht man eine Vielzahl an einzelnen, zerstückelten, frei im Raum schwebenden Köpfen, Augen und eventuell Rumpfen. Die nur angedeuteten und teilweise ausradierten Figuren wirken verloren. Das Bild erweckt Assoziationen zu einem fragmentierten Selbstzustand im Schatten von traumatischen Erlebnissen.

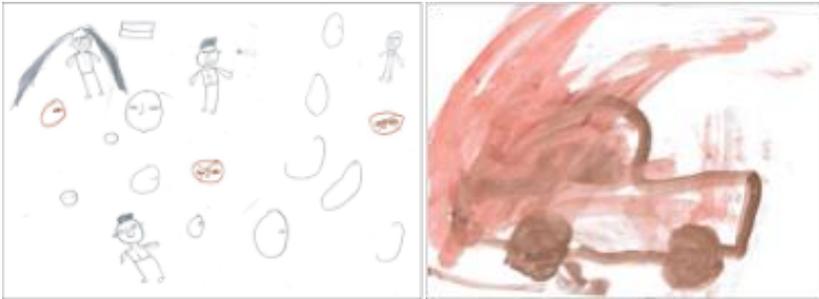


Abbildung 2: Amir: Fragmentierte Figuren Abbildung 3: Amir: Fluchtauto

Einen Fortschritt gegenüber der Explosion im ersten Bild von Amir zeigt seine letzte Zeichnung (Abb. 3). Er sagte dazu: „Die Menschen in dem Auto sind gestorben und das Verschmierte ist Blut“. Das Auto ist deutlich erkennbar, es ist mit dicken Strichen aus braunroter Wasserfarbe gestaltet. Gewalt – Blut – ist Teil des Bildes. Der Fortschritt zeigt sich aufgrund seiner verbalen Beschreibung, die Zeichnung enthält damit eine Zeitstruktur. Mit dem Bild berichtet er, dass etwas passiert ist, das in der Vergangenheit liegt.

Wenden wir uns den Bildern des Bruders Amal zu. Im Verhalten zeigt er sich als der ruhigere der beiden Brüder.



Abbildung 4: Amal: Mörderischer Roboter

Diese Zeichnung (Abb. 4) von Amal zeigt eine gewaltvolle Hauptfigur. Irritierend sind die Arme und Hände, die zu Waffen werden und die insektenhafte Darstellungsweise der kleinen Figuren im Bild, welche überproportionale Waffen bedienen. Die Hauptfigur wirkt wenig lebendig und erinnert in ihrer Gestaltung an einen Roboter. Der augenscheinliche erste Eindruck des Kindes als ruhig und weniger destruktiv stellt sich im Angesicht des Ausdrucks einer inneren Ohnmacht als trügerisch heraus. Ein Zeichen dafür scheint auch der Körperbau der Figur zu sein: mit den dünnen Beinen, fehlenden Händen und Ohren erscheint sie ebenso gewalttätig wie hilflos.



Abbildung 5: Amal: Roboter mit Ohren und Händen

Die Figur taucht in einer folgenden Zeichnung (Abb. 5) wieder auf mit kleinen, jedoch wichtigen Veränderungen. Das Aufgreifen derselben Figur werten wir als eine sich andeutende Entwicklung im Kind. Es ist immer noch ein leeres Bild, die Figur ähnelt weiterhin einem Roboter, allerdings fehlen die Anzeichen von Gewalt. Die Figur besitzt nun Ohren, sie kann hören und ist damit bereit etwas aufzunehmen, nicht mehr abgeschottet, ohnmächtig. Dies machte uns im Team hoffnungsvoll. Auch in ihrem Sozialverhalten änderten sich die beiden Jungen; sie wurden hilfsbereit und verwickelten sich weniger in körperliche Kämpfe mit anderen.

Amir und Amal wurden dann mit ihren Eltern und Geschwistern in einer Zweitwohneinrichtung untergebracht. Beide besuchten inzwischen mit ausreichendem Erfolg die Schule und waren ganz gut integriert. Eine der Studentinnen hielt weiter Kontakt und machte kleiner Unternehmungen mit den beiden. Sie hatten inzwischen zwei weitere Brüder bekommen. Der Vater hatte es nicht geschafft sich ins Arbeitsleben zu integrieren. Die erdrückende und wenig fördernde Atmosphäre zuhause und die zunehmende Lustlosigkeit der beiden Brüder machten uns besorgt und wir fürchteten, dass sie ihren Entwicklungsstand nicht halten und den Schulabschluss nicht schaffen werden. Es ist uns leider nicht gelungen, dass die Eltern einer unterstützenden Patenschaft für die beiden Brüder zustimmten.

Julius

Julius ist mit seiner Mutter und seiner kleinen Schwester aus einem osteuropäischen Land über die Erstaufnahmeeinrichtung Gießen in die Außenstelle „Michaelisdorf“ gekommen.

Grund für die Flucht waren Gewalterfahrungen und Morddrohungen vor dem Hintergrund der noch existierenden Blutrache in ihrem Heimatland, die zwar offiziell als nicht mehr vorhanden deklariert wird, doch nach wie vor ausgeübt wird. Sein Vater hatte dort jemanden umgebracht und war im Gefängnis. Da das Heimatland als ein sicheres Herkunftsland gilt, wurde der Asylantrag abgelehnt. Julius Mutter reagierte mit einer schweren Depression, verließ kaum ihr Zimmer und auch die Kinder trauten sich nicht aus dem Zimmer zu gehen. Julius war in ständiger Sorge um seine Mutter und Schwester. Die haltgebende Umgebung im Michaelisdorf mit dem Angebot einer therapeutischen Malgruppe und einer Kita-Betreuung für die Schwester führten dazu, dass Julius und seine Schwester etwas Freiraum gegenüber ihrer Mutter gewannen und begannen sich altersentsprechend zu entwickeln. Julius kam regelmäßig in die Malgruppe, beteiligte sich immer mehr an den Arbeiten mit Ton und schloss sich besonders einem männlichen studentischen Betreuer an. Seine kleine Schwester konnte er schließlich loslassen, nachdem sie in einer Kindergartengruppe integriert war. Auch seine Mutter, die in der psychosozialen Sprechstunde betreut wurde, kam aus ihrer Depression heraus und beteiligte sich aktiv an der Arbeit in der Küche der Einrichtung.

Schließlich gelang es gegen viele Widerstände Julius den Schulbesuch zu ermöglichen. Insgesamt war die kleine Familie zweieinhalb Jahre im Michaelisdorf und sollte nach der Schließung des „Michaelisdorf“ in eine Einrichtung in Nordhessen verlegt werden. Nach vielen Anträgen und Interventionen gelang es, dass die Familie in Darmstadt bleiben konnte und einer Zweit-Wohneinrichtung zugewiesen wurde. So konnte Julius weiter in seine Schule gehen und die kleine Schwester in eine Vorklasse, in der ihre Erzieherin aus dem Michaelisdorf nun arbeitete.

Nach einiger Zeit nahm die Sozialarbeiterin aus der Zweit-Wohnanlage Kontakt mit der Leiterin der Malgruppe auf, um ihre Hilfe zu erbitten, für die Familie einen Aufenthaltsstatus zu erreichen, denn diese hatten nur einen Duldungsstatus für jeweils vier Wochen. Julius hatte die Sozialarbeiterin gebeten, „er wolle wieder zu der Frau, die die Malgruppe geleitet habe, da er dringend mit ihr sprechen wolle“. Julius hatte sich für sich und auch für seine Mutter und die Schwester Hilfe geholt. Alle drei waren in großer Angst vor einer drohenden Abschiebung. In ihrer Wohnanlage erlebten sie immer wieder, wie Mitbewohner in der Nacht abgeholt wurden. Mutter, Tochter und Sohn schliefen jede Nacht eng aneinander gepresst in einem Bett aus Angst vor der Abschiebung. Julius wurde in der Folgezeit von der früheren Malgruppen-Leiterin, einer Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapeutin, betreut und es wurden unterstützende Gespräche mit der Mutter geführt.

Mit Unterstützung von ehemaligen Mitarbeitern im Michaelisdorf und der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin wurde für die Mutter und die beiden Kinder nach abgelehntem Asylantrag ein Antrag auf Härtefall gestellt, dem schließlich vom hessischen Innenministerium stattgegeben wurde. Es waren noch einige Hürden zu überwinden, bis die Mutter eine Ausbildung zur Altenpflegerin aufnehmen konnte. Da die Wohnsituation sich als schwer tragbar für eine alleinerziehende Mutter herausstellte, gelang es, die kleine Familie in ein genossenschaftliches Wohnprojekt zu vermitteln, wo sie eine 4-Zimmer-Sozialwohnung erhielten. Hier begannen sie sich als zugehörig und nicht mehr als ungewollte Fremde zu fühlen und fanden vielfältige Unterstützung. Die Mutter erhielt Unterstützung in ihren Angelegenheiten und die Tochter Hilfe für die Schularbeiten. Die Mutter hat inzwischen ihre Ausbildung zur Altenpflegerin erfolgreich beendet und einen unbefristeten Arbeitsvertrag erhalten. Julius hat sehr gute Schulnoten, braucht noch ein Jahr bis zum Realschulabschluss und will dann das Abitur machen. Er ist ein großer, junger Mann geworden und hält nach wie in größeren Abständen Kontakt zu seinem früheren Betreuer und der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin aus dem Michaelisdorf.

Julius ist ein Beispiel dafür, wie eine Integration in ein fremdes Land nach dem Verlust der Heimat in vielen kleinen Schritten und mit viel Durchhaltevermögen von beiden Seiten – von den Unterstützern und von den Unterstützten – gelingen kann. Für die beiden syrischen Brüder, die auf der realen Ebene zunächst weniger Schwierigkeiten hatten, da dem Asylantrag ihrer Eltern stattgegeben wurde, sieht es nicht so hoffnungsvoll aus, da die Eltern jegliche weitere Unterstützung für die Brüder und für sich selbst ablehnten und sich isolierten. Zu hoffen bleibt, dass die stützenden Erfahrungen im Michaelisdorf und in der Malgruppe ihnen helfen mögen, sich im schulischen Umfeld Unterstützung zu holen.

Literatur

- Akhtar, Salman (2010): Immigration and acculturation: Mourning, adaptation, and the next generation. Jason Aronson.
- Arendt, Hannah (1943/2007): *Wir Flüchtlinge*. Stuttgart: Reclam.
- Azzopardi, Corry (2020): Cross-Cultural Social Work. A Critical Approach to Teaching and Learning to Work Effectively across Intersectional Identities. In: *The British Journal of Social Work*, 50/2, 464-482, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz169>
- Bohleber Werner (2010): Destructiveness, intersubjectivity and trauma: The identity crisis of modern psychoanalysis. London: Karnac.
- Cohen, Jonathan (1985): Trauma and repression. In: *Psychoanalytic Inquiry* 5, S. 163-189.
- Cramer, Elizabeth/Ryosho, Natsuku/Nguyen, Peter V. (2012): Using experiential exercises to teach about diversity, oppression, and social justice. In: *Journal of Teaching in Social Work*, 32(1), pp. 1-13.
- Elton, Vivienne/Schlesinger-Kipp, Gertraud/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Pender, Vivienne (Eds.) (2022): *Trauma, Flight and Migration. Psychoanalytic Perspectives*. London: Routledge
- Fajembola, Olaolu/Nimindé-Dundadengar, Tebogo (2021): *Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen*, Weinheim: Beltz.
- Gaertner, Birgit (Hrsg.) (2021): *Psychoanalytische Sozialarbeit, PSYCHE Doppelheft 2021-9/10*.
- Geiges, Lars (2018): Wie die AfD im Kontext der „Flüchtlingskrise“ mobilisierte. Eine empirisch-qualitative Untersuchung der „Herbstoffensive 2015“. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 28, 49-69.
- Günter, Michael/Bruns, Georg (2010): *Psychoanalytische Sozialarbeit. Praxis, Grundlagen, Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinemann, Evelyn/Hopf, Hans (2021): *Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 6. aktualisierte Auflage.
- Hooks, Bell (1994): *Killing Rage/Ending Racism*, New York, Holt.
- Hoppe, K.D. (1962): Verfolgung, Aggression und Depression. In: *Psyche* 16, S. 521-537.
- Klee, Paul (Hrsg.) (1979): *Ein Kind träumt sich*. Unter Mitarbeit von Tilman Osterwold. Stuttgart: Hatje.
- Kristeva, Julia (1991): *Strangers to ourselves*. New York, Columbia University Press.
- Kristeva, Julia (2016): *Was ist ein Fremder? Anmerkungen einer energischen Pessimistin*. Hamburg: Murmann Verlag.
- Kronsteiner, Ruth (2016): Ethnopschoanalyse visits PsychoTraumaDynamik in postkolonialen Asylverfahren. In: Reichmayr, Johannes (Hrsg.): *Ethnopschoanalyse revisited. Gegenübertragung in transkulturellen und postkolonialen Kontexten*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 260-282.
- Lennertz, Ilka/Leuzinger-Bohleber, Marianne (2022): Traumatisierungen von Kindern in Folge von Flucht und Vertreibung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 497-513.

- Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Verlag.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2015): Working with severely traumatized, chronically depressed analysands. In: *The International Journal of Psychoanalysis* Volume 96, Issue 3, June 2015, Pages: 611-636.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (2015a): On the Medea fantasy. In: Roos, Esa: *Medea. Myth and unconscious fantasy*. London: Karnac, 1-20.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne (in Druck, 2022): "...I feel very strange and forever strange in this world..." (Susan Taubes). *Depression- an illness of ideals and trauma*. Keynote paper an der Tagung der European Psychoanalytic Society (EPF) in Wien, 16. Juli 2022 (wird in den Kongresssprachen publiziert).
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Hettich, Nora (2018): „Fremd bin ich eingezogen ...“ STEP-BY-STEP: Ein Pilotprojekt zur Unterstützung von Geflüchteten in einer Erstaufnahmeeinrichtung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Rickmeyer Constanze/Tahiri Mariam/Hettich Nora (2016): Special Communication. What can psychoanalysis contribute to the current refugee crisis? Preliminary reports from STEP-BY-STEP: A psychoanalytic pilot project for supporting refugees in a "first reception camp" and crisis interventions with traumatized refugees. In: *International Journal of Psychoanalysis*, 11, 1-17.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Tahiri, Mariam/Hettich, Nora (2017): STEP-BY-STEP. In: *Psychotherapeut*, 62(4), 341-347.
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Parens, Henri (2018): Editorial to the Special Issue on Trauma, Flight and Migration. In: *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. DOI: 10.1002/aps.1584
- Machleidt, Wielant/Kluge, Ulrike/Sieberer, Marcel/Heinz, Andreas (Hrsg.) (2018): *Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie. Migration und seelische Gesundheit*. München: Elsevier.
- Meurs, Patrick/Jensen, Andreas/Kuhn, Magdalena Maria/Arnold, Simon/Zokai, Rana/Ghassan, Daen, Schäfer, Dennis/Stumpfögger, Nora (2022): *Im Dickicht des Ankommens. Einblicke in die psychosoziale Begleitung von Geflüchteten*. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Mishna, Faye/Bogo, Marion (2007): Reflective practice in contemporary social work classrooms. In: *Journal of Social Work Education*, 43(3), pp. 529-41.
- Möller, Heidi/Lohmer, Mathias (2019): *Psychoanalyse in Organisationen. Einführung in die psychodynamische Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfeiffer, Christian/Baier, Dirk/Kliem, Sören (2018): *Zur Entwicklung der Gewalt in Deutschland. Schwerpunkte: Jugendliche und Flüchtlinge als Täter und Opfer*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Institut für Delinquenz und Kriminalprävention.
- Reichmayr, Johannes (Hrsg.) (2016): *Ethnopschoanalyse revisited. Gegenübertragung in transkulturellen und postkolonialen Kontexten*, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rumpel, Sandra/Stulz-Koller, Antonia/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Hausner, Ursula (Hrsg.) (2022): *Weiterleben nach Flucht und Trauma. Konzepte für die Arbeit mit besonders vulnerablen Geflüchteten*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Sieben, Anna/Straub, Jürgen (2018): *Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung in der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie*. In: Machleidt, Wielant/Kluge, Ulrike/Sieberer, Marcel/Heinz, Andreas (Hrsg.): *Praxis der interkulturellen Psychiatrie und Psychotherapie*. München: Elsevier.

- rie und Psychotherapie. Migration und seelische Gesundheit. München: Elsevier, S. 84-91.
- Sinclair, Raven (2019/2004): Aboriginal social work education in Canada. Decolonizing pedagogy for the seventh generation. In: *First Peoples Child and Family Review*, 14(1), pp. 9-21.
- Tooze, Adam (2021): *How Covid Shook the World Economy*. New York: Viking.
- Varvin, Sverre (2018): Unser Verhältnis zu Flüchtlingen. Zwischen Mitleid und Entmenschlichung. *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse*, 72(3):194-215, DOI 10.21706/ps-72-3-1
- Zick, Andreas (2017): Das Vorurteil über Muslime. In: *Muslime in Deutschland*. Springer VS, Wiesbaden, S.39-57.

Marie Anaïs Zottnick

Ehrenamt4Ukraine – Reflexion der Willkommenskultur im Kontext des Ukraine-Krieges

Zusammenfassung

Der Begriff „Willkommenskultur“ wurde mit Beginn des Ukraine-Krieges, durch eine große Aufnahme- und Unterstützungsbereitschaft für geflüchtete Menschen aus der Ukraine in der deutschen Bevölkerung, wieder präsent. Viele ehrenamtlich Helfende übernahmen spontan die Versorgung, bis hin zur Unterbringung im eigenen Zuhause, der häufig vom Krieg traumatisierten Ukrainer:innen. Anhand von Fallbeispielen aus der psychotraumatologischen Arbeit am Institut für Traumabearbeitung zeigt sich das Wirken der „Willkommenskultur“ im Kontext des Ukraine-Krieges auf Geflüchtete, Helfende und sekundär Betroffene Geflüchtete und deren Vulnerabilität für Traumatisierungen. Wichtige Trauma kompensatorische Faktoren stehen den Grenzen der ehrenamtlichen Unterstützung und so den Grenzen der „Willkommenskultur“ gegenüber.

Abstract

With the beginning of the war in Ukraine, the term “welcoming culture” became present again due to the German population's great willingness to accept and support refugees from Ukraine. Many volunteers spontaneously took over the care of the Ukrainians, who were often traumatized by the war, and even provided them with accommodation in their own homes. Case studies from the psychotraumatological work at the Institute for Trauma Care show how the “welcoming culture” in the context of the Ukrainian war impacts on refugees, helpers and secondarily affected refugees and their vulnerability to trauma. Important trauma compensatory factors are confronted with the limits of voluntary support and thus with the limits of the “welcoming culture”.

Einleitung

Durch den russischen Angriffs-Krieg in der Ukraine werden seit dem 24. Februar 2022 in kürzester Zeit Millionen von Menschen durch schwer traumatisierende Ereignisse erschüttert. Dieser Krieg führte plötzlich und andauernd, mit aktuell ca. 7,7 Millionen Menschen¹, zur größten Fluchtbewegung seit dem Zweiten Weltkrieg in Europa. Die Solidarität mit den Ukrainer:innen zeigte sich international wie in Deutschland durch eine große mediale Anteilnahme, insbesondere via Social Media, mit Spendenaufrufen und Unterstützungsbekundungen durch Politik und Gesellschaft. Die EU reagierte auf die Fluchtbewegung am 03.04.2022 mit erstmaliger Aktivierung der EU-Massenzustrom-Richtlinie, die das geltende Asylrecht für flüchtende Menschen aus der Ukraine vereinfachte. Seit 2018 dürfen Menschen aus der Ukraine, als potenzieller EU-Beitrittskandidat, ohne Visum in die EU einreisen und haben ein 90-tägiges Aufenthaltsrecht. Durch die EU-Massenzustrom-Richtlinie wird das reguläre, langwierige Asylverfahren ausgesetzt und automatisch eine Aufenthaltserlaubnis mit den dazugehörigen Grundrechten für mindestens ein Jahr erteilt (Rat für Migration e.V. 2022a).

Am Institut für Traumabearbeitung und Weiterbildung in Frankfurt am Main sammeln wir seit 1998 durch die klinisch-psychotherapeutische, wissenschaftliche und pädagogische Arbeit Erfahrungen im Kontext von Traumatisierung durch Krieg und Flucht. Die beschriebene Entwicklung beobachteten wir demnach mit der Vermutung, dass die Traumatisierung durch diesen Krieg und die Flucht vor ihm kein isoliertes Thema der Betroffenen Ukrainer:innen ist, sondern auf unterschiedliche Weise in unsere Gesellschaft eindringen und in ihr wirken wird. So ging dem politischen Handeln das gesellschaftliche Engagement voraus. Die Digitalisierung entfaltete ihr Potenzial, sodass Helfen unmittelbar und von überall aus möglich wurde. Initiativen, wie *Alliance4 Ukraine*, bildeten ein koordinierendes Bündnis aus zivilgesellschaftlichen Organisationen, Stiftungen, staatlichen Institutionen und Unternehmen – mit dem Ziel, ein Ökosystem an ineinandergreifenden Lösungen für die Bedarfe von Menschen auf der Flucht zu schaffen (Alliance4Ukraine 2022). Von der Bündelung und Umverteilung von Spendengeldern hin zur Fluchthilfe mit Bussen von der ukrainischen Grenze sowie Transportorganisation von Hilfsgütern und medizinischer Versorgung bis zu Yogakursen, Kinderbetreuung und digitaler Jobvermittlung konnten Ideen, Angebote und Bedarfe in kürzester Zeit identifiziert, kombiniert und umgesetzt werden. Dieses ad-hoc-Enga-

1 Stand 11/2022: Bis September 2022 wurden dem Bundesinnenministerium zufolge 1.008.935 Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine im Ausländerzentralregister (AZR) registriert – 65 % sind Frauen, ca. 33 % Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, darunter sind die meisten im Grundschulalter. Männer zwischen 18-60 Jahren durften durch die Generalmobilmachung seit dem 25.02.2022 nicht mehr ausreisen und sind verpflichtet gegen die russische Armee zu kämpfen (Rat für Migration e.V. 2022c; Statista 21.08.2022).

gement war dringend notwendig. Das Ankunftszentrum Tegel wurde erst am 20.03.2022 in Betrieb genommen – zu diesem Zeitpunkt waren schon ca. 200.000 Ukrainer:innen in Deutschland registriert (Tagesschau 19.03.2022). Das macht deutlich, dass insbesondere in den ersten Wochen, aber auch in den Monaten danach, geflüchtete Ukrainer:innen, Staat und Länder auf das Engagement und die umfangreiche akute Unterstützung der Zivilgesellschaft durch Ehrenamtliche, Vereine, Unternehmen und NGOs angewiesen waren und bis heute sind. Die notfallmäßige Versorgung von z.T. 13.000 Ankommenden pro Tag in Berlin (RedaktionsNetzwerk Deutschland 10.03.2022) erforderte eine schnelle Koordination und den Aufbau einer Infrastruktur, um die Grundversorgung mit Essen, Unterkünften, Transport, Informationen sowie in medizinischer und psychologischer Hinsicht zu sichern. Neben professionalisierten Ehrenamtlichen, die schon in der Flüchtlingshilfe, dem caritativen Bereich oder Bevölkerungsschutz tätig waren, machten sich viele Privatpersonen auf den Weg, um zu helfen und z.B. für unbestimmte Zeit vor dem Krieg geflüchtete Ukrainer:innen mit ihren Kindern zu Hause aufzunehmen. Ca. 45 % der potenziell traumatisierten Menschen sind in Privathaushalten untergekommen. Viele der Geflüchteten gingen am Anfang des Krieges davon aus, bald wieder in die Ukraine zurückzukehren, und 48 % hätten dies weiterhin vor (IFO 21.07.2022).

„Wir schaffen das!“ – Vol. 2?

Die „Sternstunde der Zivilgesellschaft“ im Jahr 2015, als viele Menschen sich im langen Sommer der Migration ehrenamtlich engagierten, um meist syrischen Kriegs-Geflüchteten zu zeigen, dass sie in Deutschland willkommen sind und Unterstützung erhalten, wiederholte sich im Kontext des Ukraine-Krieges nicht nur, sondern erfuhr noch größere positive Resonanz. Der empathische Impuls, Menschen in Not zu helfen, ist meist nicht unbeeinflusst von gesellschaftlichen Strukturen, der eigenen Lebenssituation und inner-psychischen Themen sowie Identifikationsprozessen. Einerseits ist es in einer Gesellschaft, die die Würde des Menschen in §1 des Grundgesetzes verankert hat, wünschenswert und essenziell für unser Zusammenleben, wie sich – im Sinne des 2015 etablierten Begriffs der „Willkommenskultur“ – das Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft ausdrückt, im Ukraine-Krieg bedrohten und von Krieg geflohenen Menschen zu helfen. Andererseits stellt sich die Frage, was es bedeutet, wenn diese wichtigen Aufgaben der Versorgung von vor Krieg geflüchteten Menschen durch Ehrenamtliche und Gesellschaft übernommen wird.

Die Bedeutung lässt sich in diesem Beitrag aus einer psychodynamisch-psychotraumatologischen Perspektive – mit dem Blick auf unterschiedliche Gruppen von Betroffenen – reflektieren:

1. *Primär Betroffene*

Menschen aus der Ukraine, die unmittelbar von Kriegs- und Flucht-erfahrungen betroffen sind.

2. *Sekundär betroffene Helfende*

Menschen, die durch ihre Eigenschaft als Helfer:innen sekundär vom Ukraine-Krieg betroffen sind. Der Professionalisierungsgrad variiert zwischen *professionell* (Expertise im psychosozialen Bereich durch Haupt-/Nebenberuf), *professionalisiert* (geschultes und erfahrenes Ehrenamt) und *ehrenamtlich* (ungeschult, ohne oder mit wenig Erfahrung im psychosozialen Bereich). Kriegs- und Fluchterfahrungen können in der eigenen Biografie sowie transgenerational vorhanden sein.

3. *Sekundär betroffene Geflüchtete*

Menschen, die durch ihre Eigenschaft als Asylsuchende in Deutschland sekundär von Folgen der Fluchtbewegung aus der Ukraine betroffen sind. Kriegs- und Fluchterfahrungen sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in der eigenen Biografie und transgenerational vorhanden.

Auf der individuellen Ebene können Menschen auch mehreren Gruppen angehören. Im Folgenden werden die drei genannten Gruppen anhand von Fallbeispielen im Kontext der aktuellen Ereignisse differenzierter betrachtet.

Geflüchtet und in Sicherheit? – Perspektive auf Primär-Betroffene

Krieg und Flucht sind durch die unterschiedlichen traumatischen Erlebnisse besonders gravierende Erfahrungen, die Menschen nachhaltig in ihrer psychischen Gesundheit beeinträchtigen können. Die Prävalenz von psychopathologischen Auffälligkeiten nach Kriegs- und Fluchterfahrungen liegt bei 25-60 % (Pawils et al. 2017). Um einer langfristigen Traumafolgestörung entgegenzuwirken, ist es wichtig, der psychischen Schutzreaktion – der traumatischen Reaktion infolge des traumatischen Ereignisses – in einer hinreichend sicheren Situation die Möglichkeit zu geben, sich zu beruhigen, sodass eine adaptive Verarbeitung oder Kompensation erfolgen kann. Doch neben der generell begrenzten Verfügbarkeit von psychologischen, psychosozialen und psychotherapeutischen Maßnahmen im deutschen Versorgungssystem, insbesondere in der Landessprache der Geflüchteten, stellen weitere Faktoren Hindernisse in der Akut-Versorgung der Schutzsuchenden aus der Ukraine dar.

Die Ankunft in einem sicheren Aufnahmeland wie Deutschland ist nicht zwingend das Ende der traumatischen Situation, in welcher der Überlebens-

modus der Betroffenen aktiviert ist. Durch belastende Erfahrungen bei Ankunft, den andauernden Verlust des Zuhauses, das Zurücklassen geliebter Menschen, die sich weiterhin in Gefahr befinden, den weiter andauernden Krieg und die mediale Präsenz uvm. verlängert sich die akute Phase. Eine weitere Hürde in der psychosozialen Unterstützung ist, dass Menschen, die sich auf der Flucht befinden, häufig noch wenig emotionale Reaktionen erleben und Emotionen zum Schutz abspalten, da es um ihr Überleben geht. Sie sind sich im Schockzustand ihrer psychischen Belastung nicht bewusst; auch Körperempfindungen, wie Hunger, Durst, Müdigkeit oder Schmerzen, sind häufig nicht spürbar. Erst einige Zeit nach dem Ankommen, also nach erfolgreicher Fluchtreaktion, wird die psychische Belastung spürbar (Rauwald 2020). So werden frühe Hilfsangebote z.T. nicht angenommen, weil es keine spürbare Notwendigkeit hierfür gibt.

„Das Leben geht doch weiter!“

In einer Supervisionsgruppe für die Mitarbeiter:innen einer Behörde, die nur für geflüchtete Ukrainer:innen zuständig sind, wurde ein Fall beschrieben, der die Fallbetreuerin nachhaltig irritiert hatte.

Die Fallbetreuerin erzählte, wie ihre Klientin, eine Musik-Professorin, sehr gefasst und kompetent, in sehr gutem Englisch ihre Situation auf und nach der Flucht schilderte. Ihr wäre es sehr wichtig, dass ihre Abschlüsse anerkannt werden würden, sodass sie schnell wieder in den Beruf einsteigen könne. Ihre Heimatstadt sei noch nicht sicher, weshalb sie zunächst plane, in Deutschland zu bleiben. Sie könne sich auch vorstellen, sich beruflich umzuorientieren, weshalb sie einen bald startenden Deutschkurs begrüßen würde. Nur rumzusitzen wäre nichts für sie. Die Mitarbeiterin stellte ihr eine Maßnahme in Form eines Coachings vor und sie willigte zufrieden ein. Zwei Wochen später erhielt die Mitarbeiterin einen Anruf vom Träger des Coachings. Die Klientin sei zu Beginn irritiert und aufgewühlt gewesen, hätte sich nicht mehr erinnern können, dass sie dem Coaching zugestimmt hatte und wäre nach anfänglichem Ärger in Tränen ausgebrochen und habe die Maßnahme abgebrochen.

In der Supervision wurde, auch durch die nachträgliche Ergänzung der Fallbetreuerin, deutlich, dass die Klientin im ersten Gespräch mit ihr – in einem hochfunktionalen Modus innerhalb der traumatischen Reaktion – ihre psychische Belastung nicht gespürt und versucht hatte über die berufliche Ebene diesen Modus aufrechtzuhalten. Zwei Wochen später, in der Konfrontation mit dem Coaching, befand sie sich nicht nur in einem anderen, vulnerableren psychischen Zustand, sondern realisierte auch, dass sie vorerst als Kriegsgeflüchtete in Deutschland bleiben würde. In diesem Moment überfluteten sie die Emotionen, die zuvor über die traumatische Reaktion (Flucht und Funktionalität) noch nicht spürbar waren. Sie realisierte, dass es wohl noch zu früh für das Coaching gewesen ist. Das Verdrängen der Flucht- und Kriegserfahrung durch das direkte Anknüpfen an das vorherige Leben hatte zur Überforderung geführt.

Wie im Fallbeispiel deutlich wird, ist Selbstwirksamkeitserleben normalerweise als protektiver Faktor essenziell in der Traumaverarbeitung, kann jedoch auch in eine Überforderung übergehen, sodass die Kompensation einbricht.

Die durch die EU-Massenzustrom-Richtlinie geschaffenen Voraussetzungen, wie Aufenthaltsstatus, freie Wahl des Wohnortes, Zugang zum Arbeitsmarkt, zu medizinischer Versorgung und Sozialleistungen, unterstützen das Erleben von Selbstwirksamkeit und Kontrolle strukturell. Traumasensible Unterstützung ist hier relevant. Denn neben Selbstwirksamkeit kann auch wahrgenommene Hilfe, z. B. durch eine Tasse Tee, Orientierung, ein Übernachtungsangebot oder auch „Schützen vor Überforderung“, ein protektiver Faktor und Pendant zum traumatischen Ohnmachtserleben sein. Dies wirkt sich direkt positiv auf die Betroffenen aus. Die angebotene Hilfe und Haltung in der „Willkommenskultur“ erfüllt so, neben den strukturellen Voraussetzungen, eine wichtige kompensatorische Funktion für geflüchtete Menschen. Negative Auswirkungen haben hingegen Gleichgültigkeit oder eine ablehnende Haltung, die als Verstärkung der Ohnmacht und Hilflosigkeit in der traumatischen Situation zu verstehen sind. Auch chaotische Zustände und Desorientierung, wie in einem offenen Brief verschiedener Hilfsorganisationen in Berlin kritisiert (Berlindhilft.de 04.04.2022), können die traumatische Situation verlängern. Erfahrungen vermeintlicher Hilfe, in der die Abhängigkeit der Hilfesuchenden missbraucht wird, kann eine traumatische Erfahrung massiv verstärken. Dieser Gefahr sind geflüchtete Menschen in Not häufig ausgesetzt (Brücker/Rother/Schupp 2016). Auch die geflüchteten Frauen und Kinder aus der Ukraine wurden zum Ziel für Menschenhandel und sexualisierte Gewalt, insbesondere da die Ankunftssituation noch unkoordiniert und ohne Registrierung stattfand (DW 10.03.2022). Die Abhängigkeit von Hilfe sowie eine potenzielle Traumatisierung können die Gefahr, Opfer sexualisierter Gewalt und organisierter Kriminalität zu werden, erhöhen (Abe 09.04.2022). Dies sind Gründe, warum bei der Organisation der Ankunft verfügbare Informationen, eine sichere Umgebung und insbesondere die ersten sozialen Kontakte und Beziehungen eine große Bedeutung in der Traumaverarbeitung einnehmen. Zudem sollte, wie im Fallbeispiel, auch der Zustand der Betroffenen, der nicht immer offensichtlich ist, berücksichtigt werden. Hier ist es wichtig, Helfende im Erkennen von ganz unterschiedlichen Traumareaktionen zu schulen. Da die ersten Bezugspersonen von ukrainischen Geflüchteten, meist ehrenamtliche Helfende, die Aufgabe der psychotraumatologischen Akut-Intervention übernehmen, tragen sie eine z.T. unbewusste Verantwortung. Helfende Personen stellen so im besten Fall eine schützende und wohlwollende Umgebung für Betroffene bereit, in der positive Beziehungserfahrungen und emotionaler Halt, aber auch der Erhalt und die Förderung von Kontrollerleben und Selbstwirksamkeit als wirksame Akutinterventionen maßgeblich zur Stabilisierung nach der akuten Traumatisierung und in der andauernden Belastungssituation beitragen können. Das Hilfsengagement von professionellen und ehrenamtlichen Kräften war und ist somit für die vor dem Krieg geflüchteten Menschen aus der Ukraine auch in deren Trauma-Kompensation essenziell.

Helfer-Trauma? – Perspektive auf sekundär betroffene Helfende

„Wie kann ich helfen?“, lautet eine häufige Überschrift in den Medien seit dem Beginn des Ukraine-Krieges in Europa (z. B. Baum et al. 28.02.2022). Die emotionalen Reaktionen der deutschen Bevölkerung auf den russischen Angriffskrieg, der seit Beginn live im Internet verfolgt werden konnte, können als „Schock“ beschrieben werden. Krieg in Europa ist ein Szenario, das die meisten in Gesellschaft und Politik in Deutschland für unwahrscheinlich hielten. Wenn etwas passiert, was unvorhergesehen ist und als Bedrohung für das eigene Leben interpretiert wird, selbst wenn das Ereignis nicht direkt erlebt wird, sondern Menschen davon hören, kann die Reaktion darauf traumatische Qualität haben. Dies ist wahrscheinlicher, wenn eine Person durch vorherige Traumatisierungen, wie Kriegserfahrungen oder psychische Belastungen z.B. durch die Corona-Pandemie, weniger Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung hat und vulnerabler ist. Das bedeutet nicht, dass es zwingend zu einem längeren traumatischen Prozess kommen muss. Bei Ereignissen von indirekter, interpretierter Bedrohung kann eine geringere Ausprägung und eine schnelle Kompensation und Erholung angenommen werden.

Die am 14.03.2022 veröffentlichte Schnellbefragung „Reaktionen auf den Ukraine-Krieg“ im Rahmen des DeZIM.panel (Mayer et al. 2022), eine repräsentative, längsschnittliche Dauerbefragung der Bevölkerung, zeigt eine starke emotionale Reaktion mit Sorgen, Ärger, Hoffnungslosigkeit und Panik in der ersten Woche nach Kriegsausbruch. Dies kann auf eine Belastungsreaktion, einen Schock unter den Befragten hindeuten. Zudem kann aus den Daten abgeleitet werden, wie eine Bewältigungsstrategie für die nicht beeinflussbare Situation mit mobilisierenden Gefühlen aussehen könnte: Die Unterstützungsbereitschaft für die Menschen aus der Ukraine, sich ehrenamtlich zu engagieren oder eine Person bei sich zu Hause vorübergehend aufzunehmen, ist hoch. Menschen mit eigener Fluchterfahrung reagieren am stärksten und zeigen die höchste Aufnahmebereitschaft. Es kann hypothetisiert werden, dass eine mögliche Motivation zu helfen, unbewusst eine kompensatorische Funktion einnimmt – eine altruistische Handlung, um Selbstwirksamkeit und Kontrolle zu erleben. Eine wünschenswerte und adaptive Form der Bewältigung in einer Situation, in der Millionen von Menschen auf diese Hilfe angewiesen sind. Auch die Gründung und das Gelingen von Initiativen, wie *#UnterkunftUkraine* oder *Alliance4Ukraine*, könnten durch die Bereitstellung einer Struktur und die Bündelung der Energie für die progressiv-altruistische Kompensationsstrategie vieler Menschen beeinflusst sein.

Die Nacherhebung im Rahmen des DeZIM.panel im Juli 2022 stärkte die These, da sich die Bereitschaft zu helfen, trotz weiterhin hohem Niveau vier Monate später im Vergleich zur Bereitschaft unmittelbar nach Kriegsausbruch reduzierte (Dollmann et al. 2022). Als Gründe führen die Autor:innen die steigende Inflation, einen Einfluss der sozioökonomische Situation der Befragten

sowie die weniger akute Situation an. Nach einer ersten emotionalen Reaktion ist durch die Anpassung an die Situation meist wieder eine rationalere Bewertung der Situation möglich, sodass z.B. finanzielle Ressourcen einen stärkeren Einfluss auf die Hilfsbereitschaft nehmen können. Aber auch eine Gewöhnung oder Änderung der Haltung gegenüber den Geflüchteten sind möglich (Liebe et al. 2018). Wenn die Bereitschaft zur Hilfe auf die Probe gestellt wird und generell über die Zeit sinkt, was bedeutet es dann für Ehrenamtliche, die geflüchteten Menschen spontan bei sich zu Hause aufgenommen haben? Auch hierzu liefert das DeZIM.panel Daten: in einem im September 2022 veröffentlichten Working Paper zu den Erfahrungen ehrenamtlicher Hosts für ukrainische geflüchtete Menschen (Haller et al. 2022). 90 % der 48.800 in eine Privatwohnung vermittelten Geflüchteten waren Frauen mit Kindern. Und auch die Helfenden sind zu 68 % weiblich und konnten ein eigenes Zimmer oder ein Apartment (90 %) für ca. sechs Monate anbieten. Somit erfüllen die bereitgestellten Unterkünfte die Voraussetzungen für einen sicheren Ankunftsort mit Privatsphäre – z.T. sogar eher als staatliche Gemeinschafts- und Notunterkünfte. Die meisten befragten Ehrenamtlichen haben sich zum ersten Mal in dem Bereich Flucht und Asyl engagiert, zeigten primär altruistische Motive („*Ich möchte anderen Menschen helfen*“) und bewerteten ihre Erfahrung überwiegend positiv. Am belastendsten wurden die fehlende Unterstützung in der Bürokratie, bei der Suche einer Langzeitunterbringung sowie in finanzieller Hinsicht beschrieben. Dies offenbart die vorhandenen strukturellen Defizite, die von den Helfenden aufgefangen werden. Von den 23 Prozent der Helfenden, die ihre Erfahrung nicht positiv bewerteten, wurden zudem der Versorgungsaufwand für die Geflüchteten sowie deren „Erwartungshaltung“ in Bezug auf die Unterstützung genannt. Psychosoziale Unterstützung für Helfende oder Betroffene wurde laut Befragung weder genutzt noch benötigt. Dieses Ergebnis verwundert und könnte auf eine Externalisierung des Stress und der Anspannung in dieser Situation hindeuten. Denn: wenn „Menschen helfen“ als Kompensation einer eigenen emotionalen Reaktion auf den Krieg erschwert wird (z. B. durch fehlende Unterstützung), kann das Hilflosigkeitsgefühl in den Helfenden reaktivieren, die sie zu kompensieren versuchen. So gelingt das Coping nicht und ein kurzfristiger Bewältigungsversuch kann langfristig zur Belastung werden.

Die geringe Relevanz psychosozialer Unterstützung aus der Sicht der befragten Ehrenamtlichen könnte auch auf die Vermeidung von emotionaler Betroffenheit und somit auf die Gefahr einer sekundären Traumatisierung hindeuten. Sekundäre Traumatisierung beschreibt die Übertragung von Traumareaktionen, wie Hochstress, Schlafstörungen und Flashbacks, in zwischenmenschlichen Beziehungen (Daniels 2008). Auch die innere Trennung, also wenig oder kein Mitgefühl mehr zu erleben, kann ein Resultat sekundärer Traumatisierung sein (Daniels 2008; Petermichl 2013; Schulten 2020). Ehrenamtlich Helfende in der Flüchtlingshilfe weisen ein erhöhtes Risiko für eine

sekundäre Traumatisierung im Vergleich zu Hauptamtlichen und Psycho-
log:innen auf. Risikofaktoren, wie emotionale Empathie, wenig soziale Unter-
stützung und fehlende Mitgefühlzufriedenheit, sowie Vor-Traumatisierungen
zeigten sich als Einflussfaktoren (Guirgis 2019).

„Ich brauche doch keine Hilfe?“

In einem Erstgespräch in den offenen Sprechstunden der Ambulanz des Instituts für Traumabearbeitung stellte sich Frau M. mit der Bitte um einen Therapieplatz für die bei ihrem Mann und ihr lebende junge Frau (S.) aus der Ukraine vor. Auf die Frage, warum Frau M. und nicht die junge Frau selbst in der Sprechstunde erschienen sei, reagierte sie irritiert. Es stellte sich heraus, dass Frau M. ohne das Wissen der Betroffenen auf der Suche nach einem Therapieplatz sei. Die junge Frau sei am Anfang noch sehr dankbar, freundlich und hilfsbereit gewesen. Über die letzten Wochen habe sie sich jedoch zurückgezogen, sei nur am Handy, komme nur noch, wenn sie etwas wolle, z. B. Geld, Unterstützung bei Behördengängen, und spreche nicht mehr mit Frau M. über ihr Leben oder die Situation in der Ukraine. Dies sei am Anfang täglich der Fall gewesen. S. habe schreckliche Erfahrungen im Krieg gemacht, die Frau M. im Erstgespräch detailliert und emotional wiedergibt. Sie hätten gemeinsam die Nachrichten verfolgt und Frau M. sei sehr froh gewesen, S. helfen zu können. Doch das habe sich verändert, da S. die Nachrichten nicht mehr gut ausgehalten hätte. Auf Nachfrage berichtete Frau M., seit dem Kriegsbeginn, aber insbesondere seit dem Einzug von S., schlechter zu schlafen, sich vermehrt Sorgen um den Krieg sowie um ihre erwachsenen Kinder zu machen und zu grübeln, wie sie S. helfen könne. Sie ärgere sich auch, dass die Behörden so wenig unternehmen würden und alles so kompliziert sei. Mittlerweile habe sie manchmal das Gefühl, ausgenutzt zu werden, und würde sich mehr Dankbarkeit von S. wünschen. Sie habe ihr schließlich eine ganze Etage, jene der Kinder, zur Verfügung gestellt. Manchmal denke sie, es wäre besser gewesen, nicht spontan an den Bahnhof zu fahren und S. mitzunehmen. Doch sie habe das Gefühl gehabt, etwas tun zu müssen! Jetzt fühle sie sich S. gegenüber schuldig, so über sie zu sprechen. In dem Erstgespräch fand eine Aufklärung über die Belastungssymptome einer sekundären Traumatisierung, die Frau M. schilderte, sowie eine Einschätzung der Situation von S. und ihrem Verhalten statt. Dies entlastete Frau M. und es wurde vereinbart, dass sie mit S. über einen Termin am Institut sprechen könne und ihr wurde ein weiterer Termin angeboten. Frau M. gab an, nicht geglaubt zu haben, dass sie so belastet durch die Situation sei.

Wie im Fallbeispiel deutlich geworden, kann es vor allem bei Helfenden, die psychotraumatologisch nicht bzw. wenig geschult sind, zu einer sekundären Traumatisierung kommen. Frau M. hatte durch empathisches Miterleben ihre Belastung, die sie versuchte über das „Helfen“ zu verringern, erhöht. Indem sie für S. einen Therapieplatz suchte, um ihre eigene Belastung zu reduzieren, ohne die Ursache hierfür bei sich selbst zu bemerken, setzte sie ihre Kompensationsstrategie fort. Generell stellt das Ausblenden der psychischen Belastung der Geflüchteten sowie der eigenen psychischen Belastung einen Risikofaktor dar. Es begünstigt interpersonelle Konflikte im Zusammenleben zwischen Helfenden und den Menschen aus der Ukraine, die im Abhängigkeitsverhältnis auf die Unterstützungsbereitschaft der Helfenden angewiesen sind. Dies kann zu

negativen Effekten in der Traumakompensation der Geflüchteten führen. In dem Beispiel konnte durch professionelle Unterstützung und Psychoedukation ein potenzieller Konflikt aufgefangen werden – jedoch nur durch die Initiative der Helfenden. Es lässt sich aus den Aussagen im DeZIM.panel (Haller et al. 2022) vermuten, dass ähnliche Situationen ohne professionelle Unterstützung für Helfende und Betroffene frustrierende bis (re-)traumatisierende Folgen haben könnten. Das Heilende, was in der Hilfe und im Helfen steckt, kann verloren gehen.

Selektive Willkommenskultur? – Perspektive auf sekundär betroffene Geflüchtete

In der Arbeit mit Geflüchteten aus anderen Herkunftsregionen, in Gruppen- und Einzeltherapien am Institut für Traumabearbeitung, zeigte sich eine deutliche Reaktion auf den Ukraine-Krieg und und Anteilnahme daran. Die Patient:innen berichteten von Sorgen bis Panik in Bezug auf den Kriegsbeginn durch Russland in Europa, wie es auch im DeZIM.panel beschrieben wurde. Manche wurden an eigene Kriegs- und Fluchterlebnisse erinnert und reagierten mit der Reaktualisierung von Traumatischem, mit Flashbacks, Alpträumen und Hyperarousal (Übererregbarkeit des autonomen Nervensystems). Auch waren eine Identifikation mit den Menschen in der Ukraine und ein Mitgefühl spürbar, das sich durch Wut gegen Russland und Hilfsbereitschaft für die Geflüchteten äußerte. Doch mit Erlass der EU-Massenzustrom-Richtlinie und Berichten von Räumungen in Unterkünften für Geflüchtete (Thust 22.03.2022) zeigte sich ein deutlicher Unterschied im Umgang sowie in den Privilegien zwischen Ukrainer:innen und Asylsuchenden aus anderen Herkunftsregionen, die z.T. schon über Jahre auf ein Asylverfahren, geeignete Unterkünfte, eigene Wohnungen oder das Recht, einem Beruf nachzugehen, warten. Viele erreichten Deutschland in und nach dem „langen Sommer der Migration“ im Jahr 2015, nach der „Wir-schaffen-das!“-Rede von Kanzlerin Merkel, die die Aufnahme von an der EU-Außengrenze in Ungarn festsitzenden Menschen, entgegen dem geltenden Dublin-Verfahren, einleitete.

Nachdem insbesondere die Zivilgesellschaft durch ehrenamtliches Engagement den Begriff „Willkommenskultur“ prägte und die durch starke Versorgungsdefizite z.T. schwer belastende Situation für die ankommenden Menschen auffing, wurde die Asylpolitik in den Folgejahren wieder restriktiver. Das „Asylpaket I“ im Jahr 2015 und das „Asylpaket II“ in 2016 schränkten die Autonomie und selbstbestimmten Inklusionsmöglichkeiten von Asylbewerber:innen (Wohnort, Unterkunft, Beruf, Familie) ein. Zudem wurde die Abschiebepolitik insbesondere mit dem „Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht“ in den Jahren 2017 und 2019, verschärft (Rat für Migration e.V. 2022a). Die Abwehr von Geflüchteten an den EU-Außengrenzen mit Un-

terstützung der Türkei (EU-Türkei-Abkommen) und FRONTEX, die Umsetzung des Dublin-Verfahrens zur Umverteilung sowie illegale Push-Backs werden von Menschenrechtsorganisationen und Wissenschaftler:innen kritisiert (Rat für Migration e.V. 2022b). Die Wahrung der Menschenrechte wird laut einer repräsentativen Befragung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) von 2016 von 73 % der Geflüchteten als Grund genannt, Deutschland als Zielland ihrer Flucht zu wählen. „Sich willkommen fühlen“ nennen mit 43 Prozent im Vergleich weniger Befragte. Der Sozialstaat wird nur von ca. einem Viertel der Befragten genannt (Brücker/Rother/Schupp 2016). Es zeigt sich, dass trotz vermeintlicher „Willkommenskultur“ und Anzeichen für einen steigenden Zuspruch zu Migration in der deutschen Gesellschaft (Kösemen/Wieland 2022) politisch Gesetze verabschiedet wurden, die dieser Entwicklung entgegenstehen. Dies erzeugt eine Dissonanz, die mit einer Double-Bind-Botschaft für die Geflüchteten verglichen werden kann. Die offenen Arme der „Willkommenskultur“ werden gleichzeitig von Ablehnung und Misstrauen in der Gesetzgebung begleitet, sodass „willkommen sein“ oft nur unter Abhängigkeit und mit Ohnmachtserfahrungen möglich ist. Aus psychotraumatologischer Perspektive führt diese strukturelle Diskriminierung, die viele bereits in ihren Herkunftsländern erfahren haben, meist zu kumulativen traumatischen Erfahrungen des Ausgeliefertseins und so zur Aufrechterhaltung der traumatischen Situation (Brücker/Rother/Schupp 2016; Rauwald 2020). Dies reduziert nicht nur auf struktureller, sondern auch auf individueller Ebene symptomatisch die Möglichkeiten von Integration, weil Traumafolgestörungen eher aufrechterhalten werden – trotz Psychotherapie und Engage-ment der Geflüchteten.

Dass es auch anders geht, nur eben nicht für sie, wurde auch den Schutzsuchenden im Zuge der Anerkennung des vorübergehenden Schutzes für ukrainische Geflüchtete deutlich. In der psychotherapeutischen Arbeit wurden die Enttäuschung, Verletzung und Ohnmacht der schon seit Jahren auf eine Anerkennung oder ein Asylverfahren wartenden Menschen spürbar. Denn das Gefühl und die Erfahrung, als geflüchtete Person im System und der Gesellschaft diskriminiert zu werden, wurden durch die Privilegien der Ukrainer:innen im deutschen System sowie durch Aussagen von Politiker:innen und Medien vor Augen geführt und schmerzlich bestätigt. Aussagen wie „Richtige Kriegsflüchtlinge“, „blonde und blauäugige“ und „Menschen, die unsere Hilfe wirklich brauchen“ (Feroz 04.03.2022) delegitimieren und diskriminieren geflüchtete Menschen und ihre Erfahrungen. Auch in der Ukraine lebende Geflüchtete aus Drittstaaten, z.B. Studierende, erlebten massive Diskriminierung und Rassismus während der Flucht, indem sie z.B. festgenommen wurden, weniger Unterstützung erhielten und geringere Chancen auf eine Privatunterkunft hatten (Kilic/Sayner 2022). Wie beschrieben, kann diese Erfahrung als Reaktualisierung und Kumulierung traumatischer Erfahrungen gewertet werden.

„Ich habe mich getäuscht!“

In einer Gruppe mit jungen Menschen, die aus Afghanistan geflüchtet sind und zwischen eineinhalb und sechs Jahren in Deutschland leben, sitzt der Schock über den Krieg in der Ukraine tief. Es sei nicht nur so, dass es Erinnerungen an eigene Kriegserfahrungen hervorruft, erklärt K., er dachte auch immer, Deutschland sei ein gerechtes Land. Er dürfe noch nicht mal in ein Einzelzimmer umziehen, weder arbeiten noch sich eine eigene Wohnung suchen, da er seit zweieinhalb Jahren von der Abschiebung nach Ungarn bedroht sei und keine Rechte habe. Er fühle mit den Menschen in der Ukraine, er wisse, wie schlimm Krieg sei, aber es schmerze ihm im Herzen, dass er sich in Deutschland getäuscht habe. „Ich dachte, alle Menschen hätten hier dieselben Rechte?“ Lieber würde er zurück nach Afghanistan gehen und sterben, als dass er hier weiter warte und zusehe, wie das Leben bei allen weitergehe, nur bei ihm nicht. Dann würde er wenigstens noch einmal seine Familie sehen. Die emotionale Reaktion von K. wird von der Gruppe aufgefangen. Zustimmung berichtete R., dass er glaubte, dass er irgendwann wieder studieren könne, aber dass er gelernt habe, dass es für Menschen wie ihn wenig Chancen gäbe.

„Flüchtling zweiter Klasse“ zu sein, zeigt sich nicht nur in der rechtlichen Situation und den direkten Erfahrungen der geflüchteten und schutzsuchenden Menschen aus anderen Herkunftsländern im Kontext des Ukraine-Krieges. Mit dem steigenden Zuspruch der Deutschen zur Einwanderung, insbesondere zur Arbeitsmigration (Kösemen/Wieland 2022), zeigte sich in repräsentativen europäischen Studien (z. B. Bansak/Hainmueller/Hangartner 2016; Liebe et al. 2018) eine Präferenz für die Aufnahme von weißen, christlichen, arbeitenden Menschen. Auch werden anscheinend Familien oder Frauen gegenüber Singles und Männern präferiert (Liebe et al. 2018). Diese Tendenzen werden durch Annahmen der sozialen Neurowissenschaften gestützt. Einige Studien belegen, dass der Grad der Identifikation mit einer Gruppe die Bereitschaft zu altruistischem Handeln beeinflusst (Windmann/Hein 2018). Bezogen auf die Akzeptanz von geflüchteten Menschen in Not könnten dies Hinweise auf die Schwierigkeiten der „Willkommenskultur“ und der ehrenamtlichen Versorgung geflüchteter Menschen sein.

Grenzen der Willkommenskultur

Die „Willkommenskultur“ in der deutschen Gesellschaft scheint sich weniger auf die politische Haltung des Staates und seiner Akteure zu beziehen – diese scheinen lediglich in unvermeidbaren Akutsituationen zu reagieren –, sondern vielmehr auf das Engagement der Gesellschaft. Trotz Genfer Flüchtlingskonvention, deutschem Grundrecht auf Asyl und offenerer Gesellschaft vermittelt die restriktive Gesetzgebung eher den Eindruck einer Kultur der Grenzen. Dem gegenüber stehen eine Zivilgesellschaft und gemeinnützige Organisationen,

die das auffangen und leisten, was in politischen Entscheidungen hätte berücksichtigt werden sollen. Menschen flüchten, wenn sie können, weil sie müssen. Restriktive Asylpolitik wird das wahrscheinlich nicht verändern, nur verschieben – in andere Staaten und vom Staatlichen ins Private. Denn viele Menschen helfen, weil sie es können, wenn sie müssen. Und die häufig positiven, unterstützenden Beziehungserfahrungen, die aus dieser Haltung und dem Engagement der Gesellschaft im Sinne der „Willkommenskultur“ resultieren, können als wichtiger protektiver Faktor im Ankommen sowie in der Kompensation von komplexen Traumatisierungen für geflüchtete Menschen generell gewertet werden. Zudem scheint das Engagement auch für Helfende eine adaptive Kompensation und eine positive Erfahrung zu sein. Nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene könnte es zu einem selbstwirksamen Selbstverständnis führen und gesellschaftlichen Spaltungsprozessen entgegenwirken, da eine Beziehung zu Geflüchteten entsteht. Dies führt zu Empathie und realistischer Einschätzung der Situation – im Gegensatz zu den medial- und vorurteilsgeprägten Annahmen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die „Willkommenskultur“ auch in der Gesellschaft – verstärkt durch fehlende Unterstützung und mit reduzierten Ressourcen – ambivalent und selektiv zu sein scheint. So geben die meisten Hosts im DeZIM.panel an, bevorzugt wieder geflüchtete Menschen aus der Ukraine, insbesondere Frauen und Kinder, beherbergen zu wollen (Haller et al. 2022). Das System der Privatunterbringung als Ergänzung zur kommunalen Unterbringung von Geflüchteten könnte also nur für bestimmte Gruppen von Geflüchteten zugänglich sein.

Wie es anderen Geflüchteten ergehen wird, die z.B. weiterhin über die Balkan-Route oder das Mittelmeer fliehen, zeichnet sich politisch durch die verstärkten Grenzkontrollen (RedaktionsNetzwerk Deutschland 11.10.2022) und die verstärkte Sicherung der EU-Außengrenzen (Lehning 21.10.2022) zum Schutz vor illegaler Migration ab. Auch die Akzeptanz von Geflüchteten aus der Ukraine scheint nicht uneingeschränkt gegeben, wenn Friedrich Merz (CDU) von „Sozialtourismus“ spricht und einige Monate nach Kriegsbeginn Unterkünfte, mit vermutetem rassistischen Motiv, angezündet werden (Tageschau 21.10.2022). Es wirkt zeitweise, als ob humanitäre Hilfe und ethischer Umgang sowie Versorgung von geflüchteten Menschen meist durch nicht-staatliches Engagement unter dem Druck Gruppen erreicht werden kann. Die Erfahrung aus dem Jahr 2015 sowie der Regierungswechsel 2021 führten aber anscheinend zu einer progressiveren Haltung in der Regierung. Diese schaffte erforderliche Voraussetzungen für das notwendige gesellschaftliche Engagement, so z. B. die direkte Anerkennung der Ukrainer:innen. Aber auch für dieses Engagement, z. B. in der Unterbringung von Geflüchteten, ist eine langfristige Motivation zur Unterstützung und ein Aufrechterhalten der Mitgefühl-zufriedenheit durch Psychoedukation, interkulturelles Verständnis und Ressourcen notwendig.

Im Kontext des Ukraine-Krieges wird zudem deutlich, dass die gesellschaftliche Haltung einer „Willkommenskultur“ auch reaktive und selektive Aspekte enthält. Diese können zur psychischen Überlastung führen und diskriminierende Strukturen und Haltungen reproduzieren. Zudem ist im Privaten, trotz der z. T. privilegierteren Unterbringungen im Vergleich zur staatlichen Unterbringung, die Abhängigkeit der Geflüchteten von den Helfenden nicht auf einer strukturellen Ebene geregelt, sondern auf einer Beziehungsebene von altruistischer Motivation und dankbarer Anpassung. Die positive Beziehungserfahrung, Hilfe in Not zu erhalten, kann durch Dynamiken zwischen Geflüchteten und Helfenden – z. B. durch Übertragung von Traumatischem oder Mitgefühlsermüdung sowie aufgrund zu geringer staatlicher Unterstützung oder zwischenmenschlicher Konflikte – ins Gegenteil verkehrt werden und zusätzliche psychische Belastung für Geflüchtete, aber auch für die Helfenden, bedeuten. Die Verschiebung von staatlichen Aufgaben der Versorgung ins Private, wie die Unterbringung von geflüchteten Menschen, wird zudem häufiger von Frauen übernommen (Haller et al. 2022). Neben der Versorgung von Kindern, Pflege von Angehörigen und weiteren Berufen der Sorgearbeit, die sich im Niedriglohnssektor befinden, scheint es insbesondere Frauen zuzufallen, diese unvergütete Arbeit mit ihren möglichen psychischen Belastungen, zeitlichen und finanziellen Kosten zu übernehmen – auch wenn die Haushalte, die Geflüchtete aus der Ukraine aufgenommen haben, häufig gute sozioökonomische Hintergründe aufweisen.

Eine inkohärente Notfall-Flüchtlingspolitik scheint jedoch nicht nur langfristig den Aufbau von geeigneten Strukturen zur Aufnahme und Integration von Schutzsuchenden zu behindern, sondern könnte auch gesellschaftliche Spaltungsprozesse fördern. Insbesondere durch die vom Ukraine-Krieg ausgelöste Energie-Krise sowie die steigende Inflation in Deutschland haben sich prekäre Lebensumstände verschärft. Sozial-Reformen, wie die Erhöhung des Mindestlohnes, das Bürgergeld oder die Einführung eines Chancen-Aufenthaltsrechts durch die Ampel-Regierung, sind erste Schritte, hier einen humanistischen Ansatz zu etablieren. Zusammenfassend ist trotz der konflikthaften Aspekte das gesellschaftliche Engagement im Sinne der „Willkommenskultur“ für die Versorgung von geflüchteten Menschen in Not tragend. Überwiegend hier wurde ein essenzieller Beitrag für die traumasensible Versorgung von Schutzsuchenden Menschen geleistet.

Um diesen positiven Effekt der „Willkommenskultur“ zukünftig zu gewährleisten, sind der Auf- und Ausbau von professionellen staatlichen Strukturen Voraussetzung. Notwendig für die helfende Gesellschaft sind supportive Strukturen sowie die Professionalisierung von Helfenden im Umgang mit psychischer Traumatisierung. So können alle Beteiligten durch Transparenz, Regeln und Wissen geschützt werden und einen Rahmen bieten für die Arbeit mit Geflüchteten im Privaten sowie für die Orientierung der geflüchteten Menschen selbst. Auch digitale Ansätze schienen wegweisend für eine mögliche

Unterstützung und bieten die Chance auf ein niedrigschwelliges Erreichen vieler Menschen. Als Beispiel sind Apps für die mentale Gesundheit die sich an Betroffene, aber auch an Helfende richten, zu nennen. Zuletzt ist es wichtig, nicht nur über die geflüchteten Menschen zu reden, sondern auch mit ihnen; und zwar um etwas über die Situation der Menschen, ihre Erfahrungen im Ankommen und die Bedeutung des Engagements der Gesellschaft, die Vor- und Nachteile von Privatunterbringung und die psychische Belastung im Kontext des Ukraine-Krieges und der Flucht zu erfahren. Die Ergebnisse der #UKRBefragung des BAMF als Fortführung der Befragung von 2016 werden Einblicke liefern, die mit den Hypothesen dieses Beitrags verglichen werden können (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2022). Denn wie „Willkommenskultur“ wahrgenommen wird und welche Bedeutung sie hat, scheint eine Frage der Perspektive zu sein.

Literatur

- Abe, Nicola (09.04.2022): Spiegel. Menschenhandel an den Grenzen zur Ukraine. »Die Nachfrage nach Frauen und Kindern aus der Ukraine ist enorm angestiegen«. <https://www.spiegel.de/ausland/menschenhandel-nachfrage-nach-frauen-und-kindern-aus-der-ukraine-ist-enorm-angestiegen-a-5d8276c5-ac0a-47b9-83e9-ad0ac8059f8b> [Zugriff: 08.09.2022].
- Alliance4Ukraine (2022): <https://alliance4ukraine.org/> [Zugriff: 22.10.2022].
- Bansak, Kirk/Hainmueller, Jens/Hangartner, Dominik (2016): How economic, humanitarian, and religious concerns shape European attitudes toward asylum seekers. In: Science, 354, 6309, S. 217-222. <https://doi.org/10.1126/science.aag2147> [Zugriff: 16.09.2023].
- Baum, Carla/Weber-Steinhaus, Fiona/Jung, Laura Sophia/Frisse, Juliane/Probst, Astrid (28.02.2022): Zeit Magazin. Wie kann ich helfen? <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2022-02/ukraine-hilfe-spenden> [Zugriff: 01.11.2022].
- Berlin-hilft.de (04.04.2022): Offener Brief an Frau Giffey & Frau Kipping: Probleme & Defizite beim Umgang mit Geflüchteten aus der Ukraine. <https://berlin-hilft.com/2022/04/04/offener-brief-giffey-kipping-probleme-ukraine/> [Zugriff: 01.09.2022].
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf;jsessionid=74050E50F7F2761B6285076BAB052037.intranct231?__blob=publicationFile&v=15 [Zugriff: 01.10.2022].
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022): PROJEKTSTECKBRIEF. Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/projektsteckbrief-befragung-ukrainische-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile&v=11 [Zugriff: 21.10.2022].

- Daniels, Judith (2008): Sekundäre Traumatisierung. In: *Psychotherapeut*, 53, S. 100-107. <https://doi.org/10.1007/s00278-008-0585-y> [Zugriff: 01.09.2022].
- Dollmann, Jörg/Mayer, Sabrina. J./Jacobsen, Jannes/Köhler, Jonas/Lietz, Almuth/Siegel, Madeleine (2022): Weiterhin hohe Unterstützungsbereitschaft für ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Eine Längsschnittanalyse des DeZIM. panels. DeZIM.insights Working Papers 4, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5394.pdf [Zugriff: 08.10.2022].
- DW (10.03.2022): Gefahr für geflüchtete Ukrainerinnen: Dubiose Übernachtungsangebote in Berlin. <https://www.dw.com/de/gefahr-f%C3%BCr-gef%C3%BCchtete-ukrainerinnen-dubiose-%C3%BCbernachtungsangebote-in-berlin/a-61078954> [Zugriff: 01.09.2022].
- Feroz, Emran (04.03.2022): ze.tt. Guter Flüchtling, schlechter Flüchtling. <https://www.zeit.de/zett/politik/2022-03/rassismus-ukraine-krieg-fluechtlinge-migration> [Zugriff: 08.09.2022].
- Guirgis, Fady (2019): Ausmaß, Risiko- und Schutzfaktoren einer Sekundären Traumatisierung bei den Haupt- und Ehrenamtlichen in der Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten. Bachelorarbeit. Ernst-Abbe-Hochschule Jena. https://www.researchgate.net/profile/Fady-Guirgis/publication/336870613_Ausmass_Risiko-und_Schutzfaktoren_einer_Sekundaren_Traumatisierung_bei_den_Haupt-und_Ehrenamtlichen_in_der_Arbeit_mit_traumatisierten_Gefluechteten/links/5db999564585151435d5b34a/Au [Zugriff: 01.09.2022].
- Haller, Liam/Uhr, Theresa/Etлар Frederiksen, Sifklar/Rischke, Ramona/Yanaşmayan, Zeynep/Zajak, Sabrina (2022): New platforms for engagement. Private accommodation of forced migrants from Ukraine. Working Paper. Berlin. https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5396.pdf [Zugriff: 05.11.2022].
- IFO (21.07.2022): Geflüchtete aus der Ukraine wollen in Deutschland arbeiten. <https://www.ifo.de/pressemitteilung/2022-07-21/gefluechtete-aus-der-ukraine-wollen-deutschland-arbeiten> [Zugriff: 01.09.2022].
- Kilic, Amy/Sayner, Will (09.05.2022): Berliner Zeitung. Flüchtlinge aus der Ukraine: Sind manche Menschen willkommener als andere? <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/fluechtlinge-aus-der-ukraine-sind-manche-menschen-willkommen-er-als-andere-li.226786> [Zugriff: 02.09.2022].
- Kösem, Orkan/Wieland, Ulrike (2022): Willkommenskultur zwischen Stabilität und Aufbruch. Aktuelle Perspektiven der Bevölkerung auf Migration und Integration in Deutschland. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/willkommenskultur-zwischen-stabilitaet-und-aufbruch-all> [Zugriff: 05.11.2022].
- Lehning, Torben (21.10.2022): Faeser will irreguläre Migration beschränken. <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/politik/west-balkan-route-faeser-irregulaere-migration-beschraenken-100.html> [Zugriff: 23.10.2022].
- Liebe, Ulf/Meyerhoff, Jürgen/Kroesen, Maarten/Chorus, Caspar/Glenk, Klaus (2018): From welcome culture to welcome limits? Uncovering preference changes over time for sheltering refugees in Germany. In: *PLoS ONE*, 13, 8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199923> [Zugriff: 11.10.2022].
- Mayer, Sabrina Jasmin/Lietz, Almuth/Dollmann, Jörg/Siegel, Madeleine/Köhler, Jonas (2022): Reaktionen auf den Ukraine-Krieg. Eine Schnellbefragung des DeZIM.pan

- els. DeZIM.insights Working Papers 1, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5328.pdf [Zugriff: 01.10.2023].
- Pawils, Silke/Metzner, Franka/Wlodarczyk, Olga/Ewen, Julia/Christalle, Eva/Lotzin, Annet (2017): Wissenschaftliches Gutachten. „Therapieangebote für psychisch traumatisierte, von Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche in Deutschland“. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/publikationen/details/therapieangebote-fuer-psychisch-traumatisierte-von-gewalt-betroffene-kinder-und-jugendliche-in-deutschland.html> [Zugriff: 01.09.2022].
- Petermichl, Elisabeth (2013): Sekundäre Traumatisierung im Kontext Sozialer Arbeit mit Flüchtlingen. Aktuelle Copingstrategien in Bezug auf die Thematik. Diplomarbeit. Wien: ZKS.
- Rat für Migration e.V. (2022a): Mediendienst Integration. Asylrecht. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/asylrecht.html> [Zugriff: 13.09.2022].
- Rat für Migration e.V. (2022b): Mediendienst Integration. Europäische Asylpolitik und Grenzschutz. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/eu-asylpolitik.html> [Zugriff: 13.09.2022].
- Rat für Migration e.V. (2022c): Mediendienst Integration. Flüchtlinge aus der Ukraine. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> [Zugriff: 20.09.2022].
- Rauwald, Marianne (Hrsg.) (2020): Vererbte Wunden. Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- RedaktionsNetzwerk Deutschland (10.03.2022): Putins Krieg. Aufnahme von Flüchtlingen aus der Ukraine: Bundesländer erhöhen Kapazitäten. <https://www.rnd.de/politik/ukraine-fluechtlinge-bundeslaender-erhoehen-kapazitaeten-fuer-aufnahme-BAZL5NNL27Y2ZVNQTAUTHGBRIY.html> [Zugriff: 08.09.2022].
- RedaktionsNetzwerk Deutschland (11.10.2022): Treffen von Bund, Ländern und Kommunen. Innenministerin kündigt nach Flüchtlingsgipfel stärkere Grenzkontrollen an. <https://www.rnd.de/politik/fluechtlingsgipfel-nancy-faeser-kuendigt-staerkere-grenzkontrollen-an-7KUDZ7H6EJYNZINQCYMXR7Z6I.html> [Zugriff: 30.10.2022].
- Schulten, Andrea (2020): Sekundäre Traumatisierung als Berufsrisiko. Prävention – Schutz – Heilung. In: Riffer, Friedrich/Sprung, Manuel/Kaiser, Elmar/Streibl, Lore (Hrsg.): Therapeutische Beziehungen. Aktuelle Konzepte im Kontext der Behandlung psychisch kranker Menschen. Psychosomatik im Zentrum, Band 4. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 169-191. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60817-3_13 [Zugriff: 15.09.2022].
- Statista (21.08.2022): Gesamtzahl der offiziell gezählten Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine in Deutschland bis August 2022. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1294820/umfrage/kriegsfluechtlinge-aus-der-ukraine-in-deutschland/> [Zugriff: 15.09.2022].
- Tagesschau (19.03.2022): Einreise nach Deutschland. Zahl der Kriegsflüchtlinge steigt. <https://www.tagesschau.de/inland/gefluechtete-ukraine-lebensmittel-101.html> [Zugriff: 30.10.2022].
- Tagesschau (21.10.2022): Brand in Flüchtlingsunterkunft. Esken macht Merz mitverantwortlich. <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/esken-merz-fluechtlinge-101.html> [Zugriff: 03.10.2022].

- Thust, Sarah (22.03.2022): Faktencheck. Ja, der Berliner Senat hat bereits bewohnte Unterkünfte für geflüchtete Menschen aus der Ukraine geräumt. <https://correctiv.org/faktencheck/2022/03/22/ja-der-berliner-senat-hat-bereits-bewohnte-unterkuenfte-fuer-gefluechtete-menschen-aus-der-ukraine-geraeumt/> [Zugriff: 11.10.2022].
- Windmann, Sabine/Hein, Grit (2018): Altruismus aus Sicht der Sozialen Neurowissenschaften. In: *e-Neuroforum*, 24, 1, S. 15-24. <https://doi.org/10.1515/nf-2017-0047> [Zugriff: 13.09.2022].

Hoa Mai Trần

Doing political subjectivity with digital media: Entanglements and experiences of girls with refugee background in Germany

Abstract

The participation of diverse digital agents in the constitution of political agency and subjectivity will be shown in the exemplary case of the empowerment project “Young Multipliers Against Bullying online!” at Fachstelle Kinderwelten/ISTA. The aim is to give voice to the voices and actorship of girls with refugee status within hybrid educational settings. This paper shows insights in the power of de- and reconstructing identities in digital materialities as artefacts and agents, as well as the agentic hybrid arrangements in political education settings with marginalized children. Selected visual and digital doings, products and experiences from the project will be shown to explore how digital media and experiences of the project participants are entangled in building up political subjectivity and agency. During the educational process, it will be shown how digital media create various hybrid spaces where identities can be produced and how they emerge in various forms. In conclusion, political subjectivation processes with digital space-making have certain potentials for educational and more empowering work with marginalized groups – especially female children with refugee background.

Zusammenfassung

Die Beteiligung diverser digitaler Räume, Tools und Möglichkeiten an der Konstitution von politischer Agency und Subjektivität wird am Beispiel des Empowerment-Projekts „Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz!“ der Fachstelle Kinderwelten/ISTA gezeigt. Ziel ist es, die Akteurinnenschaft und die Stimmen von Mädchen mit Fluchtstatus über hybride Bildungsformate zu verstärken. Der Beitrag gibt Einblicke in die De- und Rekonstruktion von Identitäten durch digitale Materialität und Arrangements in politischen Bildungssettings mit marginalisierten Kindern. Anhand ausgewählter Beispiele wird aufgezeigt, wie digitale Medien und Erfahrungen der Projektteilnehmerinnen gemeinsam politische Subjektivität und Handlungsfähigkeit (agency) hervorbringen können. Identitätsbezüge und -konstruktionen werden in medialer-hybrider Projektarbeit sichtbar. Zusammenfassend werden politische Subjektivierungsprozesse durch digitale Gestaltung für fruchtbar in der Bildungs-

arbeit im Kontext von Empowerment von marginalisierten Gruppen befunden und in ihrem Potenzial insbesondere Mädchen und Kindern mit Fluchthintergrund hervorgehoben.

Actorship and political subjectivity of children with refugee background

According to the UNHCR, almost 80 million people worldwide are refugees, of which 40 percent are children and adolescents under the age of 18. Very few of these ever make it to Germany (United Nations High Commissioner for Refugees 2020). From the perspective of children's rights, educational and developmental opportunities for children are insufficient in collective accommodation with cramped living conditions and lack of space for exercise. This denies children a child-friendly social life and the chance to build an identity. Institutionally and structurally disadvantaged, refugee children need special protection so that they can lead an equal, dignified life (Berthold 2014; Lewek/Naber 2017). Refugees in Germany are not granted the same rights as other citizens; this is visible not only in legal-structural and institutional terms, but also in pedagogical contexts (Wihstutz 2019a). Institutionalized structural power relations shape whether people have the chance to experience a sense of belonging and to negotiate self- and other positioning for themselves (Fichtner/Trần 2020). They name, classify and mark people and groups of people as "others" (Trần/Zarif, i. E.). People or groups of people designated as others feel this in their everyday life. From an intersectional perspective, the double victimization of being a "refugee" complements that of being a "child". "Refugee" is a label often applied to adults; it is only with "refugee child" that the affiliation expands to include a generational specification: not yet old enough to be of age, consenting, mature and competent. At the same time, being too traumatized and problem-ridden to be able to flourish in a "good childhood" (Cabot 2016; Kaukko/Dunwoodie/Riggs 2017; Vitus/Lidén 2010).

"I don't like this name 'refugee' either. I am a human being. I have bones, flesh and blood." (Rofayda). (Trần 2022, S. 37)

"[M]any Germans say that we are refugees. I don't think that's so good. We are all normal. I don't want some kids to call me refugee, because I want them to treat me like Germans, so they have a name too, just like us." (Narven) (ebd.)

In terms of social positioning and identities, Narven as well as Rofayda (girls of the project "Don't give up – Young multipliers against bullying online" that will be introduced later) are structurally victimized in their political treatment as refugees in Germany. This can be explained as a double victimization as a "refugee" and "child" designation. Given the intersection of generational order

and migration, the subject status as passive, defenseless, and suffering is reinforced by the “child-being” and “refugee-being” attributions.

As the two quotes show, Narven and Rofayda experience designations as “refugee” as a denial of their humanness. They felt as if they didn’t belong and as non-normal due to the refugee status. The term “refugee” does not sufficiently consider their agencies and subject status, and it leads them to position themselves as humans, individuals and equal citizens to people who do not see them as equal.

The notion of agency, political subjectivation and self-determination is vital to the dominant narratives and unequal treatment of refugee children. Agency as a concept is inhabiting a plurality of epistemological approaches, research paradigms and theories. The shift to the perspectives of children, children as actors and active subjects came with the paradigm shift in childhood studies (Betz/Eßer 2016; Hungerland/Kelle 2014). For this paper, the relational agency is understood as an effect and as an entanglement, which can not only overcome the structure-actor binary, but shifts identity processes to the more-than-human, with digital space as an additional agentic force (Belliger/Krieger 2006: 46; Hungerland, Kelle 2014: 229). In the context of children with refugee status, it is important to recognize the articulation and perspectives of children in their positionality in society. It is likewise important to value their experiences. Therefore, social inequalities and political dimensions have to be taken into account, for example with the relational agency concept (Oswell 2016: 21). With my colleague Sarah Fichtner, we elaborated on the notion of agency in an ethnographic case study with under six year-old children in accommodations for refugees (Fichtner/Trân 2019; Fichtner/Trân 2020), which was a crucial step towards giving voice to children’s voices.

“[A]s children remain largely excluded from formal political spaces, it is vital to recognize the political content of their agency, wherever and however it is performed” (Larkins 2013: 18).

Therefore, this paper will give examples and insights of political subjectivation of voicing, visibility, influence and self-determination of marginalized young project participants to inspire and explore the digital-analogue space-making as a political and vital part of educational work. To Foucault, “subjectivity as produced by discursive regimes – as self-making and being-made by power-relations [...] this means not to take the existence of subjects for granted, but to ask how political subjectivity emerges in the first place, that is, how individuals or groups gain a position which makes them recognizable as such.” (Schramm/Krause 2011: 127). This paper makes the political agency of children with refugee background and their subjectivities more visible through giving insights of a project of the Cool Kids Collective. The project “Young Multipliers Against Bullying online!” (2021-2023) (Fachstelle Kinderwelten 2022) is a cooperative project in which girls living in collective accommodations for refugees are trained to become net activists through various workshop formats

on discrimination and empowerment and share their knowledge with a broader community via social media and an exhibition for educational professionals. The participating girls are provided an empowerment space, where they can deal with experienced discrimination creatively, multimodally and biographically-reflexively as a collective. They prepare their own take-aways for young people and adults in a practical way through pictures, short films, and posts, which train their media education as well.

From print to digital media – Introduction and history of the educational project with the Cool Kids Collective

The multilingual children's book “Wir Kinder aus dem Flüchtlingsheim” (“We Children from the Refugee-Home”) (Kids/Trần 2020) is available in Arabic, German, English, Farsi, Kurmancî and Tigrinya in print and open access since 2020¹. The stories in the children's book are based on real experiences of children. It does not trivialize stressful life circumstances (such as the accommodation situations) and saddening events (such as deportation) or make them invisible, nor does it romanticize children's resilience and strength. The realities of the lives of people with refugee experience are not treated as marginal, but as normal. The children's book shows the realities of life from the inside of the refugee camps without ignoring the children as protagonists. The stories of the book show children as protagonists of their lives, who are not just passive and helpless at the mercy of circumstances. They push for change within the framework of their living conditions and actively speak out for their ideas of justice. The idea for the book was developed in the research project “Daily Life of young children in shelters for refugees” of the Protestant University of Applied Sciences Berlin and the Fachstelle Kinderwelten/Institute for the Situational Approach, which was conducted in 2016 to 2017 in Berlin (Wihstutz 2019b). The children's book was developed in a participatory and collaborative project with about 80 children from three shelters for refugees. In five bilingual editions, it tells the story of the lives and everyday life of various children and their families in collective accommodations. The book was written by the Cool Kids and Hoa Mai Trần and illustrated by Michaela Schultz. “Cool Kids” represents a collective name for those involved in the collaborative children's book project. The aim of the children's book project was to show children in a dignified, creative and realistic way, and to provide opportunities for identification for as many children as possible. The stories in the book are not fanta-

1 In the following link from the publisher “Viel&Mehr” the free online version and the print versions are available in different languages: <https://www.vielundmehr.de/bilderbuecher/wir-kinder-aus-dem-fluechtlingsheim/>

sies, instead they represent the reality of many years of life and collectively experienced normality for many children. If we fade these out, then we fade out life worlds, experiences and social inequalities. The diversification of stories, characters and topics show a small range of stories that were told by children.



Figure 1: Cover of the Book

The performative refusal of “refugee” in the book title (see Figure 1) shows how strong the foreign designation is and that it is rejected by the children, and yet it plays a significant role. In the “in-between” are their experiences, which do not fit into any conceptual category, which fit to a concept of identity that is more fragmented instead of coherent and clear. The children encompass this negotiation, which does not define identity in the neither-nor, but in the in-between. After the book publication, six of the participating girls wanted to have a follow-up project, where the medium “switched” to social media, because they relate more strongly to social media instead of printed books. We opened the group for 20 girls later. The project “Everything but giving up! Young multipliers against bullying online (Cool Kids 2.0)”² (Fachstelle Kinderwelten 2022a) (2021-2023) at Fachstelle Kinderwelten/ISTA focuses on the topics of anti-discrimination, empowerment and action-oriented media education. This enabled a platform for self-representation, creativity and self-determination. The female participants did photos, videos, stop-motion movies, pictures and text production in general. Some of the creations were posted partly on public platforms like Instagram, YouTube and other webpages of organizations. Most of the material was used more privately for the participants, for example on their WhatsApp Channels and TikTok accounts. The postings and public influence on Instagram (see Figure 2), including the logo, template design and website (see Figure 3) were developed with professionals based on ideas from the girls and their review and editing.

The participating girls were between 8 and 15 years old who met regularly to exchange experiences in workshops and gain new knowledge through external workshops. The focus of the workshops was to deal with various forms of discrimination online and offline with pedagogical support, and to make this knowledge available to a broader audience in some form. The girls were to be qualified on the topics of children’s rights on the Internet, intervening in cases of discrimination, empowerment and hate/love speech. The discussion included the development of short contributions for the platforms TikTok, Instagram and YouTube. Due to data protection and privacy issues, there was the option to remain anonymous under the name Cool Kids 2.0. The visibility and representation of a contribution of a participant, which was shared online, was publicly available as well as permanently displayable. Different users and followers had the opportunity to comment, like and share their ideas, too.

2 The project was funded by Das NETTZ, Stiftung Mercator, Robert Bosch Stiftung and Machen Stiftung.

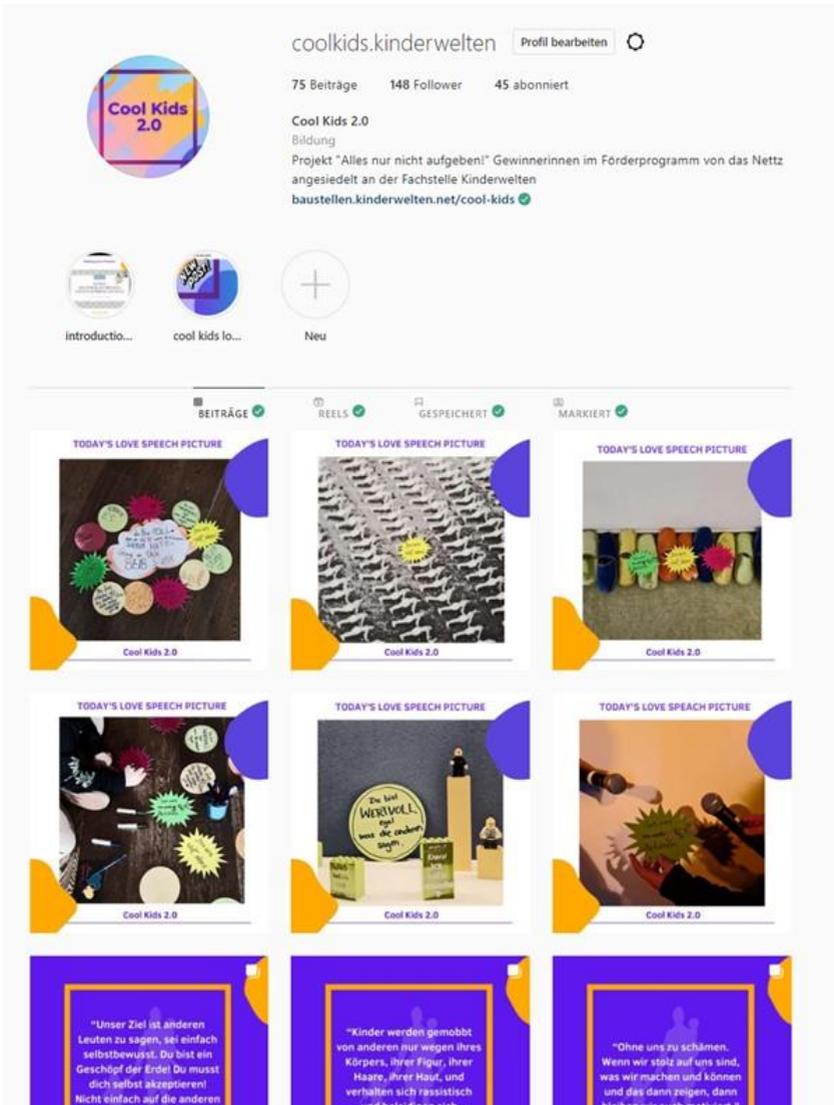


Figure 2: Startpage of the Instagram Account

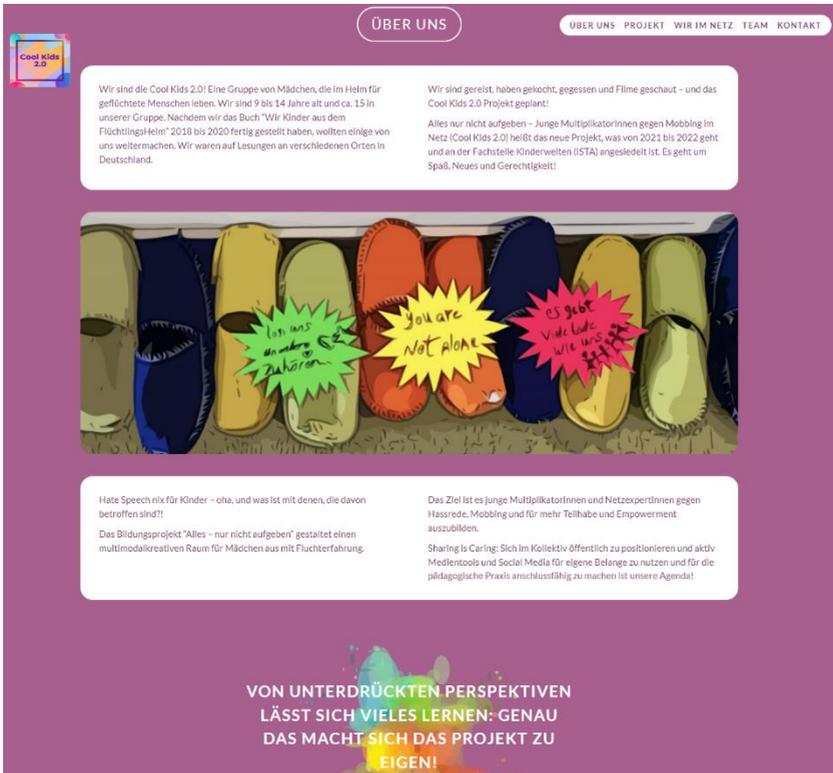


Figure 3: Webpage

The creation of content with the participants of the project, the publishing and the resonance to their content “multiplied” and (re)shaped their perception of themselves and the perception of others. Selected material of the education process, including workshops and the creation of content, is shown in a digital exhibition³. The audience group in the public sphere of social media consists of young people with similar experiences, family members and professionals in the education sector. The project follows an inclusive, lifeworld-oriented, media educational approach and aims for a self-representation of girls with refugee background. The reflection about oppressive structures and discrimination offered a shared experience in which different subjectivities, needs and self-perceptions had space, got irritated and could be shared with a larger audience, for 150 followers and non-followers to whom the content was shown

3 The online exhibition „Cool Kids 2.0 Ausstellung (Fachstelle Kinderwelten)“ was curated in collaboration with the artist Majd Mardini and is accessible to visit with the following link: <https://www.artsteps.com/view/630f1c1296da6a7b3108d5d6>.

according to algorithms. The project provided a “maker space” with digital technologies in which girls started the topics and were actively involved in decision-making, planning and funding the project.

We drew on the main idea of the previous book project which deconstructs dominant discourses about girls who were forced to migrate to Berlin, Germany, and then filled it with topics like selfcare, hate speech and other issues which mattered to the girls. The multiple identities, which cannot be framed coherently within the participation group, were actively promoted during the project. There was never a fixed picture of what “refugee girls” represent and are, but rather how complex and different they and their experiences can be. Even this process was understood as a political and agentic one. In the following, examples of how digital spaces provide meaning making and space for political subjectivity will be shown. The approach of new materialism and post humanism (Barad 2007; Murris 2016) decenters agency from the human capacity to the idea of media use and embraces the entanglements of subjects to more-than-human beings as digital technology. The approach can be related to posthuman childhoods, where the singular individualized human subject can be decentered, and identities emerge in practices, through which subjectivity can emerge (Barad 2007: ix). In this contribution, the attribute “digital” stands for the relation to digital media and/or technology and goes far beyond the technical dimension. Technical developments, continuations or changes relate to human action and social conditions and can only be understood in this context. Technology, in the narrower sense, means material artifacts which are embodied, purposeful and manufactured, and which arise and exist in contexts of action. Technologies have integral social functions, origins and effects that leave the purely technical terrain (Rammert 1993: 9). In this paper, the potentials of digitality and subjectivation are framed as political agency.

Hybrid entanglements and Voicing

The examples of the project intersect sexism, ageism and racism: Examples of other and self positioning during intersectional girls’ empowerment work project (Fachstelle 2022a) can just partly be introduced in this paper. To highlight and encourage the political subjectivity of the female project participants, they decided to give space to talk about their own and collectively shared experiences of racist sayings of other youths. The talk and experiences of everyday racism was an underlying topic before, during and after the project. It was a part of the experiences of the project participants, which we discussed in resisting, empowerment, selfcare and strategies of coping in the project.

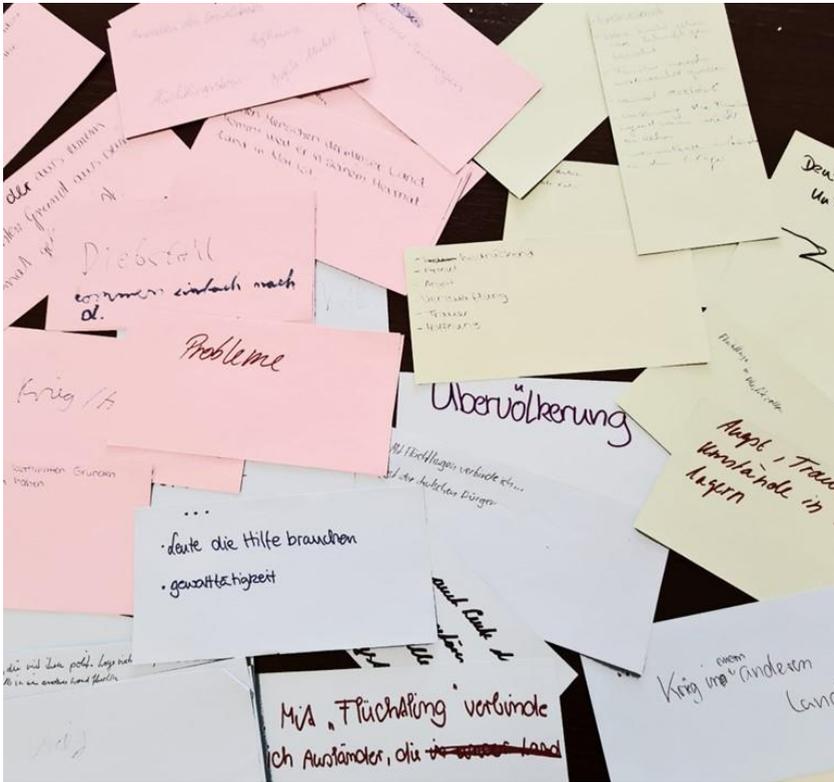


Figure 4: Discrimination and Biases of other Children

Figure 4 shows what 9th graders thought about refugees, which came out of a workshop about forced migration in a school, which was done during the time 2016-2017 when the Syrian war and following migration toward Germany increased. The girls had a certain interest to get in touch with the opinion of peers when the topic of forced migration and refugees is encountered. On world refugee day, we decided to confront the girls with those sayings from “outside” and they could position themselves toward the external assumptions and associations of the label “refugee” (see Figure 4). The reproduction of stereotypes and assumptions in inscribing and neglecting “refugees” of their identities showed up in social media as statements and answers to racist assumptions, as the example in Figure 5.

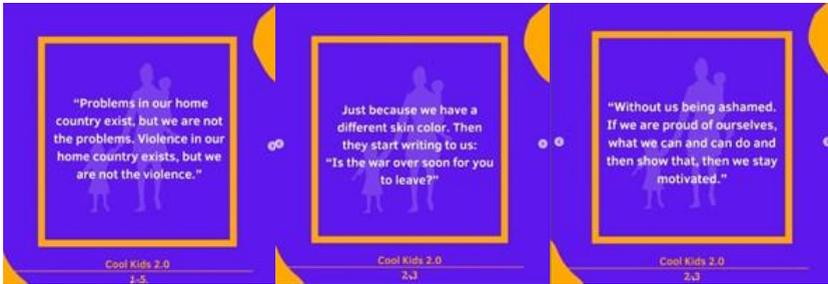


Figure 5: Posting on Instagram

The posts were translated into Arabic, German and English. Some girls used this to make their statements about being associated as a “problem” or as persons associated with “violence”, and they made clear that the people who came to migrate are something different than societal issues, war and violence. They shifted the responsibility to the society instead of a person. They used the space to share their racist experience with questions which deterritorialize them from Germany and their feeling of not belonging and of not being worthy enough to be part of the German society. The process of discussion and collective experiences strengthened their feeling of not being alone and having counter arguments and different strategies in dealing with racism. It helped the participants to stay with their own truths rather than paying too much attention to what people assume about them and refugees in general. The sticking to “themselves” and being proud about themselves serves not only the host society, but also people with similar experiences. This was part of the question of audience, which were people with similar experiences and people from the host society. Some girls shared their thoughts on Instagram as shown in the Figure 6.



Figure 6: Statements on Instagram

The discourse about “refugees” clearly shows the racist experiences of the girls in their daily life. The truths and sayings came from their experiences in their daily lives. The digital space served as a platform for voice and self-positioning. It was a space to speak up if the girls felt like it. It was a possibility to

share feelings and thoughts. It made the girls visible and at the same time invisible, because their faces mostly are not shown. To be aware of child protection the comments and the publishing were closely watched by adults to avoid more hate speech and discrimination, which were already part of the girls' experiences.

Identities and digital spaces as agentic frame and platform

Another digital-spatial method of self-expression was the creation of stop-motion videos which were partly posted on social media. In stop-motion training, the girls freely chose what they wanted to do. Their identities became differently shaped and created by themselves. Some girls had daily issues, like having their smartphones taken away, some portrayed life from birth to death and others portrayed overcoming an obstacle when you are in a wheelchair. The processes of conceptualizing, drawing, shooting and visual creation of identification were led by trainers who were themselves members of a girls of color collective in the art scene.



Figure 7: Stop-Motion Example: Morning Routine

Visuality and empowerment are bound together when it comes to self-representation. The topic of selfcare was addressed in workshops and content creation. In the awareness of the digital media infrastructure, girls reappropriated the space with their own meaning-making. The medium of multimodal possibility enabled a different access to subjectivity. For example, the creation of stop-motion movies enabled and developed more sides of their being and per-

sonalities. Some pictures were shown publicly with the consent of the persons involved. The self-representation varied from different tools, materialities and topics in different shapes and forms related to the pedagogical methods and workshops in which the girls was engaging. We were trained in stop-motion techniques, where photos, sketches and images were edited and brought together. The moving images made an animation which was a conceptual story to tell as a video. The girls were involved in different processes and re-changed the story within the medium. Some of the girls edited the material with over-drawing pictures and some did some sketches and talked more in the group about themselves. The digital media offered multimodal ways to get in touch with themselves in the way that they felt most comfortable. In general, they spread the word regarding what mattered to them and told dominant stories of female refugee children from their point of view. In Figure 7, you see a morning routine of a girl named Beyza, which symbolizes the daily selfcare-routine and selflove she is giving while brushing her teeth and looking in the mirror, where lots of hearts and a big smile are given from Beyza to herself.



Figure 8: Get to know Eda (Selfintroduction)

For example, as shown in Figure 8, Eda used the space to explore her femaleness with counternarratives on not wearing rope-like dresses, which are traditionally made for girls. She pictured and drew herself as strong and feeling like a male leader (“king”). Her subjectivity included family relations with her mother, where as a child she overcame the fear of darkness that would distinguish her from her mother, who admires her. Being admired by the parents, feeling powerful and resisting gender stereotypes in the dressing is one of the many stories about refugee children that are not being told in the dominant “refugee child” figuration we introduced in the beginning. The role in the family and gender stereotypes were irritated in her self-portrait. This refers to resisting the dominant power figurations on a creative level. Moreover, it created a space for identifying with more dignity and opens to a larger audience.

DAS NETZ AKTEUR*INNEN MAGAZIN WISSEN FÖRDERPROGRAMM [SPENDEN](#)

Helene: Wir können doch nicht immer so sein, wie die Jungs uns haben wollen.

» **Und man kann nicht immer wie eine Barbie aussehen, damit die Jungs einen mögen! Ist ja egal wie die Figur ist, die Hautfarbe oder egal was! Oder wenn die Jungs auch manchmal denken, Mädchen dürfen keinen Schnurrbart haben, weil sie ein „Weibchen“ sind. Aber nein, jede Kreatur ob Schnurrbart oder oder egal welche Haare, Nasenhaare, überall am Körper, es ist ganz normal. Bei Jungs und Männern ist es okay, aber bei Mädchen gibt es eine Extraportion Hate. Die dürfen das dann nicht haben, oder wie?!**

Helene (Pseudonym)
Teil des Projekts "Cool Kids 2.0"

Mai: Wie möchtet ihr dann sein, wie sollen die Leute euch wahrnehmen?

Allta: Als selbstbewusste Frau oder jugendliche Frau, einfach sein. Und wenn wir merken, dass sie nicht aufhören, nix Nettes sagen, weil ein Kompliment, das nehmen wir gerne an, aber jetzt nicht, so einen Blödsinn. Sie sagen „Du bist fett!“ und „Ich will dich nicht haben!“ oder „Ich will dein Gesicht nicht sehen, du hast Pickell!“. Am Ende kannst du nicht mit denen reden, und dann sagen die sowas dauernd, was verhindert, dass du dich selbst schön findest. Die Verbreiten dann den Hass und sagen, du bist wie du bist.

Wie geht ihr denn mit dem

Du willst zum Thema "Hass im Netz" auf dem Laufenden bleiben?
Dann abonniere unseren DAS NETZ-Newsletter →

örper, deine Figur, deine Haare stören mich."

Figure 9: Quote and Interview for funding partners “Das NETZ”

The topics of the female participants were also related to sexism and bodyism. The exclusion of male participants was an explicit wish of the girls, which was related to having a safer place to talk about the body and their experiences as females in their daily life. They spread their message in different ways. For example, with an interview (see Figure 9) they gave for the coordinating organization, where the girls won the prize for the project. “After all, we can't all look like a Barbie to please the boys”, the girls reflected about patriarchy and gender norms, which according to them exert pressure on the female body. In the group interview they told about supporting girls who face sexist discrimination. They spoke about gender norms and being body positive. They consciously reflected on being perceived and positioned as girls and women in society, who are influenced by ideals of being clean, non-hairy, beautiful and white in order to be perceived as positive by boys. By tackling oppressive structures and discourses, they positioned themselves as resisting and questioning the idea to look and act in a certain way. The visibility of the capacity to actively not identify with attributed norms was collectively unfolding and came with being proud and enacting self-acceptance and love. They clarify that they are normal, beautiful and confident. They are the ones who speak up in the interview, and furthermore also in conferences beside the social media postings. The public sphere, through digital media communication, offered a wider frame of audience and political agency. It offered an audience and public influence that will be reached beyond the project workshops.

Because the girls collective shared the common experience of discrimination, we engaged not just in the social justice issues, but even more dived into topics such as selfcare, empowerment and love speech. There was a picture series on love speech, where the girls actively wanted to speak to people like them with similar exclusion feelings and experiences, and then spread love as a counternarrative against hate speech like in Figure 10.

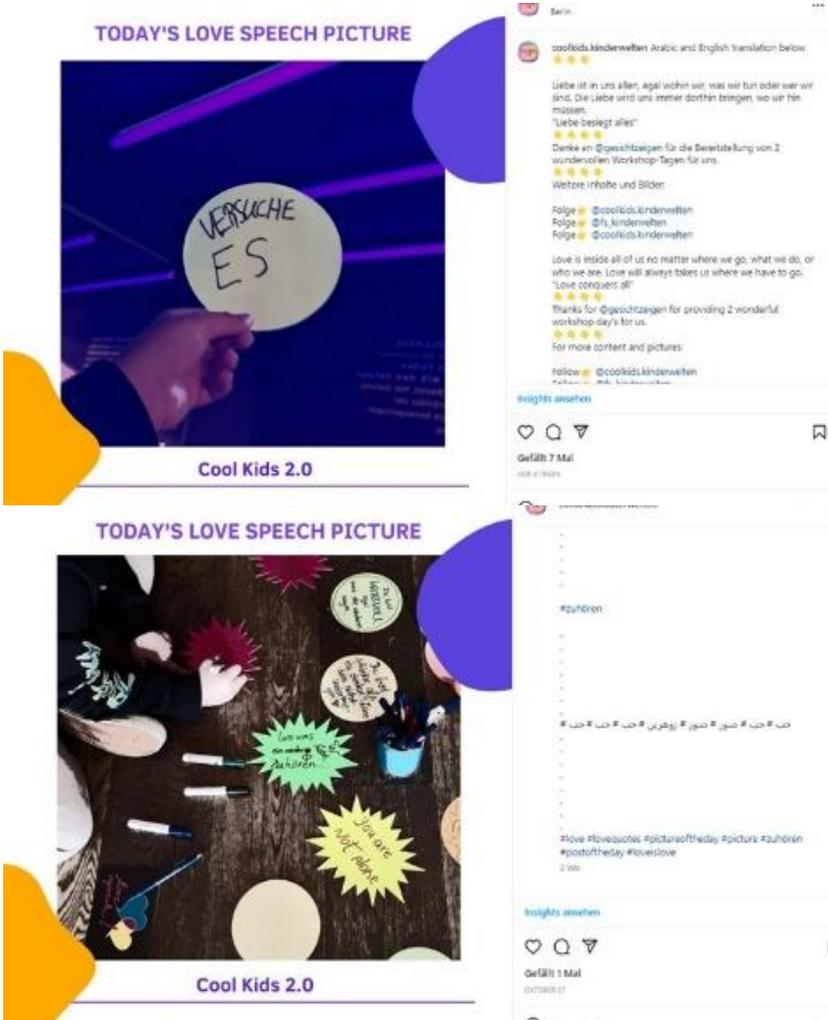


Figure 10: Love Speech

In this part of the project, the girls could create a space of love giving, instead of receiving. They mostly spoke about experiences of exclusion in the educational facilities and told messages spreading love to themselves and peers who experienced the same issues messages.

These visual, digital elements surrounding the content of the girls enable a re-creation of experiences and dissemination methods, which can be a picture, a quote or an animation. These experiences of empowerment with and through

digital media and datafication irritate adult spaces and adult political education, which provide mostly information about, but not from girls with refugee background. The remix of creation, experience and audience leads the “digital” space to be empowering. Empowerment is understood as a movement against historically grown oppressive structures, which enables the girls of the project to articulate in their own way, with own tools and media expressions.

Materializing educational processes in digital spaces

The materialization of political subjectivity can be followed on the visual postings and sayings of girls in the publishing process. However, it manifests in data, data space and infrastructures in different servers, in the insights and front-end of the social media platform. It reaches a broader audience, which consists of education organizations, youth groups, pedagogues and people of color. In general, the people who see and like the content of the „cool kids“ account were highly supportive of the girls’ issues. The resonances (see Figure 11) to what was done helped to regain the interpretive authority over the girls’ issues and expanded the audience of interested younger and older people.

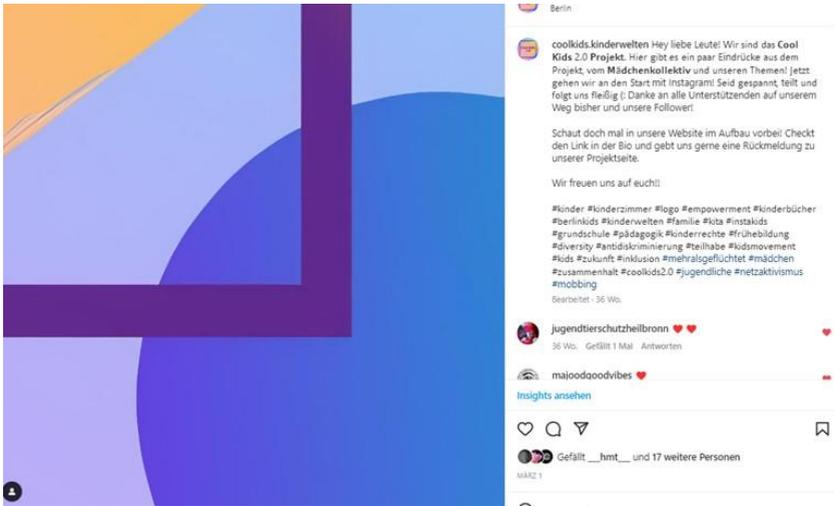


Figure 11: Logo-Post

The structure of platform media made the visibility increase. For example, a lecture (see Figure 12) of the girls was live-streamed with 300 people, put on YouTube and had over 2100 clicks (Fachstelle Kinderwelten 2022b). It was simultaneously translated into German sign language, which included people with hearing loss, too. In this conference, different girls participated in ideas

for the event, interviews, a short film and a lecture. They stated that the children’s rights are not for all childhoods and children, and highlighted rights like privacy or positioned against deportation, which mattered to them. They also want to have the rights to define their rights and the right of self-determination as children.



Figure 12: Public Lecture in Livestream and on YouTube

We tried to increase the audience with social media posts (see Figure 13) to reach Arabic-speaking people in a monolingual oriented German language dominance culture. It was possible to swipe into English and Arabic in some posts. Language has a large meaning for political subjectivity when it is not recognized, suppressed or marginalized. The content was open to more than German speakers and readers. One part of the project topics was the active talk about the refugee camp situation and rights of children. In this case, political agency meant to know your rights and to perceive yourself as a subject of the rights of children and elaborate on your own ideas of which rights matter to them and other children, or the claim to choose in which home you can live beside the refugee accommodation and special support to non-German children.



Figure 13: Posts and Quotes on relevant topics

The political agency and subjectivity in the self-representation of girls emerged and resonated through digital and hybrid spaces in different phases of the project: the infrastructure of platforms, the availability online and the identity practices shaped through the media activities. It mattered in conversations, on paper, in digital messenger group talk as well as in workshops, platforms and data. The identities became political subjects and emerged through educational and media practices.

The more-than-human recognition in dealing with political agency of marginalized children is crucial and agential. Experiences of subjectification as “Refugee Girls” are neither purely digital nor analog. The situatedness of media experiences are understood as political actions and integral to building and reshaping the subjectivity process of the project participants. The multimodal doings show how digital media is entangled in communication, self-representation, political identity and agency, which can emerge during the educational project. Agencies are both the consequence and starting point of actions in which children not only are “recipients” or “creators” but brought forth as something in specific agential arrangements, which have their own actorship in the process. Digital actors, platforms and tools become visible as participants of practice. Techno-social affordances, public spaces and new forms of sharing information and communication open and close educational spaces for the self-representations of children. They address larger issues like the ethics of sharing, data protection, informed consent and data policies, which can be negotiated with young people as an educational purpose.

Digital spaces as political maker space

According to Krause and Schramm (2011: 115), “concepts of political subjectivity help to understand how people relate to governance and authorities [...] and how a single person or a group of actors is brought into a position to stake claims, to have a voice, and to be recognizable by authorities. [...] the term points to the political and power-ridden dimension withing politics of identity and belonging, encompassing the imaginary as well as the juridical-political dimension of claims to belonging and citizenship.” According to the project participants, their political identity as citizens with no German citizenship means much more than a legal status. It refers to “more total relationship, inflected by identity, social positioning, cultural assumptions, institutional practices and a sense of belonging” and implicates a meaning of membership and the feeling to belong (Yuval-Davis 1999: 4). The girls of the project implicitly show an inclusive citizenship in the vision of a more inclusive society, viewed from the standpoint of the excluded. They created a collective space of empowerment and care, as well as a space of raising awareness. Publicly, the Cool Kids Collective are visible as political actors placing their topics and awareness in the adult-dominated, mostly white social media sphere. Between making and being made, citizen and non-citizen, included and excluded lie intersections, contradictions and tensions – just like life stories, identities and constructions, which we examined more closely from different directions in this article using the example of being and becoming a “child”, “girl”, “refugee” and beyond.

“Being a child”, figuratively means being more than a “child” because a child has versatile group affiliations according to their family form, health, gender affiliation and socio-economic status, etc. “The” child does not exist in the naturalistic-essentialist sense. We looked at this practice from a perspective in relation to the processes of subjectivation of children with refugee experience in Germany. The focus here was especially on multiple discriminated children who do not fall into the Western normative category of children. Here, the social enactment of exclusion was shown to play a central role: “[H]ow children are routinely marginalized, discriminated against and denied, especially when the child is also female, black, lives in poverty and whose home language is not English.” (Murriss 2016: 1). Seeing and showing the world view from “the margins” in the digital Era is quite important, because data and the digital space is not free from injustice and power (D’Ignazio/Klein 2023). The Cool Kids Group were minors, refugees, females who migrated to Germany from a young age. During the project, political agency was enabled through human and more-than-human forces, which de- and reconstructed the narratives and bodies around “refugee female children” and setting topics to a public, digital space. Political subjectivity, which refers to the justice to be treated the same, and when it is fair to be treated different, the recognition and respect of subjects and their self-determination and ability to exercise control over life, were all shown during the activities of the project participants. It included solidarity and the capacity to identify with others and act together for claims in power relations (Lister 2007).

The project insights gave some examples which connect the idea of political subjectivity, agency and belonging with the digital space-making in the context of the project. Digital spaces can initiate, multiply and enable political subjectivity. Spaces can also restrict and bias the world and selves’ view. Distinctions within seemingly homogeneous groups (“young, female refugees”) are particularly intriguing from an intersectional perspective. It was shown that self-perceptions and differences among the group were visible, and despite similar experiences power relations were shared. Further elaboration could highlight children’s experiences of oppression and their subjectification strategies within their materiality’s more deeply. Foci around constructions of difference are themselves fluid, ambiguous, fragmented and have their limits and potentials. We used different examples, which were already produced from the project to show agentic digital space making within social media activities of the project and their relevance to political agency, which was embraced. Investigating political subjectivity, which can show up through digital spaces that already influence subjects, bodies and discourses are a fruitful field for further research and pedagogical practice with children who experience discrimination. This process is understood as a holistic process of the appropriation of self, things and the world. Technical affordance, data, infrastructures and apps are participating in the (re)creation of subjectivity. This subjectivity is more-

than-human centered as suggested by the idea of a posthuman childhood (Murris 2016: 77). Therefore, the emerging subjectivity is embodied through the platform, the camera, the exchange of ideas and the reflection processes, as well as part of the audience, the followers and the comments and likes. The embraced identities in different multimodal doings and visual presentations showed that more-than-human spaces are part of the negotiations of “I” as an individual, active human actor and subject. The longing for respect, self-expression, solidarity and participation was shown in the visual examples of the production of girls in the project, where ideas and thoughts of humans become multiplied and -located. In conclusion, the example-giving insights of the project explore the new ontological shift of agential realism within digitality for childhood studies and education, especially for marginalized groups of children.

This paper gave a short insight and appetizer for a far more complex issue of a more-than-human and especially social justice practice with young migrants. There is much more to explore in the performativity of material and discursive forces in digital space making and political agency from people at the margins. Digital spaces can be political and educational for children. In conclusion, education and research can contribute to embrace silenced and oppressed voices, as well as portray them with dignity and diversity to be an entangled part of showing the already existing self-determination, political subjectivity and social justice of marginalized young people.

References

- Barad, Karan (2007): Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Belliger, Andrea/Krieger, J. David (2006): Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Belliger, Andrea/Krieger, J. David (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteurs-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: Transcript, S. 13-50.
- Berthold, Thomas (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Unicef.
- Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11 (3), S. 301-314.
- Cabot, Heath (2016): Refugee Voices: Tragedy, Ghosts, and the Anthropology of Not Knowing. In: Journal of Contemporary Ethnography 45, 6, S. 1-28.
- D'Ignazio, Catherine/Klein, F. Lauren (2023): Data Feminism. Cambridge, London: MIT Press.
- Fachstelle Kinderwelten (2021a): Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz. www.coolkids.kinderwelten.net/ [Zugriff 06.04.2023].

- Fachstelle Kinderwelten (2021b): 11. Baustelle Inklusion. 30 Jahre Kinderrechte – jetzt erst recht! https://www.youtube.com/watch?v=IiKABRtAocE&t=3218s&ab_channel=FachstelleKinderwelten [Zugriff 11.06.2023].
- Fichtner, Sarah/Trần, Hoa Mai (2019): Handlungs-Spiel-Räume von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.): Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Budrich Verlag, S. 107-134.
- Fichtner, Sarah/Trần, Hoa Mai (2020): Lived Citizenship between the sandpit and deportation. Young children's spaces for agency, play and belonging in collective accommodation for refugees. In: *Childhood – SAGE Journal of global child research* 27, 2, pp. 158-172.
- Hungerland, Beatrice/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *ZSE-Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (3), S. 227-232.
- Kaukko, Mervi/Dunwoodie, Karen/Riggs, Elisha (2017): Rethinking the Ethical and Methodological Dimensions of Research with Refugee Children. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40, 1, S. 16-21.
- Kids, Cool/Trần, Hoa Mai (2020): The Kids from the (refugee) Home. http://www.vielundmehr.de/wp-content/uploads/2020/01/Kinderbuch_Englisch_04.pdf [Zugriff 11.06.2023].
- Larkins, Cath (2013): Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. In: *Childhood – SAGE Journal of global child research* 21, 1, p. 7-21.
- Lewek, Mirkam/Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Unicef.
- Lister, Ruth (2007): Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. In: *Citizenship Studies*, 11, 1, p. 49-61.
- Murris, Karin (2016): *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. London: Taylor & Francis.
- Oswell, David (2016): Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. In: Esser, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*. London, New York: Routledge, p. 19-33.
- Rammert, Werner (1993): *Technik aus soziologischer Perspektive. Forschungsstand, Theorieansätze, Fallbeispiele – ein Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schramm, Katharina/Krause, Kristine (2011): Thinking through Political Subjectivity. In: *African Diaspora* 4, 2, p. 115-134.
- Trần, Hoa Mai/Zarif, Tahmina (im Erscheinen): „Ich werde, was ich bin und ich bin vieles“ – Rassismuskritische Impulse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien. In: Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimeoğlu, Emra (Hrsg.): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik (Arbeitstitel)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Trần, Hoa Mai (2022): Bilder im Kopf. Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration. In: Fachstelle Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 32-38. www.situat

- ionsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf [Zugriff 11.06.2023].
- United Nations High Commissioner for Refugees (2020): Global Trends. Forced Displacement in 2019. Copenhagen, Denmark: UNHCR.
- Vitus, Kathrine/Lidén, Hilde (2010): The Status of the Asylum-seeking Child in Norway and Denmark: Comparing Discourses, Politics and Practices. In: *Journal of Refugee Studies* 23, 1, pp. 62-81.
- Wihstutz, Anne (2019a): Mittendrin und außen vor – Geflüchtete Kinder und die Umsetzung von Kinderrechten in Deutschland. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 45-74.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019b): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

IV

Sprach- und Bildungsräume in der hegemonialen Aufnahmegesellschaft

Heike de Boer, Cathrin Vogel

Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Fokussiert wird die Frage, wie Kinder mit Fluchterfahrung und Grundschul-lehramtsstudierende dyadische Gespräche gestalten. Vor dem Hintergrund der These, dass Subjektivierung im interaktiven Vollzug des Gesprächs entsteht, werden Adressierungs- und Re-Adressierungspraktiken an einem Fallbeispiel rekonstruiert und auf die Entstehung gegenseitiger Anerkennung hin untersucht. Reflektiert wird, wie Subjektivierung, Anerkennung und die Ko-Konstruktion von Erzählen und Erklären zusammenhängen.

Abstract

The focus is on the question of how children with refugee experiences and primary school teaching students shape dyadic conversations. Against the background of the thesis that subjectivation arises in the interactive execution of the conversation, addressing and re-addressing practices are reconstructed using a case study and examined for the emergence of mutual recognition. It reflects on how subjectivation, recognition and the co-construction of narration and explanation are related.

„Sprache ist genauso reich und arm, begrenzt und weit, offen und vorurteilsbeladen, wie die Menschen, die sie nutzen“ (Gümüsay 2020: 24).

Einleitung

Kinder, die eine Migrations- und/oder Fluchtgeschichte haben und neu in einer Klasse sind, verstummen mitunter im Klassengespräch und trauen sich nicht, sich zu äußern. Sie befürchten, Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden. Auch wenn es vereinzelte Ansätze im schulischen Alltag gibt, Mehrsprachigkeit didaktisch zu nutzen, werden die Familiensprachen in der Regel nicht im schulischen Alltag aufgegriffen. Im schulischen Eingliederungsprozess wird

der Erwerb der deutschen Sprache als vorrangigstes Ziel formuliert (SWK Stellungnahme 2022).

Doch Kinder mit Zuwanderungsgeschichte leben in einer besonderen Situation, in der sie häufig einen Ausschluss von Freizeitangeboten und Kontakten mit Gleichaltrigen auf Grund ökonomischer, sprachlicher und behördlicher Hindernisse erleben, der besonders schwer wiegt und durch den Verlust des Gebrauchs der Familiensprache im öffentlichen Raum, die bestehende Verunsicherung und Fremdheit verstärkt wird. Zusätzlich kommt für viele Familien mit Fluchtgeschichte die Belastung durch die Erfahrungen der zurückliegenden Flucht hinzu, genauso wie die Erfahrungen des Lebens in Erstaufnahmeunterkünften (Lewek/Naber 2017). Einige Familien berichten, dass sie innerhalb Deutschlands mehrmals die Unterkunft wechseln mussten, bis ihnen ein fester neuer Wohnort zugewiesen wurde. Für Kinder bedeutet dies, dass sie über einen langen Zeitraum in einer unsicheren Umgebung mit wenig Stabilität leben, in der nicht nur die Sprache, sondern auch Orte, Räume, Rituale, Menschen u.v.m. unbekannt und auch beängstigend sind.

Konzepte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Translanguaging fokussieren u.a. aus diesem Grund, wie mehrsprachige Ressourcen für schulisches Lernen fruchtbar gemacht werden können. Die Familiensprachen der Kinder sollen im Unterricht Wertschätzung erfahren, nicht nur, indem herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird, sondern auch, indem die Sprachen der Kinder zum Unterrichtsthema gemacht, in den Unterricht eingebunden und das Codeswitching erlaubt wird (Huxel 2019). Translanguaging beinhaltet dabei, dass nicht nur die Sprachen der Kinder, sondern auch ihr kulturelles Wissen und ihre Erfahrungen als Potential in den Unterricht eingebunden werden (Duarte 2019; Fürstenau/Niedrig 2018). Damit dies gelingen kann, sind das Sprachhandeln und die Haltung der Lehrkräfte entscheidend. So zeigen Forschungsergebnisse hierzu, dass Lehrkräfte Translanguaging-Ansätzen oft skeptisch gegenüberstehen und sie „as being too vague and idealist“ einschätzen (Duarte 2020: 232). Das hat u.a. damit zu tun, dass der Einbezug der Familiensprachen der Schüler:innen auch als Kontrollverlust erlebt werden kann und erforderlich macht, die damit verbundenen Ungewissheiten auszuhalten und einen Umgang mit ihnen zu finden. Ungewissheit zuzulassen ist zugleich ein wesentliches Kennzeichen dialogischer Gespräche, die ergebnisoffen und grundsätzlich an den Gesprächsbeiträgen der Beteiligten orientiert sind.

Linguizistische Adressierungspraktiken von Lehrkräften

Die besten Konzepte zur Mehrsprachigkeit und sozio-kulturellen Integration können jedoch scheitern, wenn die Adressierungspraktiken von Lehrkräften im

Unterrichtsgespräch, d.h. die konkreten sprachlichen Formulierungen, mit denen Lehrer:innen Kinder ansprechen, diskriminierend sind. Schnitzer hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer linguizismuskritischen Professionalisierung von Lehrkräften hervor, bei der es um die Wahrnehmung und Reflexion sprachbezogener Zuschreibungen geht, die zu Ausgrenzung führen (Schnitzer 2017). Linguizismuskritik verfolgt das Ziel, Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten und anderen sprachlichen Mitteln, die von kolonialen Denkweisen geprägt sind, zu reflektieren und Mechanismen aufzudecken, mit denen Menschen herabgesetzt oder ausgegrenzt werden (Dirim/Mecheril 2018: 60). Sprache fungiert im schulischen Kontext eben nicht nur als Lerngegenstand, sondern durch Sprache werden soziale Zugehörigkeiten ausgedrückt und Ungleichheiten reproduziert. Denn oft geschehen diskriminierende Gesprächshandlungen durch Lehrkräfte beiläufig und werden weder bemerkt noch reflektiert (Gomolla et al. 2016: 15ff.) – mit tragweiten Folgen. Denn mit sprachlichen Äußerungen in unterrichtlichen Interaktionen werden Subjekte „hergestellt“. Schüler:innen werden z. B. als Schüler:innen, die kein Deutsch sprechen oder als „Migrationsandere“ adressiert und damit zu „jemandem“ gemacht (Rose 2021). Im Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung werden diese Prozesse untersucht.

Subjektivierungsprozesse in schulischen Interaktionen

Für die Beforschung von Subjektivierungsprozessen in schulischen Interaktionen ist die Annahme leitend, dass „junge Menschen nicht qua Geburt Subjekte sind, sondern dass diese Form der Selbstdeutung und -gestaltung erst in (pädagogischen) Interaktionen hervorgebracht wird“ (Kuhlmann/Ricken 2022, i. E.). In Anlehnung an Foucault und Butler differenziert die schulbezogene Subjektivierungsforschung „Subjektlogiken – als Zusammenspiel von Macht-, Wissens- und Selbstverhältnissen“ aus und macht sichtbar „wie Kinder in schulischen Praktiken – in der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution – zu anerkannten Schüler*innen werden“ (ebd.: 2/3). Im Projekt a:spect wurde durch die Forscher:innengruppe von Ricken et al. (2017) eine Heuristik entwickelt, in der die Verwobenheit der Dimensionen von Organisation, Normen und Wissen, Macht und Selbstverhältnis (Ricken et al. 2017: 213) adressierungsanalytisch untersucht wurde. In diesem Kontext werden Anerkennungsverhältnisse als Adressierungsprozesse begriffen und gedeutet.

Was ist unter dem Begriff *Subjektivation* zu verstehen?

Ricken et al. verstehen darunter erstens die soziale Konstituierung und interessieren sich dafür, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden: „Menschen

erlernen sich von anderen her und werden ohne Andere nicht jemand“ (Ricken et al. 2017: 203). Zweitens wird die Historisierung und Kulturalisierung menschlicher Selbstausslegung betrachtet, indem „historisch und kulturell verankerte Muster bzw. Figurationen des Selbst für die Ausgestaltung der jeweiligen Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse bedeutsam gemacht werden“ (ebd.: 204). Drittens wird von einer „doppelten In-Verhältnis-Setzung“ ausgegangen. Das bedeutet, dass die Zuweisung einer Position in einer sozialen Ordnung damit verbunden ist, sich auch selbst dazu ins Verhältnis zu setzen. Viertens wird die Subjektivierung praxeologisch begriffen, indem Subjektivierungsprozesse auf „konkrete materiale, soziale und kulturelle sowie explizit praktische Gestaltungen und deren Dynamik und Prozessualität“ verweisen (ebd.: 205). Mit der Perspektive der Subjektivierungsforschung wird entlang dieser Dimensionen sichtbar gemacht, „wie Individuen als Subjekte konstruiert werden und sich zugleich selbst als diese konstituieren“ (Kuhlmann/Ricken 2022, i. E.: 1).

Rose zeigt z. B. mit ihrer Studie „Migration als Bildungsherausforderung“ mittels biografisch-narrativer Interviews mit Jugendlichen, wie Schüler:innen zu „Migrationsanderen“ gemacht werden (Rose 2012; 2021: 76). An beispielhaften Lehrer:innenäußerungen, die von Jugendlichen in der Interviewsituation als gewichtig beschrieben und erinnert werden, rekonstruiert sie implizite Normalitätsannahmen und Normen sowie nahegelegte Positionen (z. B. ausländischer Schüler) (Rose 2021: 77).

Bezogen auf Interaktionen mit Schüler:innen mit Fluchthintergrund trägt dieser Ansatz dazu bei, besser verstehen zu können, wie diese in Interaktionen zu bestimmten Subjekten gemacht werden, bzw. sich selbst konstituieren. Die Untersuchung von Adressierung und Re-Adressierung bietet eine analytische Folie, mittels derer das Interaktionshandeln im dynamisch-situativen Verlauf wichtige Erklärungen dafür liefert, wie sich Kinder ins Gespräch einbringen, als wer sie angesprochen werden und wie sie darauf reagieren.

Mit dem Ansatz der Subjektivierungsforschung wird im Folgenden der Zusammenhang von Subjektivierung und der Ko-Konstruktion von Erklären und Erzählen dargestellt.

Subjektivierungsprozesse und Ko-Konstruktion von Erzähl- und Erklärssituationen

Wir gehen davon aus, dass es in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden Praktiken der Erwachsenen gibt, die den Prozess des Erzählens oder Erklärens im Gespräch verhindern oder auch begünstigen können. Dabei kann beidem insofern ein interaktiver Charakter zugrunde gelegt werden, als diese im Gespräch ko-konstruiert werden. In An-

knüpfung an linguistisch orientierte Forschungen von Morek und Heller wird angenommen, dass die Ko-Konstruktion von Erzählen als diskursive Praktik (Morek/Heller 2021: 382) davon abhängt, ob Studierende begrenzte sprachliche Unterstützungsleistungen in die Gespräche einbringen, ohne die Kinder dabei zu entmündigen. Auch das Erklären erfolgt im Gespräch als interaktive Aushandlung mittels derer die Gesprächsrollen von Erklärer:in und Erklärrezipient:in gleichzeitig mit der Aushandlung der epistemischen Rollen *Wissende:r* (*Expert:in*) und *Nicht-Wissende:r* verbunden sind. Erklärungen können insofern rahmen- und rollendefinitive Funktion haben (z.B. Display von Kompetenz) (Morek 2012: 40).

De Boer und Merklinger (2021: 86) arbeiten in ihren Rekonstruktionen heraus, wie Erzählwürdigkeit¹ in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Studierenden ko-konstruiert wird. Interessant ist das Ergebnis, dass reziprok-dialogische Gespräche² unabhängig vom Sprachstand der Kinder entstehen können und Erzählwürdigkeit interaktiv entfaltet wird (ebd.: 93ff.).

In einem umfänglichen Datenkorpus aus dem GeKOS-Projekt³ mit 84 transkribierten dyadischen Gesprächen zwischen Studierenden und Kindern mit Fluchterfahrung zeigt sich, dass nur wenige Gespräche des Korpus reziprok-dialogische Interaktionen enthalten und die meisten Gesprächshandlungen der Studierenden keine erzähl- oder erklärgenerierende Wirkung haben. Gelingt es den Studierenden allerdings, die Kinder als Expert:innen ihrer Erfahrungen und Erinnerungen anzusprechen, im Gesprächsprozess an ihre Äußerungen Anschluss zu nehmen und mit gezielten und begrenzten sprachlichen Formulierungen zu unterstützen, sind längere Erzähl- oder Erklärsequenzen zu beobachten (de Boer/Merklinger 2021: 99f.). Zu vermuten ist, dass in diesem Kontext eine entscheidende Rolle spielt, wie und als wer die Kinder adressiert werden und welche Re-Adressierung erfolgt.

Wie die Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse eingesetzt werden kann, wird in Anlehnung an Rose und Ricken (2018) illustriert.

-
- 1 Erzählwürdig ist, was persönlich bedeutsam ist (de Boer/Merklinger 2021: 85).
 - 2 De Boer & Merklinger (2021: 84) gehen davon aus, dass die Voraussetzung für Erzählen von Kindern mit Fluchterfahrung in Interaktionssituationen mit Erwachsenen/Studierenden reziprok-dialogisch ausgerichtete Gesprächshandlungen Erwachsener/Studierender sind.
 - 3 GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Das Mentoringprojekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Lehramtsstudierende fand 2015-2020 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz statt und wird aktuell von der Familienbildungsstätte Koblenz weitergeführt.

Methodik: Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse

Vor dem Hintergrund der o.g. Perspektiven richten wir in unserem Beitrag den Blick auf ausgewählte Gesprächssequenzen aus einem Gesprächskorpus von 84 Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Grundschullehramtsstudierenden. Diese Gespräche sind im Rahmen des Mentoring-Projekts GeKOS⁴ zu zwei Erhebungszeitpunkten mit jeweils sechs Monaten Abstand entstanden. Die Dialoge wurden aufgezeichnet, nach GAT 2-Konvention transkribiert (Selting et al. 2009) und inventarisiert. Nachdem inhaltsanalytisch (Mayring 2015) Sequenzen herausgearbeitet wurden, die sich durch eine interaktive Verdichtung auszeichnen, werden in einem zweiten Schritt interaktiv dichte Szenen mit Blick auf Gesprächshandlungen Studierender, die erzählgenerierende Wirkung haben, interaktions- und adressierungsanalytisch (Deppermann 2008) untersucht.

Adressierungsanalyse

In Anlehnung an den oben vorgestellten Forschungsansatz geht die Adressierungsanalyse der Frage nach, wie Individuen zu bestimmten Subjekten gemacht werden. Adressierungen werden verstanden als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“ (Rose/Ricken 2018: 167); genauso wie die Re-Adressierungen der Adressierten berücksichtigt werden, die in diesem Akt selbst zu Adressierenden werden. Beides wird als durchgängiger Bestandteil sozialer Praktiken begriffen und in die Analyse eingeschlossen (ebd.). Im Anschluss an das oben dargestellte heuristische Modell von Ricken et al. (2017) werden von Rose und Ricken auch analytisch vier Dimensionen unterschieden: 1. Mit *Selektion* und *Reaktion* fokussieren sie auf der Ebene der Organisation die Frage, wie in den Adressierungsvorgängen jemand als Angesprochene:r ausgewählt wird und wie auf diese Auswahl reagiert wird; 2. anhand der Norm- und Wissensdimension richtet die Adressierungsanalyse den Blick auf *Definition* und *Normation*, die nach der Etablierung situativer Ordnungen und Rahmungen und damit danach fragen, wie eine Situation gedeutet wird. Darüber hinaus geht es in dieser Dimension darum, welche normativen Horizonte beansprucht und gesetzt werden, also welche Normen geltend gemacht werden; 3. *Position* und *Relation* fokussieren vor dem

4 Im Rahmen des Mentoringprojekts bilden Studierenden u.a. des Grundschullehramts gemeinsam mit Grundschulkindern mit Fluchterfahrung Tandems. Sie treffen sich über ein Schuljahr wöchentlich und gestalten gemeinsam ihre Freizeit. Damit leistet das Projekt auf der einen Seite einen aktiven Beitrag zur Integration und trägt andererseits zur Professionalisierung der Studierenden bei (de Boer/Braß/Falmann 2021: 7).

Hintergrund der Machtdimension die aufgespannten, verschobenen und verhandelten Positionierungen und die Verhältnissetzung der Interaktant:innen zu sich, zu den anderen und zur Welt; 4. Welche (im- und expliziten) Wertzuschreibungen in den Adressierungen enthalten sind, wird mit der analytischen Dimension Valuation rekonstruiert (Rose/Ricken 2018: 168).

Die Adressierungsanalyse nutzt die rekonstruktiv ausgerichtete und konversationsanalytisch geprägte Interaktionsanalyse, um zunächst in einem ersten Schritt Vollzugsschritte in der Interaktion aufzudecken. In klassisch sequenzanalytischer Manier wird zunächst die formale Ordnung und prozessuale Logik von Adressierungsprozessen untersucht (Rose/Ricken 2018: 170). In Anlehnung an Sacks (2005: 306) werden „Prozesse des ‚addressing‘, ‚naming‘ oder der ‚identification‘“ rekonstruiert (Rose/Ricken 2018: 170). Dabei spielt das turn-taking eine Rolle und die Frage, „wie und mit welchen sprachlichen Mitteln es gelingt, eine situative Ordnung“ herzustellen (ebd.).

In einem zweiten, eher inhaltlich ausgerichteten Schritt folgt eine diskursanalytische Feinanalyse⁵. Hier rücken „Wissensordnungen“ (ebd.) als interaktiv hergestellte Ordnungen in den Fokus. Dabei wird der Gebrauch von Adjektiven und Nomen berücksichtigt, die „Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften an Objekten sowie deren Verknüpfung mit Relata“, genauso wie die Analyse von Positionierungen durch „Instanzen von Sprecher und Hörer“ (ebd.).

Rose und Ricken resümieren:

„Zentral ist dabei, die jeweiligen Adressierungs- und Re-Adressierungsprozesse als (Mikro-)Formen und Vollzüge von Subjektivierungsprozessen zu lesen, d. h. als Arten und Weisen, in und durch Praktiken der Adressierung zu jemandem gemacht zu werden und sich selbst dazu zu machen“ (ebd.: 171).

Nachfolgend entfalten wir anhand eines Gesprächsausschnitts, welche Adressierungen und Re-Adressierungen im Vollzug des Gesprächs sichtbar werden.

Adressierung und Re-Adressierung im Vollzug des Gesprächs

Die nachfolgenden Sequenzausschnitte bauen aufeinander auf und entstammen einem Gespräch zwischen dem Studenten Patrizius und dem Kind Mobin, das die beiden zu Beginn der gemeinsamen Projektzeit führen. Sie tauschen sich darin über mögliche gemeinsame Aktivitäten aus. Die folgenden, hier näher betrachteten Sequenzen sind nach circa einer Minute entstanden. Der Men-

5 Rose und Ricken verweisen auf die Vorarbeiten von Wrana & Langer (2007: 27ff.) und schließen daran an.

tor Patrizius interessiert sich dafür, was Mobin gerne macht und möchte auch etwas über seine Hobbies erfahren. So sind die Beiden in der ersten Gesprächsminute zum Thema Kochen gelangt und Patrizius erfährt von Mobin, dass es Gerichte gibt, die Mobin selbst kochen kann. Patrizius ist darüber überrascht. Gemeinsam überlegen sie, was sie zusammen kochen könnten. Nachdem Mobin erklärt hat, dass er nicht nur Pizza und Spaghetti, sondern auch, wie Mobin sagt, „alles mit Reis“ kochen kann, fragt Patrizius weiter nach:

00:58	Patrizius	gibts auch irgendwie so: (-) gerichte dies hier bei uns jetzt nicht so gibt
01:03	Mobin	[ja]
01:03	Patrizius	[die] du so daheim (-) kocht (.) was denn?
01:06	Mobin	den namen kannst kennst du nicht
01:08	Patrizius	ja sag einfach ma=

Abbildung 1: „Gib's auch irgendwie so Gerichte, die's hier bei uns jetzt nicht so gibt?“

Patrizius fragt nach weiteren Gerichten und markiert mit „irgendwie so:“, dass jetzt etwas kommt, womit er sich nicht auskennt. Er spricht Mobin als Wissenenden für Gerichte an, „die es bei uns nicht gibt“, wobei sowohl „hier bei uns“ als auch „daheim“ abgrenzend wirkt. Mobin deutet mit seiner Antwort an, dass er Gerichte kennt, die Patrizius allerdings nicht bekannt sind und spricht Patrizius quasi als unwissend an. Dieser widerspricht ihm nicht und bittet ihn, es „einfach“ zu sagen. Hier findet eine Rollenumkehr zwischen Mentor und Mentee statt. Der an Alter, Wissen, Macht und Erfahrung mit der deutschen Sprache überlegene Patrizius nimmt die Position des Unwissenden ein und macht Mobin zum Experten für Gerichte, die „es hier bei uns jetzt nicht so gibt.“ Der Student initiiert mit seiner Frage durchaus die Vertiefung des Themas Kochen und positioniert Mobin als Wissenenden. Damit drückt er Anerkennung und Wertschätzung für dessen Expertise aus.

Mit Blick auf die heuristische Organisationsdimension nach Ricken et al. (2017) stellt sich hier sowohl die Frage nach der *Selektion* als auch nach der *Reaktion*. Da es sich in diesem Gesprächssetting um eine dyadische Gesprächssituation handelt, werden die beiden Interaktanten qua Setting als Angesprochene ausgewählt.⁶ Der Sequenzausschnitt macht sichtbar, dass Patrizius einen Impuls setzt, der Mobin zur Antwort bzw. zur Reaktion verpflichtet. Vor dem Hintergrund der Dimension, die nach den *Positionierungen* und *Relationierungen* in der Interaktion fragt, wird erkennbar, dass die Positionen der beiden verhandelt werden. Dabei ermöglicht Patrizius mit seiner Positionierung als Unwissender, dass sich Mobin in Relation dazu als Wissender positionieren kann (Rose 2019: 81; Rose/Ricken 2018: 168).

6 Ricken et al. (2017) fokussieren in ihren Untersuchungen polyadische Gesprächssituationen, in denen sowohl Angesprochene als auch Nicht-Angesprochene ausgewählt werden.

Buloni – das is nen Brot

01:09	Mobin	buloni
01:10	Patrizius	bulONI?
01:11	Mobin	ja (.) das is nen brot
01:12	Patrizius	[ja]
01:12	Mobin	[ein brot] da sin kartoffeln und (.) wie heißt das noch ma? (2sek) diese:: wie (.) diese grünen (.) sachen
01:22	Patrizius	grüne sachen?
01:23	Mobin	die man in penny fü::r
01:25	Patrizius	((kichert))
01:26	Mobin	<<lachend> keine ahnung wie das heißt>
01:27	Patrizius	keine ahnung? [bohnen?]
01:28	Mobin	[neben] mais
01:29	Patrizius	mais?
01:30	Mobin	neben eh hier ist mais=
01:31	Patrizius	=neben mais
01:32	Mobin	da sin irgendwie so großen
01:34	Patrizius	[hä wie die großen?]
01:34	Mobin	[ganz hinten is] weiß (.) äh oben=
01:36	Patrizius	=wird bestimmt (2.0) wenn mir das später mal zeigst dann
01:39	Mobin	ja
01:40	Patrizius	((kichert)) wissen wir schon was das (.) [IST]

Abbildung 2: „Wenn du mir das später mal zeigst, dann wissen wir schon, was das ist“

Mobin kommt Patrizius' Aufforderung nach und nennt den Namen des Gerichtes: „buloni“. Patrizius fragt nach: „bulONI?“ und wirkt erstaunt. Mobin bestätigt und zieht einen Vergleich: „das ist nen brot“. Mit der Formulierung „nen“ deutet er an, dass es eine Art Brot ist. Er benennt daraufhin einen besonderen Bestandteil („Kartoffeln“) und bleibt dabei in der Rolle des Erklärenden. Er beschreibt „buloni“ so, dass Patrizius sich etwas darunter vorstellen kann und bleibt in der Position des Wissenden. Da er einen weiteren Bestandteil nicht benennen kann, überlegt er „wie heißt das noch ma?“ Sein gedehntes Sprechen („diese::“) und die Umschreibung „grüne (.) sachen“ deuten darauf hin, dass er nach dem entsprechenden deutschen Begriff sucht. Patrizius greift Mobins Umschreibung auf und fragt: „grüne sachen?“ Er kann Mobin auch hier nicht weiterhelfen. Mit der Nachfrage signalisiert Patrizius Interesse und readressiert Mobin wieder als Wissenden. Mobin versucht, sich der fehlenden Zutat anzunähern. Er scheint vor seinem geistigen Auge an den Supermarktregalen von Penny vorbeizugehen. Indem er beschreibt, dass sie neben dem Mais

liegt, wird erkennbar, dass er sich im Supermarkt gut auskennt und vermutlich öfter einkaufen geht. Patrizius wiederholt „mais?“ Er nimmt so Anschluss an Mobin, signalisiert Interesse und spricht ihn dabei erneut als Wissenden an. Mobin beschreibt, wo sich der Mais im Supermarkt befindet („neben eh hier ist mais“) und schließt selbstkohärent (auch sprachlich) an. Indem er „neben mais“ wiederholt, korrigiert er Patrizius vorherige Frage und verdeutlicht, dass er eine Zutat sucht, die neben Mais liegt. Mobin beschreibt nun, was noch im Regal steht: „da sin irgendwie so großen“. Patrizius versteht nicht, was gemeint ist und fragt: „hä wie die großen?“

Mobin spricht weiter, seine Äußerung überlappt sich mit der von Patrizius. Es ist zu erkennen, dass er um den fehlenden deutschen Begriff für eine Gemüseart ringt. Mit „ganz hinten“ bzw. „oben“ („[ganz hinten is] weiß (.) äh oben“) versucht er entweder die Stelle im Supermarktregal genauer zu beschreiben und scheint davon auszugehen, dass Patrizius sich auch so gut bei Penny auskennt wie er; oder er beschreibt genauer, wie die gesuchte Zutat aussieht. Patrizius weiß nun, wo die Zutat im Regal steht und/oder dass sie grün-weiß ist.⁷ Er beendet die gemeinsame Suche nach dem fehlenden Begriff mit „wird bestimmt (2.0) wenn mir das später mal zeigt“. Er gibt damit den Ausblick auf eine spätere Klärung vor Ort.

Patrizius markiert hier einerseits, dass Mobin der Experte bleibt; nicht nur für das Gericht, sondern auch für die Suche der Zutaten im Supermarkt. Er geht davon aus, dass er sich von Mobin im Penny das Gemüse zeigen lässt und sie herausfinden, um welche Zutat es geht.

Gleichzeitig übernimmt er die Gesprächsführung und schlägt vor, die Suche vorerst ruhen zu lassen; vermutlich, um das Thema und das Gespräch voranzubringen. Er übernimmt die Leitung, ohne Mobin zu entmündigen. Der Ausblick „wird bestimmt (2.0) wenn mir das später mal zeigt dann“ trägt auch dazu bei, dass das Kind Experte bleibt. Dann schließt Patrizius an diesen Turn an und spricht von „wir“: er verwendet die gemeinschaftsstiftende Formulierung „wissen wir schon was das (.) [IST]“. Er adressiert Mobin zunächst als Experten und trägt dazu bei, dass er durch Mobin neues Wissen erwerben kann.

Indem Mobin der Experte und Patrizius der Lernende ist, setzen sich die beiden selbst und gegenseitig sowohl ins Verhältnis zur (Wissens-)Ordnung als auch zur Rollenverteilung und den im Gespräch verhandelten Positionen. Auf der Ebene der *Valuation* wird anhand dieses Sequenzausschnittes exemplarisch sichtbar, dass Mobin die durch Patrizius zu Beginn initiierten Positionierungen von Wissendem und Unwissendem insofern valuiert, als er die Rolle des Wissenden durch seine Beschreibungen und Erklärungen bereitwillig annimmt und füllt (Rose 2019: 81; Rose/Ricken 2018: 168).

7 Eine Vermutung ist, dass es sich bei der fehlenden Zutat um Lauch handelt. Dafür würde das Rezept des Gerichts *Bolani* sprechen.

Ormesabsi

01:41	Mobin		[u:nd]
01:42	Patrizius	ja? [(wat is?)]	
01:43	Mobin	[ja und] es gibt noch (3sek) wie heißt das noch ma? (3sek) (ormesabe) e:h (ormesabsI) [das is]	
01:54	Patrizius	ormosabsi?	[ormo]
01:55	Mobin	((unverständlich)) ja (.) das is fleisch	
01:57	Patrizius	hm	
01:57	Mobin	bohn (--) ä:h salatn: diese: wieder diese grüne zeug	
02:03	Patrizius	hm_hm	
02:03	Mobin	dann reis (.) gemischt schmeckt voll lecker	

Abbildung 3: „Wie heißt das nochmal?“

Mobin spricht trotz des zuvor angedeuteten Endes durch Patrizius weiter. Für ihn ist das Thema der Buloni-Zutaten beendet, doch das Thema Gerichte noch nicht. Mit seiner gedehnten Sprechweise markiert er, dass er das Rederecht weiter in Anspruch nimmt. Indem Patrizius mit „ja?“ anschließt, zeigt er Interesse und bestätigt Mobin darin fortzufahren. Mobin benennt ein weiteres Gericht („[ja und] es gibt noch (3sek) wie heißt das noch ma? (3sek) (ormesabe) e:h (ormesabsI)⁸“). Die etablierte Rollenverteilung setzt sich fort. Mit der Frage „wie heißt das noch ma?“ drückt er wieder sein Nachdenken aus. Mit „[das is]“ setzt er zur Beschreibung an, wird aber durch Patrizius unterbrochen, der den Namen des Gerichts fragend wiederholt („ormosabsi?“). Auf der einen Seite signalisiert er Interesse und nimmt sich das Rederecht. Zugleich adressiert er Mobin als Wissenden, den er um Bestätigung bittet, ob er ihn richtig verstanden hat. Das Wort „ormesabsI“ scheint er nicht zu kennen und Patrizius zeigt sich erneut als unwissend. Mobin nimmt die Expertenrolle ein, erklärt („ja (.) das is fleisch“) und ergänzt: „bohn (--) äh salatn: diese: wieder diese grüne zeug“. Interessant ist, dass Mobin hier auf Patrizius zurückliegenden Vorschlag „bohnen“ zurückgreift. Dabei erkennt er Patrizius' Anteil an der gemeinsamen Suche nach den Zutaten an. Mit „salatn:“ umschreibt Mobin die gesuchte Zutat. Patrizius bestätigt ihn mit einem „hm“ und verbleibt in der Position des Zuhörers. Mobin erklärt, dass Reis zum Gericht gehört und dass es lecker ist („dann reis (.) gemischt schmeckt voll lecker“). Er bleibt in der Rolle des Experten und versucht, Patrizius dieses weitere Gericht nahe zu bringen. Dazu ist er bereit, nach weiteren unbekanntem Begriffen im Deutschen zu suchen.

8 Vermutlich meint Mobin das Gericht *Ghormeh Sabzi*.

Wir benutzen keinen deutschen Reis

02:06	Patrizius	okay (.) meinst du du kannst das auch machen? (---) ne?
02:08	Mobin	is viel zu schwer
02:10	Patrizius	viel zu schwer?
02:10	Mobin	ja (-) [ich hab]
02:11	Patrizius	[vielleicht kriegn] wir das ja mal zusamm hin
02:13	Mobin	vielleicht (.) dafür dafür dau_dauerts ne stunde
02:16	Patrizius	eine stunde?
02:17	Mobin	ja (.) reis braucht ne halbe stunde zu kochn
02:19	Patrizius	hm_hm
02:20	Mobin	wir benutzn kein deutsches reis (.) wir ma wir kaufen selber für (-) son die zehn kilo (.) dreisich euro reis
02:27	Patrizius	okay (.) so viel?
02:28	Mobin	ja
02:29	Patrizius	[wow]
02:29	Mobin	[weil] weil hier das reis schmeckt nich so gut [wie] unsere
02:31	Patrizius	[hm]
02:31	Patrizius	achso (.) habt ihr andern?
02:32	Mobin	ja
02:33	Patrizius	okay
02:35	Mobin	könnte ich ma mitbring
02:36	Patrizius	ja wenn du das rezept mal mitbringst dann könn wir das vielleicht die tage mal machen [...]

Abbildung 4: „Habt ihr anderen Reis?“

Patrizius ist beeindruckt und fragt Mobin, ob er dieses neue Gericht auch selbst kochen kann („meinst du du kannst das auch machen?“). Er adressiert Mobin in seiner Rolle als Experte für besondere Gerichte. Indem er ihn mit dem Pronomen „du“ explizit anspricht, macht er auch deutlich, dass die beiden nur zusammen kochen können, wenn Mobin weiß, wie es geht. Mobin betont auf Nachfrage („ne?“), dass es schwierig ist, das Gericht zuzubereiten („is viel zu schwer“). Durch die fragende Wiederholung („viel zu schwer?“) bestätigt Patrizius, dass er verstanden hat, dass das Gericht wirklich richtig schwierig ist. Er schlägt vor, das Gericht zusammen zu kochen („[vielleicht kriegn] wir das ja mal zusamm hin“) und ermutigt Mobin, dass sie beide gemeinsam das Kochen bewältigen. Er verwendet das Pronomen „wir“, was gemeinschaftsstiftend wirkt. Mobin greift seinen Vorschlag auf, schließt sprachlich und inhaltlich an und stellt in Aussicht, dass es gemeinsam klappen könnte („vielleicht“). Er ergänzt, dass die Zubereitung eine Stunde dauert („dafür dafür dau_dauerts ne stunde“). Diese Zeitangabe greift Patrizius auf und wiederholt

sie erstaunt. Mobin betont, dass allein schon der Reis eine halbe Stunde braucht („ja (.) reis braucht ne halbe stunde zu kochen“). Er führt aus, warum die Vorbereitung u.a. so lange dauert und bleibt in der Rolle des Erklärenden. Er tritt als Wissender auf, der abschätzen kann, dass die Dauer der Zubereitung herausfordernd ist.

Darüber hinaus bereitet er Patrizius darauf vor, dass für das Gericht kein deutscher Reis verwendet wird („wir benutzen kein deutsches reis“). Wen er mit „wir“ meint, bleibt offen, doch zu vermuten ist, dass er seine Familie meint. Auf diese Weise stellt er eine Differenz her: Er zeigt, dass es einen Unterschied zwischen deutschem Reis und dem Reis, den er für das Gericht verwendet, gibt. Diese Abgrenzung wird in der Formulierung „wir kaufen selber für (-) son die zehn kilo (.) dreisisch euro reis“ betont: Deutscher Reis steht hier nicht-deutschem Reis, den Mobin und seine Familie in großen Mengen selbst kaufen, gegenüber. Mobin adressiert Patrizius damit als Fremden, der nicht Teil seines Erfahrungsraums ist und diesen Zusammenhang nicht kennen kann.

Patrizius fragt erstaunt nach: „so viel?“. Er zeigt sein Interesse, seine Überraschung und erkennt Mobin in seiner Expertenrolle an. Nachdem Mobin die große Menge/den hohen Preis bestätigt („ja“), bringt Patrizius noch einmal mit „wow“ sein Erstaunen zum Ausdruck. Mobin begründet, warum sie keinen deutschen Reis verwenden: „[weil] weil hier das reis schmeckt nich so gut [wie] unsere“. Das deiktische „hier“ und das Personalpronomen „unsere“ tragen zur Aufrechterhaltung der Differenz bei. Mobin markiert auf diese Weise, dass sein Erfahrungsraum ein anderer als der von Patrizius ist und readressiert ihn als Fremden.

Mobin schlägt vor, den eigenen Reis mal mitzubringen und Patrizius ergänzt, dass sie dann das Gericht gemeinsam kochen können. Der Pronomenwechsel von „du“ zu „wir“ ist hier erneut gemeinschaftsstiftend. Auf der Ebene von *Normen und Wissen* wird also sichtbar, dass durch die Vorschläge der beiden eine *Situationsdefinition* vorgenommen wird, die gemeinschaftsstiftend gerahmt ist. Zugleich wird eine *Normation* etabliert, die sich anhand der Differenzierung zwischen Mobins und Patrizius Erfahrungsraum zeigt (Rose 2019: 81; Rose/Ricken 2018: 168).

Fazit

Im Vollzug des Gesprächs zwischen Mobin und Patrizius kristallisiert sich das Thema Kochen heraus. Der Mentor Patrizius lernt zwei Lieblingsgerichte seines Mentees Mobin kennen. In Patrizius' Ohren klingen die Namen der beiden Gerichte „Buloni“ und „Ormesabsi“ fremd. Im Austausch über diese Gerichte wird Kochen zu einer kulturellen Praktik. In diesem Gespräch wird der Mentee Mobin, der noch nicht lange in Deutschland ist und sprachlich verschiedentlich

um die passenden Begriffe ringt, zum Experten. Es findet eine Rollenumkehr der Machtdimension statt. Auch wenn Patrizius Mobin in Alter, sprachlichem Ausdrucksvermögen und Erfahrung grundsätzlich voraus ist, wird er in diesem Gespräch zum Lernenden und möchte von Mobin mehr über die ihm unbekanntes Gerichte erfahren. Mit der interaktionsanalytischen Betrachtung des Gesprächsvollzuges und den verwendeten Adressierungen und Readressierungen lassen sich folgende Praktiken bestimmen:

Der Mentor Patrizius

- trägt mit seinen **Fragen** zur Vertiefung des Themas Kochen bei.
- Er **adressiert** seinen Mentee als **Wissenden**, indem er u.a. eine Differenz zwischen seinem und dem Erfahrungsraum des Mentees herstellt.
- Indem er Mobins **Äußerungen wiederholt** und in Fragen **umwandelt**, zeigt er sich als interessiert und als am Verstehen orientiert
- und nimmt die Position des Unwissenden an.
- Mit seinen Äußerungen bewirkt er eine Rollenumkehr, indem die Positionen von wissend vs. unwissend **neu verhandelt** werden und unabhängig von der generationalen Ordnung ko-konstruiert werden.
- Auf der Suche nach fehlenden Begriffen bietet er **sprachliche Unterstützung**, ohne die Gesprächsleitung zu übernehmen und Mobin zu entmachten.
- Patrizius lässt Pausen und Nachdenklichkeit zu.
- Der Mentor **stiftet wiederholt Gemeinschaft**, indem er das Pronomen „wir“ verwendet.

Der Mentee Mobin

- adressiert den Studenten als ein am Verstehen orientiertes Gegenüber,
- gibt sein Wissen zu einem afghanischen und einem persischen Gericht preis,
- erklärt einzelne Zutaten und Gerichte,
- schreibt sich selbst Kompetenzen zu und begibt sich in die Position des Wissenden,
- schließt im Gespräch selbstkohärent an und (re-)adressiert den Studenten als Unwissenden,
- denkt laut nach und sucht nach fehlenden Begriffen.

So wird im Vollzug des Gesprächs eine situative Ordnung etabliert, die sich durch die Differenzierung von *wissend* und *unwissend* zeigt.

In diesem Gespräch gelingt es, kulturelles Wissen geltend zu machen und eine soziale Ordnung zu etablieren, mittels derer sich der Studierende als unwissend und der Mentee als wissend positionieren. Normen der Differenz werden entfaltet, ohne dass das Gemeinschaftsstiftende verloren geht. Es gelingt, dass die sprachliche Herausforderung, sich in der deutschen Sprache auszudrücken, für Mobin in den Hintergrund tritt und sich das Kind als Experte seiner

Lebenswelt subjektivieren kann und für sein Wissen anerkannt wird. In Relation dazu subjektiviert sich der Student als Lernender, der sich der Perspektive des Kindes annähert.

Hier wird der Prozess der „doppelten-in-Verhältnis-Setzung“ (Rose/Ricken 2017: 204) erkennbar, in dem die Zuweisung einer sozialen Ordnung damit verbunden ist, sich auch selbst ins Verhältnis zu setzen.

Im Kontext der Gespräche zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden sind diese Praktiken besonders relevant. Die Rollenumkehr im Gespräch und die Neuverhandlung der Positionen von wissend und unwissend trägt dazu bei, dass die Situation des Erklärens im Vollzug des Gesprächs ko-konstruiert werden kann und der Mentee sein kulturelles Wissen und seine Erfahrungen in das Gespräch einbringen und als Potential erfahren kann (de Boer/Merklinger 2021: 92).

Der Student zeigt sich hier offen und lässt den möglichen Kontrollverlust und die Ungewissheit darüber, wohin sich das Gespräch entwickelt, zu und ermöglicht damit dem Kind, den Raum mit eigenen Erfahrungen zu füllen und „Figurationen des Selbst“ (Rose/Ricken 2018: 204), in diesem Fall die Bedeutung spezifischer und kulturell geprägter Essgewohnheiten, zu entfalten und dafür Anerkennung zu erfahren.

Der Blick auf den gesamten Gesprächskorpus macht sichtbar, dass Sequenzen wie die vorgestellte nicht die Regel sind und es für die Studierenden herausfordernd ist, Interaktionen zu ermöglichen, die sich durch eine solche Offenheit und Rollenumkehr auszeichnen. Jedoch gibt es einige, wenn auch wenige Sequenzen, in denen das Gesprächshandeln der Studierenden dazu beiträgt, dass sich die Mentees als Kinder mit eigenen Erfahrungen, persönlichen Präferenzen und spezifischen Interessen subjektivieren. Dabei spielen u.a. Nachfragen in Form von thematisch vertiefenden Anschlussfragen sowie die explizite, persönliche Adressierung der Mentees eine bedeutende Rolle.

Dass das gemeinsame Gespräch nicht vordergründig durch fehlende bildungssprachliche Kompetenzen, sondern v.a. auch durch das Gesprächshandeln der Studierenden befördert oder verhindert werden kann (de Boer/Merklinger 2021: 100), unterstreicht die Komplexität solcher Interaktionen und macht auf die Notwendigkeit einer Lehrkräftebildung aufmerksam, die für den Zusammenhang zwischen lehrer:innenseitigen Gesprächshandlungen und Subjektivierungsprozessen sensibilisiert – und das im Besonderen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit.

Vor diesem Hintergrund möchten wir mit der Frage abschließen, ob der Fokus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch im Kontext der Integration von Schüler:innen mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund ausreicht. Zu vermuten ist, dass der Diskurs einer Erweiterung bedarf, indem genauer untersucht wird, wie Sprachlernprozesse, Subjektivierung und die Herstellung von Anerkennungsverhältnissen zusammenwirken.

Literatur

- de Boer Heike/Braß, Benjamin/Falmann, Peter (2021): Abschlussbericht: GeKOS. Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoring-Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos> [Zugriff: 24.07.2022].
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen. Dialogische Gespräche führen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 83-104.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2018): Zwei analytische Schlüsselbegriffe. Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul: *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 39-62.
- Duarte, Joana (2019): Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2019, 22 (2), S. 150-164.
- Duarte, Joana (2020): Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism* 2020, 17:2, S. 232-247.
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2018): Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: Dewitz, Nora/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim/München: Beltz Verlag, S. 214-230.
- Gomolla, Mechthild/Schwendowius, Dorothee/Kollender, Ellen (2016): *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur Interkulturellen Koordination (2012-2014)*. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft 2016, 16.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser Verlag.
- Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. In: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 2019, 1+2, S. 68-80.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022; i. E.): Subjektivierung von Schüler:innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann.
- Lewek, Mirjam/Naber, Adam (2017): *Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland*. <https://www.unicef.de/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf> [Zugriff: 26.07.2022].
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskursuswerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, S. 381-424.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die*

- Erforschung von ‚Anerkennung‘. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2017, 93, S. 193-235.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosancic, Sasa (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65-85.
- Rose, Nadine (2021): Zu jemandem werden. Subjektivierung und Adressierung in der Migrationsgesellschaft. In: Genslucker, Lisa/Ralser, Michael/Thomas-Olalde, Oscar/Yildiz, Erol (Hrsg.): Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 69-90.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159-175.
- Sacks, (2005): Lectures on Conversation. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Schnitzer, Anna (2017): Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktion von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Selting, Margret & Auer, Peter u.a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 (1) <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html>, S. 353-402 [Zugriff: 26.07.2022].
- Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (Vock, M./Walper, S./Zander, L.) SWK (2022): Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen.

Melanie David-Erb

Sprache und Raum in formalen und non-formalen Bildungssettings. Perspektiven Geflüchteter auf ihre Linguistic Educationscapes

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden raumtheoretische Zugänge verwendet, um die Perspektiven junger Flüchtlinge, die an non-formalen Bildungsprogrammen teilnehmen, im Hinblick auf ihre sprachlichen Praktiken zu analysieren. Die leitende Forschungsfrage lautet: Wie nehmen mehrsprachige Schüler:innen ihre sprachlichen Bildungslandschaften wahr und inwieweit eröffnen non-formale Akteure aus ihrer Sicht Bildungsräume, die mehrsprachige Praktiken ermöglichen. Die Daten wurden aus Gruppendiskussionen gewonnen. Eine Auswertung erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Die Ergebnisse zeigen eine monolinguale Deutschorientierung der Schüler:innen in Bezug auf ihren Unterricht, unabhängig davon, ob dieser von einem formalen oder non-formalen Akteur angeboten wird. Ebenso werden medial vermittelte sprachliche Bildungslandschaften als einsprachig deutsch dargestellt, wenn ihnen eine Nähe zu Unterrichtsinhalten zugeschrieben wird. Ein Bildungs-raum, der als selbstbestimmt mehrsprachig beschrieben wird, ist der Raum der Pausen. Hier werden sprachliche Ausdrucksformen wie Code-Switching und Registerwechsel als legitim angesehen, die in den Darstellungen der Schülerinnen und Schüler von sprachlichen Bildungslandschaften ansonsten abgelehnt werden.

Abstract

The article uses spatial theory to analyse the perspectives of young refugees who participate in non-formal education programs in terms of their linguistic practices. The guiding research question is: How do multilingual students perceive their linguistic educational landscapes and to what extent do non-formal actors open up educational spaces that allow multilingual practices from their perspective. The data were obtained from group discussions. An evaluation took place with the help of the documentary method. The results show a monolingual German orientation of the students with regard to their lessons, regardless of whether they are offered by the formal or non-formal actor. Similarly, linguistic educational landscapes are represented by the media as monolingual German if they are ascribed a proximity to class-room content. An educational space that is described as self-determinedly multilingual is the space of break

times. Here, linguistic forms of expression such as code-switching and register changes are seen as legitimate, which are otherwise rejected in the students' representations of linguistic education-scapes.

Einleitendes

Der monolinguale Habitus von Schulen des deutschen formalen Bildungssystems ist seit Jahrzehnten wissenschaftlich belegt (Gogolin 1994). Er schlägt sich in diversen institutionell diskriminierenden Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens nieder (Gomolla/Radtke 2002). Diese systemischen Bedingungen benachteiligen insbesondere Schüler:innen mit deprivilegierten Erstsprachen und unter ihnen insbesondere Geflüchtete (Balaban et al. 2018; Neumann et al. 2003). Mit dem Ziel der (zumindest teilweisen) Kompensation dieser Nachteile entstehen ergänzende Angebote im non-formalen Sektor, die mit Schulen in ein Kooperationsverhältnis treten und sich mit Deutschkursen und mehrsprachigen Team-Teaching-Konzepten an formale Schulen angliedern, wie eine Explorationsstudie zeigt (David-Erb 2022). Da sie in größerer Distanz zum formalen System und dessen Regelwerken stehen, sind sie potenziell in der Position durch eigene Logiken didaktische Herangehensweisen zu entwickeln, die in Richtung eines multilingualen Habitus deuten. Obwohl die Konzentration auf formale Bildung innerhalb der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über migrationsgesellschaftliche Rahmenbedingungen des Bildungswesens schon als Engführung kritisiert worden ist (z.B. Geier u.a. 2016), werden non-formale Bildungsangebote in diesem Kontext bislang kaum beachtet. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag, um dieses Feld aus der Perspektive seiner Schüler:innen zu erschließen.

Den Auseinandersetzungen liegen theoretische Überlegungen zugrunde, die sich an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Sprache und Raum anlehnen, der aktuell eine Zuspitzung im Feld der Linguistic Landscapes erfährt, wo unter dem Begriff der Linguistic Educationscapes Perspektiven auf sprachlich-räumliche Bedingungen von Bildung in den Fokus gestellt werden. Mithilfe dieser Konzepte werden in der vorliegenden Studie die sprachlichen Bildungslandschaften von Schüler:innen, die an einer sektorübergreifenden Kooperation teilnehmen, auf der Basis ihres eigenen Sprechens darüber rekonstruiert. Zugrunde liegen dabei die Fragen, wie mehrsprachige Schüler:innen ihre sprachlichen Bildungslandschaften wahrnehmen und inwieweit non-formale Akteure aus ihrer Sicht Bildungsräume eröffnen, die mehrsprachige Praktiken zulassen.

Um diese Fragen zu beantworten, werden in einem ersten Schritt die theoretischen Grundlagen ausgeführt. Im Anschluss wird die empirische Basis vorgestellt, indem die Bildungskoooperation skizziert wird, an der die befragten

Schüler:innen teilnehmen und die das Feld der Studie bildet. Nach einer Darstellung und Reflexion der methodischen Herangehensweisen bei der Datenerhebung (Gruppengespräche) und -auswertung (dokumentarische Methode nach Bohnsack 2010) werden die Ergebnisse präsentiert. Dabei liegt der Fokus auf drei Bereichen, die die Sprecher:innen im Rahmen der Darstellung ihrer Linguistic Educationscapes voneinander abgrenzen: (1) Unterricht, (2) mediale Kommunikation zu schulischen und außerschulischen Zwecken und (3) Kommunikation in den Pausen. Es zeigt sich, dass der Einfluss des non-formalen Bildungsangebotes darauf, wie die Schüler:innen ihre mehrsprachigen Kompetenzen in die Konstruktionen ihrer sprachlichen Bildungslandschaften einbeziehen, als eher gering dargestellt wird, während es stattdessen für die mehrsprachige Gestaltung der Linguistic Educationscapes entscheidend ist, wie groß die Nähe des Sprechens zu unterrichtlichen Inhalten ist: Mit wachsender thematischer Distanz zum Unterricht, nimmt die eigensinnige und kreative Gestaltung des sprachlichen Raumes mit Hilfe aller sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen zu.

Sprache als Kategorie des (Bildungs-)Raumes – Linguistic Educationscapes

Reflexionen zum Einfluss des Raumes auf Erziehungspraxis sind in pädagogischen Texten etablierte Gegenstandsfelder mit langer Geschichte. Die erziehungswissenschaftliche Debatte seit Rousseau fassen Hummrich und Hinrichsen (2020) zusammen und nehmen dabei auch Bezug auf Transnationalisierungsprozesse und deren Einfluss auf räumliche Ordnungen in Kindheit und Jugend (ebd.: 186 ff.). Von Betrachtungen des Raumes als „konkreten Ort, der dem Handeln zugrunde liegt, es lokalisiert“ (Freitag u.a. 2012: 2) ausgehend entwickelten sich in Studien der 1990er Jahre schließlich gänzlich andere Sichtweisen auf Raum. Diese begründeten den Spatial Turn in den Erziehungswissenschaften (Bachmann-Medick 2007; Döring/Thielmann 2008). Ausführungen von Simmel (2006/1903) und Durkheim (1983) aufgreifend begann man nicht mehr den Raum selbst als Grundlage für Handeln anzusehen, sondern vielmehr die ihm zugeschriebenen Eigenschaften als sozial wirksam zu verstehen. Raum war damit nicht mehr Handlungsgrundlage, sondern Resultat von Handlung. In diesem Sinne wird Raum als alltägliches Handeln fortlaufend (re-)produziert (Braches-Chyrek/Röhner 2016: 8) und als Aspekt des Gesellschaftlichen verstanden (Löw 2001: 226). Da in dieser Studie die Perspektiven von Schüler:innen auf ihre sprachlichen Gestaltungsräume untersucht werden, leitet diese Konzeption von Raum den Fokus der Analyse. Dabei soll der Blick auf Raum allerdings nicht auf seine sozial-konstruktive Komponente allein verengt werden. Im hier zugrundeliegenden Verständnis von Raum ver-

weist er nicht ausschließlich auf den Aspekt der Interaktion und performativen Hervorbringung, sondern denkt immer auch die Konstellation mit, die im Moment der Interaktion bereits besteht und sie rahmt. So wird hier in Anschluss an Kessl (2016: 12) der Anspruch der relationalen Raumtheorie und -forschung verstanden.

Ein relativ junges Forschungsgebiet, das Sprache und Raum in Relation setzt, hat sich seit den 1990er Jahren unter der Bezeichnung „Linguistic Landscape“ etabliert. Es markiert ein transdisziplinäres Feld, das sich im Kern zwischen Soziolinguistik, Geografie, Soziologie und Medienwissenschaften bewegt und sich mehr und mehr auch über weitere disziplinäre Grenzen hinwegsetzt. Krompák und Todisco (2022) legen einen Überblick über die Genese der verschiedenen Definitionen für „Linguistic Landscape“ vor und spiegeln darin die dynamische Entwicklung dieses Feldes. So fokussieren die ersten definitiven Überlegungen von Landry und Bourhis (1997: 25) noch geschriebene Sprache¹, während Blommeart (2013: 14) die Interaktion von Menschen im öffentlichen Raum mit dessen Zeichen sowie der Geschichte des Raumes in den Mittelpunkt rückt². Shohamy und Ben-Rafael (2015: 1) heben insbesondere auf die Multimedialität des Gegenstandsfeldes ab³. War ursprünglich der öffentliche Raum im Blick, haben sich diese Grenzen inzwischen verschoben: die Felder der Linguistic Homescapes (Krompák 2018) und der Linguistic Skinscapes (Peck/Stoud 2015) sind nur zwei Beispiele. Im Rahmen der vorliegenden Studie sind aber insbesondere die Entwicklungen hin zu einer Forschung im Bereich von Linguistic Schoolscapes (Brown 2005) wegweisend.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf, die Wahrnehmungen von mehrsprachigen Schüler:innen hinsichtlich der sie umgebenden sprachlichen Bildungslandschaften zu rekonstruieren und setzt damit die Perspektive derjenigen ins Zentrum, die eine bestimmte sprachbezogene Bildungslandschaft als Lernende erleben.

-
- 1 „The language of public road signs, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region or urban agglomeration“ (Landry/Bourhis 1997: 25).
 - 2 „Signs in social space tell us a lot about the users of the space, how users interact [sic!] with signs, how users influence and are influenced by them; they also start telling stories about the cultural, historical, political and social backgrounds of a certain space“ (Blommeart 2013: 14).
 - 3 „Single words with deep meanings, colourful images, sounds and moving objects, billboards, graffiti as well as a variety of text types displayed in cyber space“ (Shohamy/Ben-Rafael 2015: 1).

Ein non-formales Bildungsangebot im Kontext von (Flucht-) Migration und Sprache: Der Feldzug

Der Feldzugang⁴ der Untersuchung gestaltet sich über eine Kooperation zwischen dem non-formalen Bildungsangebot Brückenschlag⁵ und seinen Partnerhaupt- und -realschulen in einer hessischen Großstadt. Brückenschlag ist ein Verein in kirchlicher Trägerschaft, der darauf zielt, Lernende, die erst spät in ihrer schulischen Biografie und in aller Regel mit Fluchterfahrungen nach Deutschland migriert sind, auf Regelabschlüsse vorzubereiten und gestaltet dabei seine Methoden weitestgehend unabhängig von staatlichen Vorgaben. Das Angebot wird (in Anschluss an Sandhaas 1986) als non-formal bezeichnet, weil es zwar wie formale Bildung unter schulischen Bedingungen in Bildungseinrichtungen als gesteuertes Lernen stattfindet, die Abschlüsse allerdings nicht weiterqualifizieren und nicht unbedingt von formalen Einrichtungen anerkannt werden müssen.⁶ Es fokussiert eine Zielgruppe, die im deutschen Bildungssystem mehrfach benachteiligt wird: einerseits durch dessen monolinguale Ausrichtung und andererseits durch dessen Altersregelungen. Brückenschlag richtet sich an junge Erwachsene mit Migrations- und/oder Fluchterfahrungen, die zwischen 18 und 27 Jahre alt und folglich nicht mehr schulpflichtig sind, was im Umkehrschluss auch bedeutet, dass sie sich jenseits der Reichweite staatlicher Beschulpungspflicht befinden. Als wesentliches Merkmal der Zielgruppe nennt Brückenschlag auf seiner Homepage ihren Status als Lerner:innen des Deutschen als Zweitsprache. Die Lehrkräfte verfügen über Kenntnisse in der DaZ-Vermittlung und sind selbst mehrsprachig. Sie werden als Team-Teaching-Partner:innen in regulären Unterricht entsandt und bieten zudem vertiefenden Unterricht am Nachmittag an. Diese besondere formale und sprachliche Ausgestaltung des Bildungsangebots ist von zentralem Interesse, da sie eine spezifische Linguistic Educationsscape formen: Die größere Distanz zum formalen Bildungssystem ermöglicht es non-formalen Bildungsangeboten prinzipiell sprachlich heterogen zu agieren und den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) mit eigenen normativen Logiken zu überschreiben.

Die Schüler:innen, die an einem derartigen kooperativen Angebot teilnehmen, kennen sowohl formale Schule und ihren Unterricht, also auch die auf Etablierung mehrsprachiger Bildungsräume ausgerichtete non-formale Struktur und ihre Unterrichtspraxis. Zudem bewegen sie sich in informellen Bil-

4 Weitere Untersuchungen, die sich dieser Kooperation und ihren Akteur:innen widmen, liegen bereits vor (David-Erb 2022/2023). Die Darstellung des Feldzugangs findet sich dort in ähnlicher Form.

5 Alle Namen von Personen und Institutionen wurden pseudonymisiert.

6 Informelle Bildung dagegen ergibt sich außerhalb von Bildungseinrichtungen im Lebensvollzug. Der bildende Einfluss der Familie oder der Medien zählt beispielsweise dazu.

dungsräumen, z.B. durch Medienkonsum oder familiäre Praktiken, die ebenso in spezifischer Weise sprachlich ausgestaltet sind. Aus allen diesen Komponenten setzen sich die individuellen Linguistic Educationscapes der Schüler:innen zusammen. Die Analyse ihrer Wahrnehmungen der eigenen sprachlichen (Bildungs-)Räume bietet daher Einblicke in diverse sprachliche und raumkonstituierende Praktiken über die verschiedenen Bildungssektoren hinweg und reflektiert, inwieweit non-formale Bildungsangebote, die weitestgehend unabhängig von staatlichen Vorgaben agieren, in staatlich reglementierte Institutionen und ihre Logiken hineinwirken.

Methodik

Erhebung: Gruppendiskussion

Gruppengespräche stellen einen geeigneten methodischen Zugang dar zur Bearbeitung der Frage, inwiefern non-formale Bildungsangebote mit mehrsprachigkeitssensibler Ausrichtung die Linguistic Educationscapes von mehrsprachigen Schüler:innen aus deren Perspektive mitgestalten bzw. ihnen selbst Mitgestaltungsräume eröffnen. Ein Gruppengespräch ist „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek 2010: 374). Dabei verbindet es die Erhebung verbaler Daten mit Prozessen der Gruppeninteraktion und -dynamik (Misoch 2015: 137). Das Spektrum der Erhebungsmethoden, die mithilfe von Gruppengesprächen arbeiten, ist begrifflich zwar unscharf, lässt sich aber anhand von einigen Faktoren grundsätzlich unterscheiden. Dazu zählen der Grad der Standardisierung, der Moderationsstil, die Untersuchungseinheit und die Gruppenzusammensetzung. Das hier angewandte Verfahren kommt dem Muster der Offenen Gruppendiskussion nah, das für eine größtmögliche Selbststrukturierung der Gruppe steht. Ein entscheidender Vorteil liegt darin, dass die Teilnehmenden in Reaktion auf die Stimuli das Gespräch autonom lenken und die Möglichkeit haben, Aspekte einzubringen, die die Forschende nicht hätte erfragen können, weil ihr z.B. Kontext- und/oder Alltagswissen der Proband:innen fehlt oder die Vertrautheit mit ihnen. Im Gespräch untereinander, so die Annahme, reden die Gesprächspartner:innen weniger gehemmt und zugleich selbstbestimmter als in einem Einzelinterview. Zugleich entsteht die Möglichkeit zum Sprachwechsel, falls Teilnehmende eine gemeinsame Sprache haben, die die Forscherin nicht beherrscht.

Der Ablauf des Gesprächs wurde durch Gesprächsimpulse gesteuert. Dazu dienten knappe Aussagen oder Fragen. Sie lagen auf Karten notiert und verdeckt auf dem Tisch.

Die Mitglieder der Gesprächsgruppe entschieden nach eigenem Empfinden, wann sie sich dem nächsten Impuls zuwendeten. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert.⁷

Bei der Formulierung der Karteninhalte wurde darauf geachtet, dass sowohl positiv als auch negativ konnotierende Aussagen darunter sind, um eine Beeinflussung des Gesprächs in nur eine Richtung zu verringern. Die Impulse lauteten:

- Welche Sprache ich spreche, hängt von dem Ort ab, wo ich bin.
- Welche Sprache ich spreche, hängt davon ab, mit wem ich spreche.
- Wenn ich bestimmte Medien nutze, benutze ich dabei jeweils bestimmte Sprachen: TikTok, Instagram, Facebook, Netflix, YouTube, Mail, WhatsApp, TV, Radio, Telefon etc.
- Ich finde es gut, wenn ich auch auf einer anderen Sprache als Deutsch in der Schule arbeiten kann.
- Im Unterricht von Brückenschlag wird anders mit unseren Familiensprachen umgegangen als im Schulunterricht.
- Ich finde, im Unterricht sollte generell nur Deutsch gesprochen werden.
- Innerhalb der Schule gibt es Orte/Zeiten, an denen ich andere Sprachen als Deutsch spreche: Im Unterricht? In der Pause? Bei Brückenschlag? ...?
- Welche Rolle spielt welche Sprache beim Lernen für Dich? (z.B. zu Hause, in der Schule, online...)
- Wie wäre der Umgang mit verschiedenen Sprachen in der Schule Deiner Träume?
- Für meine Kinder wünsche ich mir eine Schule, die...

Es fanden insgesamt drei Gruppengespräche statt, in denen zehn Sprecher:innen im Alter zwischen 18 und 23 Jahren zu Wort kamen. Ein Gespräch fand mit zwei und zwei Gespräche mit je vier Teilnehmenden statt. Die Gespräche fanden nach dem Unterricht in der Schule statt. So entstanden insgesamt 55 aufgezeichnete Gesprächsminuten. Deren Auswertung die Schüler:innen zustimmten. Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie war groß und das Feedback nach den Gesprächen positiv. Für die Gesprächsteilnehmenden war Deutsch die einzige allen gemeinsame Sprache. In den Gesprächen thematisierten sie ihre eigenen Unsicherheiten im Deutschen, die sie insbesondere im schulischen Kontext verspürten, wo es darauf ankäme, grammatikalisch korrekt zu sprechen. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Unsicherheiten auch auf das aufgezeichnete Gespräch auswirkten. Methodenkritisch muss zudem angemerkt werden, dass die Erhebungssituation selbst potenziell verunsichernd gewirkt haben kann und das Gesprächssetting den Proband:innen die Annahme einer Verpflichtung zum monolingualen Sprachgebrauch nahelegte, z.B. weil die anleitende Person ausschließlich deutsche

7 Für die Unterstützung bei Erhebung und Transkription der Daten gilt Fabian Fleischmann mein herzlicher Dank.

Sprachkompetenzen zu erkennen gab. Gut möglich ist also, dass die Gesprächssituation selbst einen monolingualen Habitus ausstrahlte.

Auswertung: Die dokumentarische Methode

Die Auswertung orientiert sich an der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010). Dieses Analyseverfahren macht reflexives und handlungsleitendes Wissen der Gesprächspartner:innen zugänglich (Bohnsack u.a. 2013: 9) und gibt dadurch auch Aufschluss über deren Handlungspraxis, die im vorliegenden Fall vor allem sprachliches Handeln und dessen wahrgenommene Angemessenheit in der spezifischen Linguistic Educationscape des non-formalen Bildungsangebots meint. „Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und zum Teil inkorporierte Handlungswissen“ (ebd.). Mit Bohnsack u.a. (2007) sind Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrumente geeignet, um die konjunktiven Erfahrungsräume zu rekonstruieren. Damit ist das milieuspezifische bzw. fallspezifische Wissen im Unterschied zu kommunikativ-generalisierendem Wissen gemeint. Die Auswertung mithilfe der dokumentarischen Methode ist darauf ausgerichtet einen Zugang zu diesem konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen (ebd.: 15). Dieser methodische Zugang wurde für die aktuelle Studie gewählt, weil unter Rückbezug auf die raumtheoretischen Ausführungen davon auszugehen ist, dass die konjunktiven Erfahrungsräume Handlung(en) strukturieren und dadurch den (Sprach-) Bildungsraum oder die Linguistic Educationscape mit hervorbringen und die wahrgenommenen Rahmenbedingungen widerspiegeln, innerhalb derer Handlungspraktiken ermöglicht bzw. verunmöglicht werden.

Die Analyse folgte den grundlegenden Arbeitsschritten, die ein Vorgehen gemäß der Dokumentarischen Methode vorsieht. Im ersten Interpretationsschritt wurde eine formulierende Interpretation, also die Ausdifferenzierung von Ober- und Unterthemen, vorgenommen. Hierzu fand zur Sicherstellung der Objektivität eine gemeinsame Datensitzung mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit des Fachbereichs für Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt statt⁸. Daran schloss sich die detaillierte formulierende Interpretation an (Bohnsack/Schäffer 2013: 336f.). Im zweiten Interpretationsschritt wurde eine reflektierende Interpretation vorgenommen. Da die basalen Analyseseinheiten der Interpretation von Gesprächen nach dieser Methode nicht die einzelnen Redebeiträge sind, sondern interaktiv hergestellte Sequenzen von Redebeiträgen, wird der einzelne Redebeitrag erst im Zusammenhang mit den anderen Beiträgen relevant. Dadurch wird es möglich, komplexe Orientierungsfiguren und Ambivalenzen herauszuarbeiten, was sich im Arbeitsschritt der reflektie-

8 Den Kolleg:innen danke ich für ihre konstruktiven Beiträge.

renden Interpretation niederschlägt. Diese Arbeitsschritte münden in eine thematisch geordnete Darstellung der vorgebrachten Redebeiträge. Sie wird nach Oberthemen sortiert im folgenden Abschnitt präsentiert.

„---natürlich Deutsch!“ Ein Blick in die Daten

Die Gesprächsteilnehmenden stellen als Reaktion auf die ersten beiden Impulse, die auf ihren interpersonell oder örtlich gebundenen Sprachgebrauch verweisen, die eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeiten eindrücklich heraus:

A: „Mit meiner Familie spreche ich Dari oder die Sprache, die ich spreche, und mit den Leuten, die von Pakistan oder India sind, Urdu und von Afghanistan Paschtu.“ [...]

B: „Also bei mir ist es ähnlich. Wenn meine Freunde aus India oder Pakistan, spreche ich Urdu, und wenn aus Bangladesch, Bangla, und hier spreche ich Deutsch.“ [G1, 2:35]

Darüber hinaus nennen die zehn Sprechenden Kompetenzen in Arabisch, Englisch, Französisch, Hindi, Kurdisch, Persisch, Russisch und Turkmenisch.

Die „normale Schule“ und „die Schule meiner Träume“ – Perspektivierungen auf Sprache in Educationscapes

In allen Gesprächsgruppen konstruieren die Sprecher:innen eine Idee von der „normalen Schule“. Konstitutives Merkmal dieser Schule ist der ausschließliche Sprachgebrauch des Deutschen.

A: „Meine Kinder sollen auf eine normale Schule.“

B: „Was hat die Schule? Mit welcher Sprache?“

A: „Deutsche Sprache! Eine normale deutsche Schule.“

C: „Mit Deutsch ist es besser. Um zu leben! Wir leben in Deutschland hier.“ [G1, 11:19]

Der Wunsch nach Partizipation an der „normalen Schule“ bezieht sich hier explizit auf die eigenen Kinder, an anderer Stelle [2G, 16:34] wird Partizipation auch als Ziel für sich selbst dargestellt, was die eigene wahrgenommene Andersheit ausdrückt. Für B ist mit der Bezeichnung der „normalen Schule“ deren Sprachgebrauch noch nicht selbstverständlich geklärt, weshalb B explizit danach rückfragt. A hingegen stellt die eigene Rezeption der „normalen Schule“ als einer deutschsprachigen Schule umso deutlicher heraus, hier erscheint der

monolingual deutsche Sprachgebrauch als das entscheidende Charakteristikum schulischer Normalitätsvorstellungen. C pflichtet A bei und betont den existenziellen Hintergrund dieser Perspektive: Deutsch sei entscheidend, um gut zu leben. C bewertet Deutsch als „besser [...] um zu leben“. Er sieht sich in der Lage, über einen Maßstab zu verfügen, der die Beurteilung von besserem und damit implizit auch schlechterem Sprachgebrauch ermöglicht. Dieses Selbstbewusstsein kann daraus resultieren, dass der Sprecher auch über Erfahrungen mit der „schlechteren“ Variante verfügt, nämlich darüber, wie es ist, ohne Deutsch in Deutschland zu leben. Diese „bessere“ Lebensfähigkeit zu vermitteln wird als grundlegende schulische Aufgabe dargestellt.

Eine ähnlich dominante Funktion des Deutschen kommt auch in der anderen Gruppe zur Sprache:

E: „Aber was wünschst Du Dir denn? In welcher Sprache willst Du in der Schule sprechen?“

F: „Weil wir hier in Deutschland sind, dann natürlich auf Deutsch.“ [G2, 13:09]

Die Rückfrage, die E hier stellt, bezieht sich auf ein Wollen, einen gewünschten, idealisierten schulischen Interaktionsraum. Die Vorstellung der Einheit von schulischem Sprachgebrauch und nationalstaatlichem Kontext wird in der Aussage von F naturalisiert, weshalb auch im imaginierten schulischen Raum davon nicht abgesehen werden kann. Somit spiegelt die Linguistic Education-scape, die als „normal“ konstruiert wird, zugleich das Ideal sprachlicher Praktiken in schulischen Kontexten. In Gesprächsrunde 1 ergibt sich zwischen drei Sprecher:innen ein Konsens, der durch den Impuls „... im Unterricht sollte generell nur Deutsch gesprochen werden“ ausgelöst wird:

B: „Ja, finde ich!“

C: „Für mich ist super Idee. Ich möchte im Unterricht, in der Pause, überall Deutsch sprechen!“

D: „Ich auch! Ich wünsche mir das auch so mit dem Deutsch sprechen, alles Deutsch, mit meiner Mutter und Familie auch.“ [G1, 12:33]

Die Sprechenden stimmen der Aussage auf der Impulskarte nicht nur vorbehaltlos zu, sie erweitern sie zudem von ihrer Fokussierung auf den unterrichtlichen Raum auf die informellen Educationscapes Pause und Familie. Die Wunschvorstellung von monolingualen sozialen Interaktionsräumen wird hier als Idealvorstellung maximal ausgeweitet.

Der Unterricht, den Brückenschlag ausrichtet, wird vom Unterricht der Realschule in sprachlicher Hinsicht insofern abgegrenzt, als dass Schüler:innen berichten, in diesem Rahmen werde zur Sicherstellung des Verständnisses fachlicher Inhalte manchmal auch Englisch gesprochen [G2, 9:12]. Darüber hinaus differenzieren die Sprecher:innen nicht zwischen den beiden Formaten.

Trotz dieser Dominanz der „Normalität des Deutschen“ kommt in Gesprächsrunde 1 an einer Stelle die Überlegung auf, wie es wäre, Englisch ver-

mehrt in den Unterricht einzubeziehen, weil es „einfacher“ sei als Deutsch [G1, 12:01]. A sagt: „So könnte ich besser lernen und besser verstehen und besser meine Aufgaben machen. Es ist so echt schwer für mich jetzt.“ Dem Gebrauch des Englischen wird hier in schulischen Bildungsräumen das Potential zugesprochen, den Lernprozess zu vereinfachen und Verständnis herzustellen. Es scheint undenkbar, dieses Potential einer der Sprachen zuzuschreiben, die A auf erstsprachlichem Niveau beherrscht. Ein Wunsch nach dem Gebrauch einer dieser Sprachen in Linguistic Educationscapes des formalen Bildungssektors wird an keiner Stelle ausgesprochen. Das kann als Indiz für die normative Wirkung interpretiert werden, die die schulische Ordnung als sozialräumliches Konstrukt auf wahrgenommene sprachliche Handlungsspielräume der Schüler:innen zeitigt.

In Gruppe 2 kommt es zum Ende des Gesprächs zu einer grundlegenden Schulkritik:

E: „Für meine Kinder wünsche ich mir eine Schule, die, die, ...“

G: „...nicht viel Stress macht.“

E: „Also, ich mag die normale Schule nicht.“

G [flüsternd]: „Ich auch nicht.“

E: „Und ich glaube, dieses System in aller Welt ist falsch – dieses Schulsystem.“

G: „Ja, sicher!“

E: „Zum Beispiel wie Elon Musk sagt. Elon Musk hat eine Schule für seine Kinder, nur für seine Kinder gebaut und dort machst Du nur, was Du kannst. [...]“

G: „Ich würde das gerne so machen. [...] Ich lerne, wo ich Talent habe, und ich werde das nicht verstecken, weißt Du? Sondern stark machen.“ [G2, 13:29]

Ausgehend von der übereinstimmenden Abneigung gegenüber der „normalen Schule“, die für die Sprechenden Stress bedeutet, werden schulische Bildungsräume global als „falsch“ bewertet. Den Gegenentwurf charakterisieren sie durch eine bedingungslose und ausschließliche Förderung von „Talenten“. Hier wird eine Utopie von Bildung aufgerufen, die fern der eigenen Erfahrungen liegt. Dabei bricht sich der Wunsch nach Anerkennung von Kompetenzen und Stärken Bahn, der im Hinblick auf die eigenen sprachlichen Fähigkeiten sonst nicht geäußert wurde. Die Forderung nach individueller Förderung von Potentialen wird nicht für die Potentiale der individuellen Mehrsprachigkeiten geltend gemacht. Die Linguistic Educationscapes, die die Sprechenden hier konstruieren, sind sowohl in der Darstellung der „Normalität“ als auch des Wünschenswerten monolingual Deutsch.

Mediale Linguistic Educationscapes

Die Sprecher:innen tauschen sich über ihren Sprachgebrauch in medialen Educationscapes aus. Dabei lassen sich die Bereiche der informellen Bildung (Kommunikation mit der Familie, Social Media, Radio, Nachrichten, Unterhaltung etc.) von Aktivitäten unterscheiden, die die Schüler:innen in Zusammenhang mit ihrer formalen schulischen Ausbildung bringen. Heraus kommt ein differenziertes Bild:

B: „Und ich schaue YouTube-Videos auf Deutsch, zum Beispiel wie gestern, da habe ich NaWi⁹ gelernt und ich habe genau Videos für NaWi auf Deutsch angesehen.“

A: „Ah! Auf YouTube?“

B: „Ja, genau. Erklärvideos habe ich auf Deutsch geschaut. Und wenn wir Mathe mit Herrn Schmidt...“

A: „Ach so, der Lehrer Schmidt¹⁰!“

B: „Ja genau. Dann spricht der Lehrer Schmidt auch auf Deutsch und nicht Arabisch. Ich finde, das ist besser. [...] Kannst Du ein Wort, kannst Du ein neues lernen.“ [G1, 3:30]

In diesem Ausschnitt bewertet B einen Teil seiner digitalen Educationscapes in Hinblick auf den Sprachgebrauch. B bewertet es positiv, dass „Lehrer Schmidt“ schulische Inhalte auf Deutsch darstellt und nicht auf einer seiner Erstsprachen. Er begründet das mit der angenommenen Maximierung des Outcomes für das Lernen der deutschen Sprache. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Quantität der Auseinandersetzung mit einer Sprache auch in der Qualität der Kompetenzen niederschlägt. Zudem wird dem Erlernen des Deutschen eine höhere Relevanz beigemessen als den fachlichen Inhalten.

An anderen Stellen beschreiben die Schüler:innen zudem, dass ihre informellen medialen Educationscapes stark auf das Erlernen des Deutschen hin ausgerichtet sind. So erzählt ein Schüler, er schaue eine Netflix-Serie auf Deutsch, um seine Deutschkompetenzen zu verbessern [G2, 3:44].

Auch unabhängig von schulischen Zielsetzungen kommt dem Deutschen gemäß den Darstellungen der Schüler:innen eine wesentliche kommunikative Funktion als Mittlersprache zu, weil es für viele Kontakte die einzige oder zumindest bestbeherrschte gemeinsame Sprache ist. So erwähnen die Sprecher:innen aus Gruppe 1, dass sie untereinander SMS und WhatsApp-Nachrichten ausschließlich auf Deutsch versenden würden [G1, 2:20].

Dem Deutschen wird also auch im Bereich des Medienkonsums eine dominante Rolle zugeschrieben. Es wird gewählt, um die Sprache zu lernen oder

9 Abk.: Naturwissenschaften.

10 „Lehrer Schmidt“ ist der Name eines YouTube-Kanals, auf dem schulische Inhalte in kurzen Videos aufbereitet werden (<https://www.youtube.com/c/Lehrerschmidt/videos>).

weil es die höchste Funktionalität für die Kommunikation mit anderen hat. Doch auch wenn die als ausschließlich monolingual wahrgenommene deutschsprachige Educationscape so auch in die Wahrnehmung der eigenen medialen Räume hineinwirkt, ist die Darstellung der medialen Linguistic Educationscapes der Sprecher:innen insgesamt betrachtet doch auch mehrsprachig. Hinsichtlich der Kommunikation mit der Familie setzen die Sprecher:innen ihre Familiensprachen relevant und für Serien- und Nachrichtenkonsum werden ebenfalls alle sprachlichen Ressourcen als bedeutsam genannt. Die Gesprächsteilnehmenden geben damit ein differenziertes Bild über ihren Sprachgebrauch in medialen (Bildungs-)Räumen an, in denen alle ihre Sprachen genutzt werden, um diese Räume in vielfältigen Weisen zu erschließen und nutzbar zu machen.

„Deutsch ohne Grammatik“ – Die Pausen

In allen Gesprächsgruppen äußern sich die Schüler:innen dazu, unter welchen Bedingungen sie Deutsch sprechen und charakterisieren die jeweils gebräuchlichen sprachlichen Register. Dabei stellen sie dasjenige Register heraus, das sie mit dem schulischen Raum der Pause in Verbindung bringen:

A: „Zum Beispiel in den Pausen sprechen wir ganz normal Deutsch.“

B: „Wir reden Deutsch und Deutsch ohne Grammatik manchmal.“

C: „Ja!“

B: „Die Grammatik ist eine Katastrophe, aber im Unterricht müssen wir die Sachen richtig sprechen.“

A: „Wir sprechen Deutsch, keine andere Sprache.“

B: „Aber im Unterricht, wir sprechen Hochdeutsch.“ [G1, 8:26]

Die Sprecher:innen unterscheiden hier zwischen dem Register des Deutschen, das sie als Norm wahrnehmen und das Sprecher B mit Hochdeutsch gleichsetzt, und dem Deutsch, das sie untereinander in zwanglosen Sprachräumen wie den Pausen nutzen und das sie „Deutsch ohne Grammatik“ nennen. Sprecher B setzt in seiner ersten Äußerung diese beiden Register deutlich voneinander ab und bekommt dafür Zustimmung von Sprecherin C. B erläutert, dass die korrekte Grammatik, die für ein fehlerfreies und als „normal“ dargestelltes Deutsch nötig sei, den Schüler:innen Probleme bereite („eine Katastrophe“). Im Unterricht sei dieses Register aber verlangt. A wendet ein, dass die den Pausen zugeordnete Sprache aber auch Deutsch sei, wogegen B seine Sicht bekräftigt und das Deutsch des Unterrichts, eben „Hochdeutsch“, davon absetzt. Dieser Gesprächsausschnitt verweist darauf, dass Deutsch als Mittlersprache zwischen den mehrsprachigen Schüler:innen die kommunikative Funktion zwar erfüllt, den Sprecher:innen aber durchaus bewusst ist, dass die-

ses Register nicht dasjenige ist, das im Kernstück ihrer Linguistic Education-
scape, dem Unterricht, gefordert ist. Damit stellen sie den Aspekt der „Gram-
matik“, des fehlerfreien Sprechens, das als Norm angenommen wird, der kom-
munikativen Funktion von Sprache gegenüber und weisen beiden eigene Be-
reiche in ihren Eductionsapes zu. Einen Unterschied zwischen dem non-for-
malen Bildungsangebot und dem Unterricht der Schule machen sie dabei nicht.
Diese fehlende Abgrenzung kann in Zusammenhang damit stehen, dass die ei-
gentliche Unterscheidungslinie im Sprachgebrauch zwischen Unterricht und
Pause gezogen wird. Die dann herrschende linguistische Freiheit resultiert v.a.
aus der Fehlerfreundlichkeit. Im Unterricht hingegen ist ein solches Aufkom-
men an Fehlern „eine Katastrophe“, d.h. führt (potentiell) zu Beschämung und
Entwertung.

In Gruppe 3 entwickelt sich das Gespräch in eine ähnliche Richtung, als es
darum geht, in welchen schulischen Kontexten welche Sprachen gesprochen
werden:

G: „Ich glaube, es ist auch gut, wenn wir in anderen Sprachen auch reden können.“

I: „Im Unterricht?“

G: „Im Unterricht!! Im Unterricht muss man. Aber so, in der Pause kannst Du
anders reden.“ [G3, 7:54]

Dies ist die einzige Stelle im Datenmaterial, an der eine Sprecherin den Ge-
brauch anderer Sprachen als Deutsch und Englisch im schulischen Raum aus-
drücklich als positiv bewertet. Allerdings stellt sie auf Rückfrage von I klar,
dass sie damit ausschließlich den sozialräumlichen Kontext der Pausen meint
und selbstverständlich („Im Unterricht!!“) nicht den unterrichtlichen. Da hier
nicht explizit von einem anderen sprachlichen Register des Deutschen die
Rede ist, kann man davon ausgehen, dass die Sprechenden gänzlich andere
Sprachen im Sinn haben. Damit wird das Bild der Linguistic Education-
scape der Pausen in sprachlicher Hinsicht diversifiziert. Die Schüler:innen schreiben
diesem Raum nicht nur den Gebrauch unterschiedlicher Register des Deut-
schen zu, sondern auch den Gebrauch der Sprachen, die sie darüber hinaus
beherrschen. Der Blick auf den mehrsprachigen Raum der Pausen wird durch
eine Äußerung von E erweitert, indem er illustriert, auf welche Weise diese
Sprachen eingesetzt werden:

E: „zum Beispiel, in der Pause, ich kann mit G Deutsch sprechen, aber wir reden
die ganze Zeit Englisch oder wir mischen das einfach.“ [G2, 1:57]

E und G wählen nunmehr in den Pausen die Mittlersprachen, die sie beide ver-
stehen, weil ihr erstsprachliches Repertoire keine Überschneidungen aufweist.
Dabei praktizieren sie „einfach“ Code-Switching, höchstwahrscheinlich aus
sprachökonomischen Gründen. Die Perspektiven der Schüler:innen auf die
Pausen, die im lokalräumlichen Sinn innerhalb der Schule stattfinden, zeich-
nen sie als äußerst diverse Linguistic Education-
scapes.

Diskussion und Ausblick

Zentrale Ergebnisse

Die Untersuchung zielte auf die Beantwortung der Frage, wie mehrsprachige Schüler:innen ihre sprachlichen Bildungslandschaften wahrnehmen und inwieweit non-formale Akteure aus ihrer Sicht Bildungsräume eröffnen, die mehrsprachige Praktiken zulassen. Die Ergebnisse verweisen auf monolingual deutschsprachige Verortungen von unterrichtlichen Praktiken aus der Perspektive der Schüler:innen. Dabei wird den Linguistic Educationscapes, die der non-formale Akteur verantwortet, keine grundsätzlich davon abweichende Rolle zugeschrieben. Die Charakterisierung der unterrichtlichen Norm als einsprachig Deutsch betrifft sektorübergreifend unterrichtliche Räume. Von dem sich selbst als mehrsprachigkeitssensibel verortenden non-formalen Ergänzungsangebot bleibt in der Wahrnehmung der Schüler:innen ein gelegentliches Ausweichen auf die englische Sprache übrig.

Die Beschreibungen des individuellen Sprachgebrauchs in Linguistic Educationscapes, die dem medialen und digitalen kommunikativen Feld zuzuordnen sind, werden im Vergleich dazu als heterogener dargestellt. Dennoch schreiben die Schüler:innen dem Deutschen auch hier eine dominante Rolle zu, insbesondere wenn es um Schule und unterrichtliche Inhalte geht. Die linguistische Barriere, mit der die Schüler:innen beim sprachlichen und fachlichen Lernen in der Schule konfrontiert sind und die durchaus Teil der beschriebenen Bildungslandschaften ist, wird in den Darstellungen der Sprecher:innen nicht dadurch überwunden oder zumindest abgemildert, dass sie eigene Erstsprachen beim Lernen zu Hause einbeziehen. Jeglicher Medienkonsum, der Schule und Unterricht betrifft, wird als monolingual Deutsch dargestellt. Diese Orientierung weiten die Sprechenden in Teilen auch auf ihre informellen medialen Linguistic Educationscapes aus, indem sie die Rezeption bestimmter Unterhaltungssendungen auf Deutsch beschreiben oder sich die Kommunikation mit Familienangehörigen deutschsprachig wünschen.

Die Pausen machen in den Darstellungen der Schüler:innen einen sozial-räumlichen Kontext aus, in dessen Rahmen sie die Gesamtheit ihre sprachlichen Kompetenzen funktional gebrauchen. Dabei spielt Deutsch als Mittlersprache, die allen gemeinsam ist, weiterhin eine Rolle, sie wird allerdings mithilfe eines explizit als solches wahrgenommenen und für diesen spezifischen Bereich der Linguistic Educationscapes legitimierten sprachlichen Registers gebraucht, das sich von der (deutschen) Unterrichtssprache unterscheidet. Hier präferieren die Schüler:innen einen kreativen, eigenmächtigen Umgang mit ihren Sprachen, der sich auch in Sprachmischungen niederschlägt. Die als assimilatorisch wahrgenommenen und für legitim befundenen sprachlichen Strukturen des unterrichtlichen Sozialraumes wirken in den Pausen nicht und die

Schüler:innen machen den ausschließlichen Gebrauch des Deutschen im sozialräumlichen Gefüge der Pause nicht zu ihrem Selbstanspruch.

Ob eine sprachliche Äußerung im Kontext des non-formalen oder des formalen Bildungsangebotes getätigt wird, scheint für die Sprachwahl und den Einbezug individueller Mehrsprachigkeit für das Lernen nicht maßgeblich zu sein. Vielmehr lässt sich über die Nähe der Kommunikation zum sozialräumlichen schulischen Kerngeschehen Unterricht ein Kriterium für den Sprachgebrauch und damit für die selbstbestimmte Kreation mehrsprachiger Linguistic Educationscapes ableiten. Wenn unterrichtliche Inhalte in medialen oder digitalen Kontexten verhandelt werden, dann eher auf Deutsch, weil es inhaltlich, sozialräumlich am Unterricht orientiert ist. Auch wenn der Sprachgebrauch in den Pausen lokalräumlich näher am Klassenraum liegt, wird er doch als viel diverser geschildert als der Sprachgebrauch zu Hause, der sich inhaltlich auf Schule bezieht.

Die Analyse der Daten zeigt deutlich, dass die Schüler:innen Einblicke in sehr unterschiedliche Linguistic Landscapes haben und sich in ihnen regelgeleitet bewegen. Das verweist einerseits auf die Diversität von Mehrsprachigkeit(en) und andererseits auf die Kompetenz derjenigen, die sie fortlaufend (re-)konstruieren.

Weiterführende Untersuchungen

Diese Ergebnisse weiterdenkend ergeben sich anschließende Forschungsfragen: Dem Bereich der Soziolinguistik und Sprachdidaktik ist die Frage nach der Grammatik des „Deutsch ohne Grammatik“ zuzuordnen. Ist es linguistisch belegbar, dass dieses von den Sprecher:innen als eigenes sprachliches Register identifizierte Deutsch keiner Grammatik folgt oder lassen sich doch strukturelle Regelmäßigkeiten erkennen? Wenn ja, welche sind das und inwieweit ließe sich die Erkenntnis darüber sprachdidaktisch verwerten?

Die Systematisierung der Wahrnehmungen der medialen Linguistic Educationscapes, von denen die Schüler:innen berichten, kann anhand einer Ausweitung der Stichprobe vertiefte Erkenntnisse über den Sprachgebrauch in digitalen bzw. medial vermittelten Sozialräumen geben. Derartige Forschung ist sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus medienwissenschaftlicher, soziologischer und linguistischer Perspektive relevant.

Ein zentraler Befund dieser Studie besteht darin, dass sich der Sprachgebrauch in den Pausen im Datenmaterial dieser Studie als besonders facettenreich darstellt und damit eine Opposition zum formalen und non-formalen Unterrichtsetting einnimmt. Hieraus ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Vertiefung: Eine ethnografische Studie kann eine Systematisierung des Sprechens in der Pause fokussieren und damit einen offensichtlich in Hinblick auf die soziologische und erziehungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsfor-

schung relevanten aber bislang kaum beachteten Gegenstandsbereich erschließen. Zentrale Fragen einer derartigen Studie könnten auf eine mögliche Regelmäßigkeit der Sprachenwahl zielen. Darüber hinaus lässt sich fragen, wie sich innerhalb der non-formalen Unterrichtssituation dennoch hegemoniale Ordnungen durchsetzen, die unter Bedingungen des formalen Sektors etabliert wurden und gerade nicht zu Mehrsprachigkeit anregen, obwohl genau dies explizit Intention des non-formalen Angebots ist.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2007): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Balaban, Ebru/Kurti, Dafina/Kampmann, Jara (2018): Comparing sibling ties in inter-ethnic and intraethnic families in Germany. In: Crespi, Isabella/Meda, Stefania Giada/Merla, Laura (Hrsg.): *Making multicultural families in Europe: Gender and intergenerational relations in transnational and inter-ethnic families*. Berlin, Deutschland: Springer VS, S. 71-89.
- Blommaert, Jan (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity. Multilingual Matters*.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2010): Gruppendifkussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 205-218.
- Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard (2013): Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-330.
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte (2016): *Kindheit und Raum*. In: Dies. (Hrsg.): *Kindheit und Raum*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7-34.
- Brown, Kara (2005): Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. In: *European Education* 37, S. 78-89.
- David-Erb, Melanie (2022): *Bildungskoooperationen zwischen formalem und non-formalem Bildungssektor im migrationsgesellschaftlichen Kontext. Grenz-ziehungen und Durchlässigkeiten*. In: *Bildung und Erziehung*, 1/2022. S. 59-73.
- David-Erb, Melanie (2023): *The consideration of transnational lifestyles in self-positioning practices of schools: Analysis of websites in the regular and alternative school sector*. In: *Transnational and translingual social practices at schools. Discourse and Practice in Sciences, Policies and Education. Special Issue in Linguistics and Education*. Vol 78.

- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (2008): Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: Dies. (Hrsg.): Spacial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld, S. 7-47.
- Durkheim, Emile (1983): Der Selbstmord. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freitag, Cristine/Hummrich, Merle/Riegel, Christine (2012): Raum, Macht und Differenz. Einführung in das Themenheft. In: *Tertium Comparationis* 18 (1), S. 1-11.
- Geier, Thomas/Frank, Magnus/Büttner, Denise (2016): Die sozial-religiösen Gesprächskreise der „Gülen-Bewegung“. Eine praxeologische Skizze zur Institutionalisierung eines islamischen Bildungsverständnisses. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Freitag, Christine/Dirim, İnci (Hrsg.): *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 157-170.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle (2020): *Raumtheoretische Ansätze*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_10-1.
- Kessl, Fabian (2016): *Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementils Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (1), S. 5-19.
- Krompák, Edina (2018): *Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2), S. 246-261.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, 5. überarb. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Landry, Rodrigue/Bourhis, Richard Y. (1997): *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study*. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), S. 23-49.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Misoch, Sabine (2015): *Qualitative Interviews*. Berlin u.a. De Gruyter Oldernbourg.
- Neumann, Ulrike/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2003): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster, New York: Waxmann.
- Peck, Amiena/Stoud, Christopher (2015): *Skinscapes*. In: *Linguistic Landscapes*. An international Journal 1 (1-2), S. 133-151.
- Sandhaas, Bernd (1986): *Bildungsformen*. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 399-406.
- Shohamy, Elana/Ben-Rafael, Eliezer (2015): *Linguistic landscape. A new journal*. In: *Linguistic Landscape* 1(1/2), S. 1-5.
- Simmel, Georg (2006): *Über räumliche Projektionen sozialer Formen* (1903). In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.

Radhika Natarajan

Language as location, language as dislocation. Glimpses from a case-study on Tamil women and their reminiscence of childhood

Abstract

This paper takes the narratives of Tamil-speaking Sri Lankan refugee women in Germany as its starting point. Selecting varied retrospective descriptions of childhood and adolescence, the chapter presents their memories spread over several decades. It delineates the entanglement of languages, location, and displacement before and after their migration. The elucidation in the open biographical-narrative interviews outlines their encounter with educational institutions in Germany and reveals the inherent influence of the political framework on policies. The ensuing joint schooling with German pupils or prevailing practices of separate classrooms and ‘segregation’ (zur Nieden/Karakayali 2016) constitute significant points of reference. What the assessment of education in terms of opportunities, educational access, and multilingual realities meant to the research subjects (interviewees) is explored and linked to the broader context. Methodologically inspired by John Berry’s three-step-path (1990) from *imposed etics* via *emics* to *derived etics*, the analysis foregrounds the emic, i.e., ‘insider’ perspective. The utterances are subsequently contextualized in terms of existent regulations and practices as derived etics, i.e., perspective of an informed ‘outsider’. Thus, by working out the skewed nature of structures the question is addressed as to whether and how these regulatory structures supported and shaped or impinged upon and straitened the refugee children.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt die Erzählungen sri-lankisch-tamilischer Flüchtlingsfrauen in Deutschland zum Ausgangspunkt. Anhand verschiedener retrospektiver Beschreibungen ihrer Kindheit und Jugend werden ihre Erinnerungen über mehrere Jahrzehnte hinweg vorgestellt. Das Buchkapitel beschreibt die Verflechtung von Sprache, Ort und Vertreibung vor und nach ihrer Migration. Die Erläuterungen in den offenen biografisch-narrativen Interviews skizzieren die Begegnung mit den Bildungseinrichtungen in Deutschland und zeigen den Einfluss der (migrations-)politischen Rahmenbedingungen auf die Sprach- und Bildungspolitik. Die daraus resultierende gemeinsame Beschul-

lung mit deutschen Schüler:innen oder die vorherrschende Praxis der getrennten Klassenräume und der ‚Segregation‘ (zur Nieden/Karakayalı 2016) stellen wesentliche Bezugspunkte dar. Was die Bewertung von Bildung in Anbetracht der Chancen, des Bildungszugangs und der mehrsprachigen Realitäten für die Forschungssubjekte (Interviewpartner*innen) bedeutet, wird untersucht und mit dem breiteren Kontext verknüpft. Methodisch orientiert sich die Analyse an John Berrys Dreischritt (1990) von *imposed etics* über *emics* (beforschten-relevant) zu *derived etics*, und stellt die emische, d.h. die ‚Insider‘-Perspektive in den Vordergrund. Die Äußerungen werden anschließend im Hinblick auf die bestehenden Vorschriften und Praktiken als *derived etics*, d. h. aus der Perspektive einer informierten ‚Außenseiterin‘, kontextualisiert. Indem die Schieflage der Strukturen herausgearbeitet wird, gilt es, der Frage nachzugehen, ob und wie diese Rahmenbedingungen die Flüchtlingskinder unterstützten und prägten oder doch belasteten und einengten.

Introduction¹

What does it mean for a refugee child or adolescent to arrive in Germany and to have to deal with the schooling system? How transparent or opaque are the rules and regulations to those directly affected by it? While it seems ubiquitous to speak of refugees and refugee migration in Germany in the third decade of the 21st century it needs to be noted that migration to Germany as labour, educational, refugee, and family migration has a long history to look back upon. That notwithstanding, it is treated as an accident or a coincidence that occurs with regularity, catching all involved off guard. As the historian Lauren Stokes (2019: 43) succinctly summarizes:

“Within the political culture of the Federal Republic, migration has persistently been understood as an aberration that somehow recurs every single day”.

Even in academic discourse and historical reviews of school development one can identify what could be termed a wilful institutional amnesia. This intentional forgetting impedes the transfer of teaching experience, educators’ insights as well as institutional memory about dealing with prospective pupils

1 This paper is part of a post-doctoral project with the working title “Structure as Support—Structure as Violence” [*Struktur als Halt, Struktur als Gewalt*]. The project deals with the inter-connectedness of selected features of differentiation that structure thinking, education, and society, such as languages, mobility, and gender orders, and explores the possibilities as well as the limitations of prejudice-conscious and discrimination-sensitive pedagogy. Some of my other papers in this study are *Anerkennende Sichtbarkeit* (2021), *Recalibrating the Narrative of Multilingualism* (2022), *Den Knoten entwirren* (2023a) and *Decolonize Deutsch als Erstsprache* (2023b).

arriving at different ages and stages of (forced) migration (Sievers 2019: 241ff.). Lateral entrants [*Seiteneinsteiger:innen*] into the school system require not merely subject-related educational input but also provision for German language acquisition over an extended period (Reich 2016). Moreover, they also need sustained psychological and emotional support, for instance as a ‘safe space’ (Herzog 2019: 304f.).

The concept of place-making in an educational context, as I understand it, seeks to explore the ways in which conscious and concerted effort is channelized into creating a space and an atmosphere conducive to newcomers. Viewed in the context of dis/placement and the resultant (new) enrolment of children and adolescents in an unfamiliar environment, the access to education and instruction could be organized in myriad fashions. One can anticipate and plan the admission of novices into a classroom or a group constellation as isolated, intermittent, or staggered entry or in other ways, either bearing in mind or overlooking prior knowledge, considering, or even (temporarily) disregarding age. Mona Massumi and Nora von Dewitz (2015: 7) identify five different models based on their empirical data ranging from submersion and (partial) integration to parallel teaching and separation with or without the goal of school-leaving qualification.

The paper presents the reflections of one individual who arrived in Germany at the age of seven and remembers this phase a quarter of a century later in a biographical-narrative interview conducted in German in the year 2010. What could appear to be random experiences of one individual at the elementary, middle, or secondary school levels come together and make more sense when compared to other trajectories from my data and when connected to the institutional structures and the inherent logic. The narratives of three other adults from my data and erstwhile publications with different ages-at-arrival, ages-at-interview in the first decade of this century, and varied durations of stay in Germany are included in the discussion as points of comparison to jointly form the basis for my deliberations. Focussing on the retrospective framing of childhood, the links between assorted individual experiences and their probable structural connection are sketched. Herein, the regulations prevalent at the time and the political climate leading to these regulations are outlined. The supposed ‘natural’ order of things can only then be questioned or at least pondered upon by defamiliarizing the familiar (Amann/Hirschauer 1997: 7f.) and by considering and comparing various alternatives.

Historical context and methodological considerations

The economic boom in the post-war era [*Wirtschaftswunder*] created the need for labour in West Germany. This was sought in the main through bilateral

treaties with different countries in the period 1955 to 1968 (Berlinghoff 2018).² However, it is less present in the general collective memory that in the aftermath of the Second World War, West Germany was also required to take in refugees. Both these aspects brought in not only labour migrants [*Gastarbeiter*innen*] on a rotational basis but also asylum seekers from various countries fleeing repression, civil unrest, coups, and wars (Bojadzijeve 2012), from for instance Afghanistan, Albania, Chile, Iran, Lebanon, Sri Lanka, Turkey, Vietnam, and other countries. Subsequently, their families and children followed as part of the family reunion and family migration and slowly yet steadily became a part of the school system (Federal Agency of Civic Education 2018). This book chapter engages with refugee children and adolescents from one such war-torn country, the South Asian island-state of Sri Lanka.³

Taking the insight and the advice of the eminent Belgian sociolinguist and ethnographer Jan Blommaert and his co-author Jie Dong in their work *Ethnographic Fieldwork* as a pointer, I take up a reanalysis of ethnographic data and interview material with focus on educational policies and political orders.

“Ethnographers are notorious for collecting rubbish. [...] We are saying this to the chagrin of mothers, partners and roommates and we shall be cursed by them: do collect that kind of rubbish. [...] There are a good number of cases in which what looked like a side issue on the spot gains prominence a lot later. It can even become a new project, or ideal data for an article. We are speaking from experience here” (Blommaert/Dong 2010: 58f.; emphasis in original).

The following section uses data I had gathered during my dissertation project that was unused and thereby long remained ‘a side issue’. In this case, however, they proved to be indeed ‘ideal data for an article’. The primary interest then was refugee women and how they negotiate languages and everyday life after refugee-migration. The focus thereby was on conducting narrative biographical interviews with *adults* who had migrated or sought refuge in Germany. What emerged in that search was the agency shown by them in voluntary work, community activities, and language-school participation as well as the creation of diasporic memories (Natarajan 2013, 2016, 2019).

For background information and enhanced understanding, I had also conducted a few interviews with those who had migrated from Sri Lanka as *children* and *adolescents*. They had arrived either alone as ‘unaccompanied mi-

2 The Federal Republic of Germany, erstwhile West Germany, signed bilateral labour agreements [*Anwerbeabkommen*] with nine countries: Italy (1955), Spain and Greece (1960), Turkey (1961), Morocco and South Korea (1963), Portugal (1964), Tunisia (1965) and Yugoslavia (1968). The German Democratic Republic, erstwhile East Germany, too had similar agreements for recruiting contract workers [*Vertragsarbeiter*innen*] with Poland (1965/1971), Hungary (1967), Algeria (1974), Cuba (1978), Mozambique (1979), Vietnam (1973/1980), Mongolia (1982), Angola (1985) and China (1986).

3 For a historical account of the civil war in Sri Lanka, the diaspora population in Germany and worldwide, see Baumann (2003), Reeves (2013), Salentin/Gröne (2002) and Wickramasinghe (2006).

nors' or with their mothers in (West) Germany as part of the family reunification in the 1980s and the first decade of the 2000s. During the data collection it emerged that some had spent most of their lives in Germany whereas others had been socialized in Sri Lanka. They were young or older adults – aged 23, 33, 43, give or take a year – at the time when the biographical-narrative interviews were conducted in the years 2008-2011. Their narratives and reflections on their experiences build the basis for the deliberations. They had access to *Tamil*, the family language, to *German*, the dominant language at school which had also become their own dominant means of communication, as well as to other languages chanced upon among schoolmates and friends or learnt as part of the curriculum.

The experience with educational institutions as thematized, framed and reflected upon in one such interview is foregrounded in this chapter. Moreover, a connection is sought to be made between singular, isolated individual experiences and the broader regulatory framework. To illustrate this point: in the German context, it would be relevant to know whether biographical aspects took place for instance before or after the fall of the Berlin Wall in 1989, the change in the asylum laws in 1993 in the wake of the Yugoslav wars, the passing of the revised legislation of citizenship rights in 2000 or the new legislation for immigration in 2005. On the educational front major policy changes occur with the recruitment stop of 1973 and ensuing family migration, the migration of repatriates and late-repatriates in the 1990s, before and after the so-called PISA-shock in 2001, or more recently, in the wake of the wars in Syria and Ukraine. The external political changes, turmoil, upheavals, and ensuing decisions affect the educational framework in terms of classroom structuring and school organization in each federal state.

Glimpses from a case-study

This section focusses on the experience of a new entrant to primary school. Veena (fictional name) arrives in North Germany at the age of seven with three siblings and her parents from war-torn Sri Lanka. The family is initially housed in a transit camp before they are allotted housing facilities. Veena responds to the opening request [*Erzählstimulus*] to narrate (about) her life with the following chronological outlining of her arrival and subsequent milestones like the start of school, school-leaving, and commencing university. She frames her opening narrative clearly with the year of arrival – 1984 – and the status of the family – refugees [*Flüchtlinge*] –, simultaneously underscoring and reconciling the erstwhile precarious situation with particles and qualifiers like 'simply', 'merely', 'of course', 'well' [*halt, klar, also*]:

“Ich bin seit neunzehnhundertvierundachtzig hier, also, seitdem ich sieben war. Ich bin mit meinen Eltern und meiner ganzen Familie hierhergekommen aus Sri Lanka. Also, Flüchtlinge waren wir damals ne, ist klar. Dann bin ich hier in die zweite Klasse gegangen. Ich bin halt hier zur Schule gegangen, habe mein Abi gemacht. Dann habe ich A (name of a subject) studiert. Das hat ziemlich gedauert, lange gedauert. Einmal, hier an der Uni B (name of a university). Und dann war ich an der Fachhochschule C (name of a college). Und ja, jetzt bin ich hier. Also, ich weiß nicht, was ich sagen soll.” (Interview excerpt 3.1)

The spatial deixis ‘here’ [*hier*] is used to describe at least two different locations, first the country, Germany, and then the city-town-village where she resides, both signifying location, stability, a sense of finding one’s feet, getting one’s bearings, a matter of course and a self-evident hint of belonging. Conversely, the temporal deixis ‘then’ [*damals*] signifies precarity, and the change in grammatical tense, from perfect to imperfect to perfect again [*bin ... hierhergekommen – waren – bin ... gegangen*], suggests that this initial instability had been overcome. There is also a change in number from the singular [*ich*] to the plural [*wir*] to the singular [*ich*] again, which differentiates between what happened to her and what was the situation of her family members. The refugee status is accorded not to her but to them as a family. The finality of the decision and the gravity and seriousness of the familial move to Germany as asylum seekers is captured in the modifier ‘*ganz*’, she came to Germany with ‘her entire family’ [*mit meinen Eltern und meiner ganzen Familie*], leaving none behind, as it were. Veena expresses her dissatisfaction with herself and the duration of her university pursuit with the qualifier ‘*ziemlich*’, suggesting that it had taken longer than she had foreseen [*ziemlich gedauert, lange gedauert*].

This introductory ordering of events and milestones concludes with the coda stating ‘And yes, now I am here’ [*Und ja, jetzt bin ich hier*]. This could either mean the interview situation or her location in Germany which is followed by an expression of uncertainty, ‘I don’t know what to say’ [*Also, ich weiß nicht, was ich sagen soll*]. This albeit, is not a sign of her being unsure, but rather her need to assess what could be of interest to me as her interlocutor. Without any prompting on my part, she continues and sketches a picture of her life, mentioning who she was primarily associated with and what that could mean in terms of access to the German language.

“Ich bin halt mit Deutschen aufgewachsen. Also, als wir hierherkamen, waren wir in einem kleinen Dorf in der Nähe von D (name of a city), so 20 km ungefähr. Und da gab es keine einzigen Tamilen, ich bin nur mit Deutschen immer aufgewachsen. Und daher, also, kann man dann, lernt man schneller und besser, Deutsch ne.” (Interview excerpt 3.2)

Veena underscores that she grew up with Germans. Knowing my location as a researcher in the field of German Studies with an interest in language acquisition and negotiation, she draws the conclusion [*daher*] that there is a connec-

tion between their family being the only Tamil-speaking one in the village and her association solely [*nur*] and throughout [*immer*] with speakers of German as classmates and neighbours. This, according to Veena, not only contributes to learning the local language more quickly [*schneller*] but also better [*besser*]. Furthermore, she generalizes her individual experience and issues a recommendation about language acquisition in light of the cause-effect-nexus, switching in this segment from the first-person [*ich bin halt*] narrative to first-person plural [*als wir hierherkamen*], involving probably all family members, especially her siblings, to the impersonalized and general ‘one’ [*kann man dann*]. One could tentatively surmise that one of the central reasons for a swift acquisition of the German language, according to Veena, was both the absence of others from the same language community and the overwhelming presence and contact with speakers of German. In fact, the self-induced correction whilst speaking from ‘one can/one could’ [*kann man*] as a mere possibility to a more assertive and firmer conclusion ‘one learns/one does learn’ [*lernt man*] reflects how she changes her mind, ever so slightly, and through narration gains insight into her assessment of the German language learning process.

Veena goes on to mention what she studied and that she has not yet found a suitable job according to her qualifications. She then feels the need to explain or justify why she has not been able to leave the familiar surroundings, which is related to all the families [*die ganzen Familien*] being in the vicinity.

“Und dann, hier leben meine Eltern, meine Brüder, und die ganzen Familien sind hier, und ich möchte auch nicht irgendwie weg. Ich mache jetzt immer nebenbei Nachhilfe. Gebe Mathe, in Englisch und Deutsch, an Schüler, die halt Abi machen. Und auch für kleine Kinder, also ne. Eine Zeit lang habe ich Deutsch unterrichtet, für tamilische Leute. So ein Jahr, glaube ich. Bevor ich studiert habe, hatte ich noch Zeit. Und dann, als das Studium dann angefangen hat, hat man überhaupt keine Zeit mehr gehabt. Dann war’s das wohl ne.” (Interview excerpt 3.3)

Instead, she narrates how she has taken up giving tuitions [*Nachhilfe*] in the subjects, mathematics, English and German for those who are in grammar school and working towards their school-leaving qualification [*Abi*, short for *Abitur*]. She then adds, as an aside, that she taught German to adults from the Tamil community for one whole year before starting with her university (Natarajan 2017: 171f.). She connects her intrinsic motivation to do voluntary work for members of the Tamil community by illustrating aspects of the community structures and relating this to the broader and diffuse concept of ‘culture’ [*Kultur*] and specifying ‘language’ [*Sprache*], and in fact claiming ownership of it [*auf meiner Sprache*], as an important component of this culture.

“Ich habe sehr viel Kultur beigebracht bekommen. Aber halt nur so. Also, meine Muttersprache habe ich eigentlich nur bis zur zweiten Klasse gelernt, kann ich aber, weil ich aber immer mit meiner Mutter immer auf meiner Sprache, auf Tamil gesprochen habe, kann ich das halt auch ganz gut.” (Interview excerpt 3.4)

In an interesting assertion, Veena first states that a great deal of culture was taught to her [*sehr viel Kultur beigebracht bekommen*], which could encompass many aspects like art music, fine arts, rituals, dos, and don'ts, but then specifies that this was implicit and by-the-by [*Aber halt nur so*] and means the family language. She clarifies that she learnt her mother tongue only until the second grade, probably in primary school in Sri Lanka, before the family had to leave for Germany. Here, she no longer had any access to the written language, but merely continued speaking to her mother and could, according to her assessment, maintain her knowledge quite well [*ganz gut*]. It remains unclear whether the knowledge refers only to the spoken variety of Tamil or whether it includes the informal pursuit of the written language and reading too.

As a follow-up to better understand her familial ties and what they could mean, I asked my first immanent question based on the information and exposition provided by Veena. In her reply, she expounds in detail the educational trajectory of each of her siblings and how their lives and careers have taken shape in Germany. The following excerpt concentrates on Veena's framing of what transpired with her elder brother, which in turn gives us a clue to the path allotted to adolescents as lateral entrants in the 1980s.

“R: Mm hm, toll. Und deine Familie hast du gesagt, ist hier, die ganze Familie, ne?”

V: Ja genau. Ich habe drei Brüder. Der eine hat [...]. Und der andere, der ältere Bruder, [...]. Er arbeitet bei E (name of a firm), als F (job description). Ja gut, er war auch der Älteste, hier als wir herkamen. Er war in der siebten Klasse und da fiel es ihm auch schwieriger, die Sprache zu lernen. Aber er kann das auch perfekt. Und deswegen hatte er ein bisschen/also damals auch kein Abi machen können. Er war direkt am Anfang in der Hauptschule, weil ohne Sprachkenntnisse in die siebte Klasse, ist schon schwer, ne, aber er hat es ganz gut gemacht. Und ja, so der andere, der arbeitet jetzt bei G (name of a firm).” (Interview excerpt 3.5)

The expectation that Veena has from herself and more pertinently, for her brother(s) is expressed in the conciliatory ‘Oh well’ [*Ja gut*] when she mentions her elder brother's place of work. It does not meet the unsaid expectation of him being a professional with university qualifications like her other siblings. She explains that he was the eldest [*Er war auch der Älteste*] and the particle ‘also’ [*auch*] reveals the framing which could mean that his experience served as a learning curve and a springboard for the younger ones to emulate and learn from, more crucially, by avoiding similar mistakes. It could also mean that he was left with no other choice than to do vocational training and get a job as a skilled or semiskilled worker as the following explanation suggests: The older brother was directly placed in the seventh grade in the *Hauptschule*, with no support or provision for acquiring the German language. The age-appropriate assignment of class seems to have been the guiding principle coupled with the general allotment of many refugee and migrant children to the type of school that precluded higher studies. The lack of German lan-

guage skills – although he did learn the German language well according to Veena’s assessment [*Aber er kann das auch perfekt*] – is her reasoning [*deswegen*] for the inability to attempt the school-leaving examination [*Und deswegen hatte er (...) damals auch kein Abi machen können*]. The contrast is sharpened when she elaborates on her other two brothers not only having managed to finish school with an Abitur but also having successfully completed their university education with excellent job prospects as highly skilled professionals.

The second query, again an immanent question based on her narrative, is about her recollection, if any, of the initial period in Germany. Veena enumerates the extensive and substantial help they enjoyed as a family from various quarters. By underscoring the moral support her family had received in the 1980s, she contrasts the situation back then – when foreigners [*Ausländer*] were much more welcome and well-received [*eher willkommen als heutzutage*] – with later developments vis à vis foreigners.

“R: Erinnerst du dich noch an die Anfangsphase, als du hier warst?”

V: Ach, ja, also. In H (name of a village), als wir neu hier kamen, da hatten wir ganz viele Hilfen. Weil: früher war es auch anders hier. Da hat man ja die Ausländer nicht so, hm, hat man sie, eher willkommen als heutzutage, ne.

R: Ach so

V: Ja, da waren wir so in dem Dorf. Da gab es viele Menschen, die einem geholfen hatten. Zum Beispiel, meine Lehrerin, die kam mit mir, zu mir immer nach Hause. Sie hat mir immer geholfen. Und, sie hat auch halt auch einen älteren Sohn gehabt und dann haben wir, dann hat mein Bruder, sie sich gut verstanden, dadurch haben wir viel gelernt. Hauptsächlich eigentlich durch die Lehrerin, sie hat mir, uns dann auch mal so die Kultur, hier in Deutschland so ein bisschen erklärt, so muss man, ist es eben hier aber, ne? So haben wir eben gelernt. Eigentlich. Hauptsächlich durch Freunde, Schule. Aber nur mit deutschen Freunden halt immer gespielt. Und wir hatten auch gar keine anderen da. Ja. Eigentlich nur so. Das war schon eine schöne Zeit.” (Interview excerpt 3.6)

Veena begins by commenting on the general atmosphere in Germany regarding foreigners and adds an explanation for me, that it wasn’t always this way and especially, that it was different earlier [*früher war es auch anders hier*]. This allusion to ‘help’ in the plural as *Hilfen*, could mean the support from the state due to their status as refugees which was accorded in the 1980s and before the so-called *Asylkompromiss* of the 1990s (de jure). From then on, the acceptance and recognition of asylum seekers, which had otherwise been imperative for the first four decades of the Federal Republic of Germany in the Post-War era, was restricted.

Thereafter, Veena switches from the public domain to the private sphere and speaks at length about her schoolteacher, as a significant other, who guided and explained ‘the culture, here in Germany’ [*die Kultur, hier in Deutschland* (...)] *erklärt*. She credits the schoolteacher with the role of making the unfa-

miliar and strange appear familiar and thereby accessible to her and to her brother. There is also a change of space in relationship to boundaries, a transcending of sorts, indicated by the teacher's initiative beyond her purview. The schoolteacher's reach, locus and charge would normally be positioned and remain within the premises of the educational institutional, the inner and outer boundaries of the school building and the precinct of the school front- and courtyard. In this instance however, it is described as transcending this spatial divide by making forays into another space, the home [*mit mir, zu mir immer nach Hause*], and that with regularity. The sense of being escorted and not left to fend for oneself can be noted in the phrase 'came with me' [*kam mit mir*]. The inference she draws is illuminating as it throws light on the actual, real, and tangible process of learning and sense-making of a new set of rules and regulations, 'culture', as it were. 'That's how we learnt. Really.' [*So haben wir eben gelernt. Eigentlich.*]. She lends weight to her assessment of the initial period in Germany with modifiers like 'actually/really' [*eigentlich*] and 'primarily' [*hauptsächlich*], especially as intensifiers [*Hauptsächlich eigentlich*]. She concludes this segment with her reasoning as to why they 'always' [*halt immer*] played 'only' [*nur*] with German friends with a demystifying remark that there was 'no one else at all' [*gar keine anderen da*]. To partly remedy this lack of alternative which she has unwittingly portrayed, she closes and mends the situation with the coda 'It was indeed a nice time' [*Das war schon eine schöne Zeit*].

Hearing about her schoolteacher and the support she had lent Veena, a question about her schooldays and whether she would like to narrate something about this phase follows.

"R: Kannst du vielleicht mehr von deiner Schulzeit erzählen?"

V: Ja, genau in H (name of the village), bin ich erst mal in die Grundschule gekommen. Ja, dort haben wir eigentlich, habe ich ein Jahr ungefähr gebraucht, bis ich die Sprache, also als Kinder geht's ja ganz schnell, ne. Bis zur vierten. Dann hat man dort früher ja auch die Orientierungsstufe ne, hieß es ja. Dann also, fünfte, sechste Klasse, dann kam ich auf die Realschule. Dann halt Sekundarabschluss gemacht, und dann erst auf das Gymnasium, um Abi zu machen. Und ja, was kann man da noch viel erzählen? Ich hatte da eigentlich nur türkische Freundinnen und eine deutsche, und mit denen habe ich mich super verstanden. Und sehe ich meistens jetzt auch, immer noch. Mit denen habe ich eigentlich die ganze Zeit (lachen) verbracht sozusagen. Das war schön, ja." (Interview excerpt 3.7)

In a swift preview Veena recounts her trot from the primary school [*Grundschule*] through middle [*Orientierungsstufe*] and secondary school [*Realschule*] to the grammar school [*Gymnasium*]. Despite starting in the second grade with no knowledge of German, she learnt it within a year, attributing what she deems as a relatively short duration for German language acquisition to the factor 'age'. She then needed to take the path via the *Realschule* to 'only then' [*erst*] reach the grammar school [*Gymnasium*]. The narrative compul-

sions of elaboration, condensation, and closure (Kallmeyer/Schütze 1977: 162) are a result of a need for coherence and plausibility of the narrative. This quick bundling up could be seen as a condensation of time, as opposed to elaboration. The rhetorical query ‘What can one really say about this?’ [*Und ja, was kann man da noch viel erzählen?*] signifies preparation towards closure and makes her school career seem ordinary and not out of place. Finding perhaps nothing novel or worthy of mention from her school days, she adds that she now had only [*eigentlich nur*] Turkish friends and one German person, which could be read as a new constellation of familial languages after grade 10. The change from solely German school- and playmates at the primary school level to friends whose families are marked as being part of the immigrant community might be related to the trajectory that Veena’s school life has taken to reach the grammar school. This assumes significance because these friendships have lasted beyond school and continue [*immer noch*] to thrive. The last excerpt quoted below from these initial seven minutes of the interview with Veena is a question regarding language and the access to language that she and her siblings had.

“R: Und wie es das deinen Geschwistern gefallen, die Sprache zu lernen? Dir ist es leichtgefallen, hast du erzählt.

V: Ja, meinen Brüdern ist es noch leichter gefallen. Also sie sind doch auch beide viel viel viel besser, immer noch, so im Ausdruck, und Texte schreiben, da sind sie immer noch (lachen). Deshalb haben sie wahrscheinlich auch J (name of a subject) studiert. Den beiden ist es auch viel einfacher gefallen. Die haben sie sehr viel, Bücher gelesen. Und die waren auch, eh, mehr draußen, mehr mit Freunden unterwegs, weil hm früher, also tamilische Kultur, Mädchen dürfen ja nicht so spät raus, und das ist ja immer so ne, ich war nicht so viel unterwegs wie mein Bruder. Daher ist es ihnen viel einfacher gefallen zu lernen. Der eine Bruder, der jetzt in K (name of a federal state), der hat doch gleich, als er Abi gemacht hat, nicht in H (name of the village) gemacht, sondern ein bisschen weiter weg, damit er immer unterwegs war. Ja, so halt, na. Ganz gut. Er hat sein Studium auch in L (name of a city) gemacht, und nicht in D (name of the city mentioned earlier), ja.” (interview excerpt 3.8)

This immanent question on my part, so my conjecture in hindsight, comes about not just due to my interest in the learning of German and maintenance of familial languages but is also prompted by Veena’s elucidation on her older brother and that his lateral entry into the school system as an adolescent was fraught with hurdles. She extols the virtues of her younger siblings, their love for books and reading which has led to not only a better command over the German language but also great prowess in their expressiveness. She relates this on the one hand to the professions they have chosen which demand a felicity with words. On the other hand, she underscores their freedom and access to the outer world, captured in the code ‘Tamil culture’, whereas she herself and her reach had been restrained to the home. This points to the generation and construction of gender as an important marker of difference which is ne-

gotiated under the guise of ‘culture’ and plays out differently depending on the gender and roles assigned.⁴ Veena also addresses the agency involved in choosing another place and space for the making and development of the self – something which she, in terms of place-making, still has not been able to do for herself – in that she apparently sees the move of her brother from the initial surroundings as a sign of liberation.

Language and displacement: Comparing notes on policies

The insights and the argumentation for my ponderings and provisional conclusions are founded on the case studies of four women, one of which the preceding section has showcased in detail. The three other case studies portrayed with different foci, intensity, and depth with reference to languages and educational access would be the depiction of

- Shanthi (17/18) who also arrived in the mid 1980s, albeit alone, and attended courses at the *Volkshochschule*, did vocational training [*Ausbildung*], and caught up on her school-leaving [*Realschulabschluss* and *Abitur*] using the second chance to study in adult classes although it was too late to pursue studies at the university, narrated in her early forties (Natarajan 2013, 2020),
- Rati (15) who arrived at the turn of the century and was schooled initially in the foreigners’ class [*Ausländerklasse* or *Sprachlernklasse*] with Russian-speaking late-repatriates [*Spätaussiedler*innen*], Arabic and Turkish-speaking pupils, narrated in her early twenties (Natarajan 2017, 2021), and
- Kala (29/30), a marriage migrant whose children, born in Germany in the mid and late 1990s, are considered to be speech deficient as they are bilingual and were put into a preparatory class at pre-school, narrated in her mid-forties (Mecheril/Natarajan 2022).

A quick perusal of each case offers a gloss on the perceptions of languages, location, educational access, and policy.

The recounting and narration (the emic perspective) of the initial seven minutes of a one-sitting interview with Veena, conducted in 2010, is combined with a close reading as well as contextualization and information (the etic perspective). She was schooled on arrival in a regular class with German pupils at the local primary school and the interview excerpts, narrated in her early thirties, include descriptions of her siblings. This, in turn, gives an insight into the different pathways laid open in terms of place-making in the educational insti-

4 This is an aspect which also plays a role in other interviews and case-studies; however, it cannot be pursued further in this paper.

tution school and the sense-making of the immediate surroundings with the help of significant others like the schoolteacher, neighbours, classmates, and friends. It simultaneously lays bare the paucity and lack of imagination of the school system which depends on the goodness and kindness of individual actors and fails on the structural level in terms of support, especially with a middle and long-term perspective.

In the latter part of the interview Veena provides further details of her life, for instance mentioning a transit camp. The website of the transit camp⁵ states the approximate time span during which refugees and asylum seekers arrived from different countries and continents, fleeing, and narrowly escaping various unrests, civil wars, coups, and persecutions. This information regarding Sri Lankan Tamils arriving in 1984 corroborates and coincides with the time of arrival in Germany Veena mentions in her interview. One might wonder why it is at all necessary to verify information provided by interviewees. So, a short clarification might be in order. During biographical narrative interviews it is imperative to let the research subject narrate as much, to whatever length and in whatever detail she wishes to, if possible, without interrupting or asking for clarifications and explanations. Bearing this in mind, it follows that there are, at times, open and unanswered questions about memory and the temporal classification of the details provided. Whereas many details and temporal-spatial specifics are not of much avail when trying to work out the trajectory of a life in biographical terms, it certainly would be relevant if trying to place these individual and singular experiences in the framework of political and educational policies on the macro level.

The second case-study is based on a single-sitting-interview in 2011 with Shanthi, who came alone from Sri Lanka to distant relatives living in Germany via a third country, India, on the cusp of turning 18. After facing difficulties and restrictions with the family where she was housed, she saw to it that she

5 This is description of the refugees and migrants who have been temporarily housed in the transit camp in the federal state Lower Saxony, in *Grenzdurchgangslager* (GDL) Friedland, until a particular federal state was allotted to each family as the primary residency according to the so-called *Königsteiner Schlüssel* (Widdascheck 2019: 158). The transit camp Friedland, which has a long history to vouch for in the Post-War era, has a museum documenting and showcasing the transition from the camp being initially geared towards taking in Displaced Germans immediately after the Second World War and subsequently including asylum seekers too.

“Das GDL ist im Laufe der Jahre immer wieder die erste Anlaufstelle in der Bundesrepublik Deutschland für Flüchtlinge aus verschiedenen Ländern gewesen. Waren es 1956 die Ungarnflüchtlinge, so trafen Ende Dezember 1973 die ersten Chilenen als Asylbewerber in Friedland ein. Ende November 1978 kamen die ersten Vietnamesen (Boatpeople), nur mit einer Decke bekleidet und ohne Schuhe, als Kontingentflüchtlinge an. Ende 1984 mussten Tamilen, die Sri Lanka in einer großen Flüchtlingswelle verlassen hatten, aufgenommen werden. Im Juli 1990 wurden 370 Albaner aufgenommen und in der Zeit vom 01.07.1998 bis zum 30.09.2000 war das GDL auch Aufnahmestelle des Landes Niedersachsen für jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion. Seit dem 01.03.2004 wird diese Aufgabe wieder in Friedland wahrgenommen” (LAB 2023).

was placed in a foster family with the possibility of attending school, albeit at the adult education centre [*Volkshochschule*] as there was no obligation to attend school [*Schulpflicht*] and consequently no right to education. She was obliged to wait for a residence permit [*Aufenthaltsurlaubnis*] which dragged on for years. According to her narrative, the rest of her family members sought asylum in Canada. Though Shanthi came from a well-heeled family, she felt obligated to earn and send remuneration to those left behind in Sri Lanka. Yet, this unbearable tension due to the lack of work permit [*Arbeitserlaubnis*] compelled her to partly sever ties with family members in Sri Lanka. Owing to her age, she was not able to attend school the way she had imagined it possible. Though Shanthi did learn German, complete her vocational training, and get a good job after catching up on her school-leaving through adult education at the *Volkshochschule*, she did not have the wherewithal to enter university and pursue further studies.

If one were to connect Shanthi's experience with the policies available, or the lack thereof in the 1980s, then it emerges that it is the goodwill of certain bureaucrats that enabled her quest for legal recognition and permanent residential status. What she perceived as a lack in terms of not gaining university qualification, she compensated through her social, cultural, and linguistic capital. Shanthi was conversant in Tamil, Sinhala, English and German. Given her prowess in languages combined with the need of the hour in the 1990s for translators, especially in legal matters, she became a certified translator [*vereidigte Dolmetscherin*], helping many in her linguistic community in Germany. The trajectory of many certified translators of Tamil in Germany is related to this demand, the social standing and network along with a rudimentary or rather, need-based understanding of the legal and the asylum process.

An interview plan in 2009 to converse with an adult who had joined her husband after a separation of a decade about how she was negotiating her way in Germany turned into a joint interview with the mother and her daughter. During the interview, it transpired that the daughter, Rati, intervened and narrated many aspects of her life, including her experiences as a teenager who was schooled around the turn of the century in the neighbouring school and in a special class for foreigners. She recounted her experience with a group of Turkish, Arabic and Russian-speaking classmates. During her description of her schooldays, she mentioned that she had learned to communicate in Russian with her classmates. This underscores the innate ability of human beings to learn and acquire whatever languages are spoken in a speech community and that appear relevant for communication, in this case with classmates. In her quest to find friends and negotiate her school life in Germany she learned not only the English and German that were taught to her, but also a smattering of Russian at her *Gesamtschule*.

Kala was one of the 'gatekeepers' in my data collection and I have conducted a series of interviews with her, the first one being in 2008. She arrived

in the 1990s as an adult from Sri Lanka with a return ticket and decided to marry the prospective bridegroom, a refugee-migrant, chosen for her by the family. Marriage is one of the ways in which legal migration from war-torn regions is facilitated (Maunaguru 2013). But the case study does not involve her but her two children of kindergarten age. By the time the kids were enrolled in kindergarten before and after the turn of the century, there were programmes for so-called pre-school language supportive measures [*Sprachförderung*]. The possibility of this support translates into teaching staff and funds allotted and means two things for those involved: the caregivers must decide which children qualify to get this support and at the same time, children get identified and categorized as in need of help and support, or perhaps, as ‘deficient’.

Support for language courses is not unconditional as the requirement is a ‘diagnosis’ of deficiency, of a ‘lack’ which is to be compensated through additional language support. The bi- and multilingualism of refugee and migrant children is hardly ever valued. The dilemma here is one of categorization, re- and de-categorization (Musenberg/Riegert/Sansour 2018). Constituting a category called ‘language deficiency’ enables a taxonomical identification, selective support, and compensatory measures. Mai-Anh Boger (2017) goes on to call this a trilemma. The aspect of agency comes to the fore, wherein Kala not only enrolls her first child, but seeing the positive effect and the German language acquisition, requests a categorization as ‘language deficient’ for her second child and sees to it that German pre-school language support is provided to this child too. What, yet again, appears to be a random or isolated experience is in fact a powerful reflection of the structural nature of inclusion or exclusion.

Languages: A tenuous continuum in the interface of displacement and place-making

Language and location are intricately woven together, especially since the advent and rise of the nation state in the last couple of centuries (Anderson 1991). While the postcolonial language English is available throughout the country, schools in most parts of Sri Lanka teach Sinhala whereas the North and the East are Tamil-speaking. The *location* or placement of my interlocutors, be it in Sri Lanka or Germany, seems to have determined the language(s) of their location and their access to them. In Sri Lanka the children and adolescents had access to the family language Tamil, to English in the postcolonial context, and many a time also to Sinhala, the language of the majority community in Sri Lanka, depending on their particular location and the schools they attended.

Following the same logic of the nation state and supposed ‘national languages’ taught and cultivated in educational systems like the school, the *dislocation* and transnational displacement initiated by the compulsion to leave one

nation state and move to another, created new languages of dislocation. In this case, apart from German as the primary language after displacement, other languages too which were either part of the school curriculum or the informal milieu in Germany constituted additional languages in and of dislocation. Despite perceptions and claims otherwise, Germany is multilingual in nature, both in terms of its school curriculum which stipulates the teaching of languages, apart from German, as foreign languages as well as in terms of the composition of pupils and the society in general (Natarajan 2022).

Languages and location as also languages and dislocation are thereby in a continuum with fissures and overlaps, because when individuals move across national borders, the languages that are already in and with them do not bid them adieu at the borders but accompany them. Yet, languages also do not remain in the same form and state as the scope of communicative reach of a particular language undergoes a sharp shift. Meanwhile, new languages join them and, at times, even displace them in terms of dominance, relevance, and the sphere of influence. Languages-in-use are constantly shifting and being negotiated implicitly or explicitly.

Shanthi delineates how various languages have played a role in her life but underscores the fact that it was not language that impeded her scholastic progress but instead the rigid understanding of age and the ensuing (absence of the) right to education which played against her due to her being 17/18 and thereby missing out on the right to attend school and gain access to university education.

Speaking in the year 2011 about her experience in 1984, one realizes that even in the year 2023, very little has changed for the better for refugees and migrants entering the educational system at a higher age. There does not seem to be sufficient understanding of what displacement does to children and adolescents, and how it affects their interrupted educational career, for otherwise it would, or at least ought to, translate into concrete empowering and enabling policy. Veena's experience of being seven years of age and thereby fitting into the age order and the expected parameters is further accentuated by her comparison with her older sibling, who was not a beneficiary of lateral entrance. The only benefit which played in their favour was the lack in numbers for 'segregation' and for a separate class to be instituted.

On the other hand, by the time Rati was in school as a lateral entrant, there were so many children of the late-repatriates and other refugee children and migrants that she was automatically placed in a class without a single German-speaking child. As Juliane Karakayalı (2020) points out, the underlying principle is not for the benefit of the newcomers but to fulfil the requirement of *Schulpflicht* without impeding, imposing, or encumbering the 'German' students and pupils. There is however a nagging suspicion, and rightfully so, that the categorization of family languages other than German [*nicht deutscher Herkunftssprache*] has enabled a conceptual re-entry of the former so-called

foreigner's classes [*Ausländerklasse*] under another name which was partly obsolete after the change in the naturalization law in 2000.

Unless policies are changed and reformed to meet the needs of children and adolescents, encourage, and empower them to educate themselves by supporting their endeavour at the structural and institutional level, much less can be achieved at the individual level. Given the actual and perceived arbitrariness of erstwhile education and language policies as delineated in the case studies, place-making sensitive to the needs of pupils and to the benefit of the individuals continues to remain an exception, an aberration, a stroke of luck as repeatedly enumerated by Veena, Shanti, Rati, and Kala. Throughout this chapter, the undoubted agency shown by all my research subjects has been a silent companion gleaming through, while I have chosen to underscore the importance of various formal requirements and regulations which influence, determine, shape, and impinge upon varied individual experiences and decisions made for school children.

References

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-52.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2. Edition. London: Verso.
- Baumann, Martin (2003): Von Sri Lanka in die Bundesrepublik. Flucht, Aufnahme und kulturelle Rekonstruktionen. In: Baumann, Martin/Luchesi, Birgit/Wilke, Annette (Hrsg.): *Tempel und Tamilen in zweiter Heimat. Hindus aus Sri Lanka im deutschsprachigen und skandinavischen Raum*. Würzburg: Ergon, S. 41-73.
- Berlinghoff, Marcel (2018): *Geschichte der Migration in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossiermigration/252241/deutsche-migrationsgeschichte> [accessed: 20.01.2023].
- Berry, John W. (1990): *Imposed Etics, Emics, and Derived Etics: Their Conceptual and Operational Status in Cross-Cultural Psychology*. In: Headland, Thomas N./Pike, Kenneth L./Harris, Marvin (Eds): *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. (Frontiers of Anthropology 7). Newbury Park/London/New Delhi: Sage. pp. 84-100.
- Blommaert, Jan/Jie, Dong (2010): *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Boger, Mai-Anh (2017): *Theorien der Inklusion. Eine Übersicht*. Zeitschrift für Inklusion <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/413>
- Bojadzijev, Manuela (2012): *Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- de jure. Grundgesetz. I. Die Grundrechte (Art. 1-19). Art. 16a. dejure.org. <https://dejure.org/gesetze/GG/16a.html> [accessed: 16.01.2023].
- Federal Agency of Civic Education (2018): *Diaspora*. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/256379/diaspora> [accessed: 30.01.2023].
- Fetterman, David M. (2010): *Ethnography. Step-by-Step*. Applied Social Research Methods Series, Volume 17. 3. edition. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington: Sage.
- Herzog, Marianne (2019): Der „sichere Ort“. Traumpädagogik aus der Praxis für die Praxis. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer, S. 293-305.
- Heugh, Kathleen (2017): *Displacement and language*. In: Canagarajah, Suresh (Eds.): *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London/New York: Routledge, pp. 187-206.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159-274.
- Karakayalı, Juliane (Hrsg.) (2020): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- LAB (2023): *Der Standort GDL Friedland*. Landesaufnahmebehörde Niedersachsen. https://www.lab.niedersachsen.de/startseite/standorte/standort_gdl_friedland/der-standort-gdl-friedland-106937.html [accessed: 16.01.2023].
- Massumi, Mona/von Dewitz Nora (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Maunaguru, Sidharthan (2013): *Transnational Sri Lankan Tamil Marriages*. In: Reeves, Peter (Eds.): *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet, p. 61.
- Mecheril, Paul (2016): *Migrationspädagogik. Ein Projekt*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 8-30.
- Mecheril, Paul/Natarajan, Radhika (2022): *Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen*. In: Konz, Britta/Schröter, Anne (Hrsg.): *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 56-64.
- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.) (2018): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Natarajan, Radhika (2013): *Das biographische Gepäck: Ehrenamtliches Engagement bei tamilischen Flüchtlingsfrauen aus Sri Lanka*. In: Brogi, Susanne/Freier, Carolin/Freier-Otten, Ulf/Hartosch, Katja (Hrsg.): *Repräsentationen von Arbeit: Transdisziplinäre Analysen und künstlerische Produktionen*. Bielefeld: transcript, S. 281-298. DOI: 10.14361/transcript.9783839422427.281.
- Natarajan, Radhika (2016): *Memories Engendered in Diaspora. Multivocal Narratives of Tamil Refugee Women*. In: Sebald, Gerd/Wagle, Jatin (Eds.): *Theorizing Social Memories. Concepts and Contexts*. Routledge Advances in Sociology. Abingdon and New York: Routledge, pp. 184-207.

- Natarajan, Radhika (2017): Vererbtes Engagement: Facettenreiche Teilhabe bei srilankisch-tamilischen Zwangsmigrierten. In: Sievers, Isabel/Grawan, Florian (Hrsg.): *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 167-178.
- Natarajan, Radhika (2019): *Sprachliche Wirklichkeiten der Migration. Sri-lankisch-tamilische Flüchtlingsfrauen und ihr Umgang mit der deutschen Sprache*. Dissertation. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: <https://doi.org/10.15488.9189>.
- Natarajan, Radhika (2020): Durch die Sprachbrille. Ethische und emische Forschungsperspektiven nach der Migration. In: Behr, Janina/Conrad, François/Kornmesser, Stephan/Tschernig, Kristin (Hrsg.): *Schnittstellen der Germanistik. Festschrift für Hans Bickes*. Berlin: Peter Lang, S. 261-284.
- Natarajan, Radhika (2021): Anerkennende Sichtbarkeit. Ein Blick auf Familiennachzug und verflochtene Biographien. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 259-284. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_12.
- Natarajan, Radhika (2022): Recalibrating the Narrative on Multilingualism and Citizenship in Germany. A Study in the Simultaneity of Contradiction. In: Supik, Linda/Kleinschmidt, Malte/Natarajan, Radhika/Neuburger, Tobias/Peeck-Ho, Catharina/Schröder, Christiane/Sielert, Deborah (Eds.): *Gender, Race, Inclusive Citizenship. Dialoge zwischen Aktivismus und Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, pp. 290-314.
- Natarajan, Radhika (2023a): Den Knoten entwirren. ‚Sprache‘ und Geschlecht in ihrer staatsbürgerschaftlichen Verstrickung. In: Koopmann, Ulrike/Schriever, Carla (Hrsg.): *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung*. Book Series: *Migration und Integration*. Baden-Baden: Nomos, S. 45-67.
- Natarajan, Radhika (2023b): Decolonize Deutsch als Erstsprache. Sprache als Keule und Maßstab zugleich: Ein Seismogramm migrationsgesellschaftlichen Umgangs mit Sprache. In: Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 497-517.
- Reeves, Peter (Eds.) (2013): *The Encyclopedia of the Sri Lankan Diaspora*. Singapore: Editions Didier Millet.
- Reich, Hans H. (2016): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans J. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann, S. 77-94.
- Salentin, Kurt/Gröne, Markus (2002): *Tamilische Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland: eine Bestandsaufnahme sozialer, ökonomischer und rechtlicher Aspekte der Integration*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Sievers, Isabel (2019): Bildungszugänge und -barrieren in der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Ansätze, Diskurse und Beobachtungen im Kontext von Neumigration. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer, S. 235-252.
- Stokes, Lauren (2019): The Permanent Refugee Crisis in the Federal Republic of Germany, 1949. In: *Central European History* 52, 1, pp.19-44.

- Wickramasinghe, Nira (2006): Sri Lanka in the Modern Age. A History of Contested Identities. London: Hurst.
- Widdascheck, Mirko (2019): Die ‚Orbánisierung‘ des deutschen Flüchtlingsrechts. Verschärfungen des rechtlichen Rahmens und die Bedeutung qualifizierter Rechtsberatung. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden: Springer, S. 157-17.
- Zur Nieden, Birgit/Karakayali, Juliane (2016): Harte Tür. Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-97.

V

Methodische Reflexionen zum Forschen mit jungen
Geflüchteten

Laura Heiker, Sara al Halabi

„I am much more than just a Refugee“ – Saras Emanzipationsgeschichte im transnationalen Sozialraum

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Transmigrationsprozess von Sara al Halabi¹, einer aus Syrien migrierten Menschenrechtsaktivistin, dargestellt und analysiert. Der Analysefokus liegt auf den räumlichen Machtstrukturen des Asylregimes, die auf die subjektive Selbstdeutung einer Migrantin treffen nach Ankunft in Deutschland und ihrer Verortung in die Einrichtungen für geflüchtete Menschen. Der Konstruktionscharakter der rechtlich-politischen Kategorie des „Flüchtlings“² und die mit ihm verbundenen Subjektpositionierungen, die mit einer Einschränkung von Handlungs- und Entscheidungsräumen einhergehen, werden analysiert, indem Prozesse der räumlichen und symbolischen Selbst- und Fremdverortung Sara al Halabis im transnationalen Sozialraum aus sozial-räumlicher Perspektive untersucht werden.

Abstract

This paper analyzes the transmigration process of Sara, a human rights activist who migrated from Syria. The focus is on the spatial power structures of the asylum regime that meet the subjective self-interpretation of migrants after their arrival in Germany and their localization facilities for refugees. The constructional character of the legal-political category of “refugee” and the subject positionings associated with it, which go hand-in-hand with a restriction of spaces for action and decision-making, are addressed by examining processes of spatial and symbolic self and other positioning by Sara al Halabi in transnational social space from a socio-spatial perspective.

-
- 1 Es ist Sara ein Anliegen, als Menschenrechtsaktivistin von ihrer Agency Gebrauch zu machen, um Missstände aufzuzeigen und einer Homogenisierung von geflüchteten Menschen entgegenzuwirken. Um ihren Schutz durch Anonymisierung zu gewährleisten, veröffentlicht Sara al Halabi ihre Transmigrationsgeschichte unter einem Pseudonym. Aufgrund der Freundschaft, die durch die Forschungsbeziehung entstanden ist, wird Sara folgend im Text beim Vornamen genannt.
 - 2 Der Begriff „Flüchtling“ wird im Beitrag in Anführungszeichen gesetzt, da er ein vom Asylregime im Rahmen von Machtverhältnissen konstituierter Begriff ist, der durch die Endung -ing Menschen verdinglicht.

Die Flüchtlingskonstruktion als Ausdruck von (räumlichen) Machtstrukturen und das aktive Aushandeln von Handlungsfähigkeit im Transmigrationsprozess

Migrationsprozesse vollziehen sich heute unter den Rahmenbedingungen geopolitischer Machtverhältnisse und umfassender Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse in plurilokalen Bezugsrahmen. Dadurch werden Sozialräume konstituiert, die nicht mehr mit den geografischen Räumen und nationalstaatlichen Landesgrenzen übereinstimmen (Pries 2008, 2011; Mecheril 2003, 2016). Diese Sozialräume, die sich jenseits geografischer Grenzen aufspannen, lassen sich als transnationale Sozialräume bezeichnen, die durch Grenzen überschreitende Handlungen und Beziehungen konstituiert werden (Pries 2011: 11, 16).

Nach Foucault sind räumliche Strukturen Ausdruck gesellschaftlicher Ordnungen und Machtverhältnisse und wirken maßgeblich auf die Entwicklungsmöglichkeiten und die Handlungsfähigkeit von Einzelnen und sozialen Gruppen ein, die sich in diesen räumlichen Strukturen befinden (Foucault 1967/2006). Gefolgt wird einem relationalen Raumverständnis, nach dem Räume individuell durch Handlungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erinnerungen konstituiert und sozial ausgehandelt werden (Löw 2001: 158). Dieses Verständnis von Rauman eignungsprozessen wird in der handlungsorientierten Sozialgeografie mit Werlen (2010) als *Place-making*, als *Raum machen* beschrieben, bei dem die Prozesse der Raumwahrnehmung, -nutzung und -gestaltung im Vordergrund stehen. Das *Place-making* geflüchteter Menschen als Ausdruck von Handlungsfähigkeit (Agency) trifft im Grenzraum Europa auf Prozesse der Fremdverortung der geflüchteten Menschen durch das Asylregime. Von Agency ist zu sprechen, wenn soziale Prozesse die aktuell vorgefundenen situativen Bedingungen nicht alternativlos festlegen, sondern Akteur:innen über Handlungsmöglichkeiten verfügen, die nicht durch vorgängige Dispositionen oder durch die gegenwärtigen Bedingungen vorprogrammiert sind (Scherr 2012: 6). Die Handlungsfähigkeit als geflüchtet positionierter Menschen wird durch das Asylregime relationiert.

Der Begriff des Asylregimes beschreibt das Verhältnis zwischen den Handlungen geflüchteter Menschen und den Akteur:innen der Kontrolle. Es ist konstruiert und hegemonial besetzt (Kaygusuz-Schurmann 2019: 65). Konstruiert ist das Asylregime, weil es ein Zusammenschluss von staatlichen, rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Praktiken und Strukturen sowie Diskursen und Subjekten beinhaltet, deren Anordnung nicht von vornherein gegeben ist, sondern durch die Handlungen der unterschiedlichen Beteiligten entsteht (ebd.). Die Handlungen des Asylregimes sind von Macht- und Herrschaftsstrukturen und der Annahme *weißer* eurozentrischer Überlegenheit gerahmt, die mit dem Kolonialismus hervorgebracht wurden und bis heute bestehen.

Hegemonial besetzt ist das Asylregime, weil es die ungleichen Machtverhältnisse zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden festigt und reproduziert, indem es selektiv Migrant:innen als *Andere* definiert, ihre Migrationsentscheidung kategorisiert und ihnen einen Subjektstatus als „Flüchtling“ zuschreibt. Das Asylregime hat die (rechtliche) Deutungsmacht über Transmigrationsgeschichten, nicht etwa über die Migrant:innen selbst. Unter diesen restriktiven Umständen erkämpfen sich Migrant:innen gleichwohl Handlungsräume und stellen so ihre Agency als Handlungsfähigkeit unter Beweis.

Die Macht- und Ungleichheitsstrukturen, die die Handlungsfähigkeit von als „Flüchtlingen“ positionierten Migrant:innen im Grenzraum Europa einschränken, werden in Forschungsprozessen reproduziert, wenn geflüchtete Menschen in ihnen entmündigt werden und ihre Geschichte stellvertretend für sie erzählt wird (Yufani 2013). Forschende tragen zu epistemischer Gewalt in Forschungsbeziehungen bei, wenn geflüchtete Menschen nicht am Forschungsprozess beteiligt werden und Forscher:innen (ungewollt) hegemoniale Strukturen im Umgang mit geflüchteten Menschen reproduzieren; z.B. indem sie die alleinige Deutungsmacht über (Transmigrations-) Geschichten behalten, die nicht ihre eigenen sind, worauf im Folgenden Bezug genommen wird.

Forschungsmethodologie und -methodik: Die Umsetzung des Anspruchs einer Forschung „mit“ geflüchteten Menschen statt „über“ geflüchtete Menschen

Da ein Risiko besteht, dass wir als Forscher:innen durch Nicht-Reflexion von Herrschaftsverhältnissen im Forschungsprozess ungewollt jene (Macht-) Strukturen reproduzieren, die wir durch unsere Forschung aufdecken möchten, entwickelte sich das Vorhaben, Sara in den Forschungsprozess einzubinden. Als ich Sara mein Forschungsinteresse an der Raumwahrnehmung und Raumeignung von geflüchteten Menschen erklärte, machte sie mich im diskursiven Austausch darauf aufmerksam, dass sie sich selbst nicht als „Refugee“ positioniert. Said (1978) zufolge werden Kategorien durch Zuschreibungen erst als solche hergestellt. Auch Aden et al. (2019: 310) zeigen auf, dass die Ansprache als „geflüchtete“ oder „vulnerable“ Person unausweichlich einen Subjektstatus reproduziert, den sich die Forschungspartner:innen selbst möglicherweise nicht zuschreiben. Der Gedanke, die Agency von Forschungspartner:innen stärken zu wollen, indem räumliche Machtstrukturen im transnationalen Sozialraum und an Orten wie Einrichtungen für geflüchtete Menschen herausgearbeitet werden, kann mit der Annahme von Machtlosigkeit der Forschungspartner:innen in Zusammenhang stehen (Aden et al. 2019) und Opferdiskurse ungewollt festigen. Machtverhältnisse im Forschungsprozess,

die dazu führen, dass soziale Wirklichkeit allein durch die Disposition der „weißen Forscherin“ (Spivak 1988; Hervorheb. i. Orig.) repräsentiert wird, werden vor diesem Hintergrund als selbstverständlich angesehen.

Wir wählten daher den Selbstreport Saras zu ihrem Transmigrationsprozess als geeignetes Format, um Machtverhältnisse im Forschungsprozess zu entmachten und Saras Agency zu stärken. Die Forschungsmethode des Selbstreportes eignet sich, um die Gefahr des *Otherings* in der Biografieforschung zu umgehen, da hier nicht *Andere* beschrieben und in dieser Beschreibung auf eine bestimmte Person festgelegt werden, es also nicht darum geht, die „Geschichte der *Anderen* stellvertretend für sie zu erzählen“ (Kaygusuz-Schurmann 2019: 79; Hervorheb. i. Orgi.), sondern Forschungsteilnehmende selbst „zu Wort“ kommen.

Die Idee, Sara in Form eines Selbstreportes als Erhebungsmethode in relativ unstrukturierter Textform mit offener Eingangsfrage (Kreid 2005: 29) zu Wort kommen zu lassen, folgt dem Anspruch, eine Fluchtmigrationsforschung zu gestalten, in der Forschungsteilnehmende nicht als passive Objekte „beforscht“ werden, sondern aktiv in den Forschungsprozess eingebunden und als Subjekte wertgeschätzt werden. Der Selbstreport zählt zu narrativen Textformen, die aus Schilderungen von Handlungen und Ereignissen bestehen, die in einer zeitlich oder kausal begründeten Reihenfolge aufgebaut sind. Selbstreporte sind „Mittel der Vergegenständlichung von Selbstsichten unter der Regie von AutorInnen, die durch sie selbstbestimmt Teile ihres Selbst für die Außenwelt zugänglich machen“ (ebd.). Selbstreporte stellen als Forschungsmethode eine „Objektivierung dessen da, was zum gegebenen Zeitpunkt von ihren Autor:innen als deren Selbst konstruiert wird“ (Kreid 2005: 30), und sind somit der sozialpädagogischen Biografieforschung zuzuordnen. „Sie bezeichnen sowohl ein Erhebungsinstrument als auch das Ergebnis der Erhebung – sprich das Datenmaterial“ (Kreid 2005: 49). In der konkreten methodischen Umsetzung bildete die Frage nach den verschiedenen Stationen im Transmigrationsprozess Saras die offene Ausgangsfragestellung des Selbstreportes. Anschließend wurde nach den von Sara erwähnten Machtstrukturen im transnationalen Sozialraum gefragt, die an den verschiedenen Orten in Saras Alltagshandeln hineinwirkten und ihren Aktionsradius begrenzten.

Selbstreport Saras: Living in a Transnational Social Room

I'm a 29-year-old middle eastern woman. I know that I should introduce myself in the typical way of going deeper into my social identity, but I am not that fond of it. This is because our society is always forcing us to be in a certain category according to some things that were not really our choice – like gender, race, ethnicity, mental and physical abilities and for some people (like me)

religion. In this essay, I will be talking about some of the greatest transitional points in my life both before and after becoming a "Refugee" by entering Europe. I put the term "Refugee" in quotation marks because it is a term that is given to me because of my migration decision and not a self-designation.

I would like to start with a quote that expresses how being a "refugee" is not only a label that is imposed by the asylum system, but also that there is a lot of pain behind this categorization, which groups together so many different migrants with very different experiences. Although the term refugee tries to squeeze all the different migration experiences into one group, it can never do justice to all migrants and their different fates. Yet there is one thing that all refugees share, and that is pain, albeit in different facets of their lives. The most difficult part of the transmigration process does not end as soon as you leave the place where you could no longer stay. You carry the pain with you, and it meets the challenges and requirements of the new place with full force.

"Refugees didn't just escape a place. They had to escape a thousand memories until they'd put enough time and distance between them and their misery to wake to a better day" (Hashimi 2015).

You can't imagine the heartache I felt reading this quote, especially the last part (waking to a better day). Because imagine living through that, after trying your best for a country that had killed your youth and dreams (and its own people). Then you must move to another country and start from zero all over again, waiting for even the hope that you will wake to a better day. Instead you wake up to tonnes of letters full of bureaucracy written in a hard-to-understand language that you're supposed to be mastering so quickly, despite your dreadful mental health.

Not a Free Choice – The Beginning of a Transnational Life

The first station was when we were displaced to a neighboring country in the Middle East. Not all the family was displaced, unfortunately (because we were a big family). This transition was a disaster for me for many reasons. I was so close and attached to my elder sister that we used to share everything, and she was the only member of my family who shared my mentality. But we had to be apart now and the only way to communicate was through messages and pictures, which most of the time would be very hard because the electricity and internet were not always available. The worst part was watching the news, which would make you worried all the time and waiting for a response from the people you care about, telling you that they are alive! Such as the time I heard about an airstrike at the university, in which one of my dearest childhood friends was severely injured. I was so furious and helpless at the same time because all I could do is call them on the phone! On this day, I had a very hard and long argument with my parents, saying that I want to go back to my coun-

try and be next to the people that needed my help and support. For me, death was better than just sitting at home and doing nothing! After a few months, luckily, my family agreed to allow me to go back to my country and stay with my siblings.

Inner Power during War – Making a Life Changing Decision

Now we are back again to my country (our first station), where I got the chance to get back to my social network and be part of the humanitarian work, which was my one and only passion. I got involved more in the social work sector, while I was studying and working as a teacher. By the end of 2014, my close sister got married, and she had to move to Europe. It was so hard for us, because we could not communicate often any more due to the lack of electricity and internet. Therefore, she would be very nervous when she would send a message, and it wouldn't be delivered, so she would call from time to time just to check if we are still alive. She was terrified of what she might see on the news. In the end of 2016, most of my friends were scattered all around the world, so this way of communicating played a major part in our lives. The situation was helpless, all of us had our bags packed with the most important stuff and we were ready to escape at any time the airstrikes might begin.

I was working with an international organization, and I was also a volunteer with many social organizations that gave me the chance to attend humanitarian and political conferences and workshops outside my country. I got the invitation to an interesting conference in a European country. For this conference, I received a direct threat from the government after I got my visa. My passport had a piece of paper attached to my passport that said you must contact the authorities, so you can have information about your visa. I was informed that when I go back, I should be going to a military branch for some questions. At this moment, I was totally terrified, because this specific branch has a reputation, where if you go there, you will never get out and nobody would know what would happen to you. For that reason, I was at a crossroads of making a life-changing decision. Either I accept the invitation and get the chance to share the hidden truth with many international parties, or I sit silently and live in a country with no hope and the threat of being killed or arrested at any moment. It was a very hard decision to make, even though you might think it was easy, because it is obvious that a person should seek safety first. However, it was hard for me because I really did not know what to do. Where would I go? Then I contacted my sister that lives in Europe. At first she did not believe that I had a Schengen visa. She thought this was some sort of prank, because getting a visa to a European country was impossible to believe!

Not as Expected – Asylum Regime in Europe

Our first station in Europe was just a two day conference. However, I had the chance to meet new friends, and shared the truth about what is really happening at my country with the whole world. The next station was the country in which my sister was living. It is one of the most precious memories in my life; the moment when I got to hold my nephew and smell him for the first time, not just watching his pictures and videos. The moment I got to see my sister, my best friend, and my favorite family member, we all felt that it was some sort of dream. Anyway, we had to act quickly to decide what I should do, because my visa would end in eight days! Therefore, we had an appointment with a lawyer to get the proper information that we needed, and the lawyer said that I would not stand a chance to stay with my sister because I have “The Dublin Case”. This means the European country that gives the visa should be responsible for my asylum. I was so disappointed, because I did not know anyone back in the country where I attended the conference. Moreover, it was already going through some political and economic problems. On the other hand, he suggested that Germany could give me a chance, and this would not be so far away from my sister. In addition, I had a friend in Germany, so it felt safer to go there. We made many calls asking our old friends in Germany about where I should go and what I should know, etc.

Fighting for Self-determination in a Life Directed by Others – Everyday Life in German Camps

Now, from that time until this moment, social media has been the only window for me to socialize and get in touch with my family and friends. I do not want to go into details about my long, unfortunate, and most importantly traumatizing first two years that I had to spend in three different camps. After a couple of weeks, I was transferred to the main camp, so I wanted to ask the information point if it would be okay for me to spend the weekend at my friend’s house. That way, I could have a bit of privacy, which was not available at all with the rude family that shared the room with me in the camp. They were shouting all the time, and messing around with my private stuff, and the worst part is the creep boy (who was about puberty age) who would look at me weirdly most of the time. When I told my friend about that, I was offered to stay at their place for at least the weekends, because during that time I wouldn’t get any important things done at the camp. Therefore, I got to the information point, and as a civilized person asked politely, and the answer was the coldest and the most disappointing: that I am not allowed to sleep outside the camp. I felt like calling it a refugee camp was just the Eurocentric, modernized and more socially-friendly word for a prison! I was very angry, and I was arguing

with the employee telling him that this is not fair. But of course he could care less about my opinion, and said that's the rules, now your time is over you can go. I immediately called my friend, and I was talking about what happened in my native language while I was leaving across the waiting room. Then, a security guard stopped me and speaks to me in my native language. He told me that I can leave the camp but not more than two days, or I will be out of the system. Therefore, I started going every weekend to get some peace of mind in a clean house that smells nice and was not so horrible as the room in at the camp.

Feeling Hopeless and Lost – You are Only a Number in the Asylum System

One day I received a letter that said my asylum application got rejected, and I had to be deported to Spain. This period was the worst period of my life, because I felt helpless and for me this is unacceptable. I believe that we always should make our own choices. But in this case, I had no choice to make. I tried to appeal against the decision, but all the people told me that it would be rejected again. Therefore, I was trying to find solutions. I had a counselling session with Diakonie and asked them if I can get my passport back, because I did not want to go to a place where I had no one. Moreover, life in the camp was very disastrous, and I just couldn't take it anymore. At this time, my sister and many friends around the world were trying to find a way out of there for me. I was very happy when my best friend who lives in Asia offered me to come and stay with her, because I really did not want the privilege of living in a European country anymore. They wanted to force me to fit into a sociopolitical mold: being a silent victim and an obedient sheep, and falling into the herd behavior while I just follow orders blindly day by day with no idea about what's coming next. Unfortunately, nothing was possible, they said my ID and passport will never be given back until I am deported to the other country, and then the other country will decide when to give them back to me. I had to stay traumatized in the camp with this idea hunting me, that the police will break in in the middle of the night and deport me like a criminal. During this hard time, I was trying to stay strong and not share these scary thoughts with anyone.

Resilience – the Meaning of Friends in Hard Times

An old international colleague from the organization I worked for back in my country contacted me, and she told me she is coming to visit her boyfriend in the Netherlands, and she would be happy to visit me. We went together to a restaurant, and we were very happy to share with all my friends back in my country that I am fine. We did a video where we are singing and dancing on

the “Baby Shark” song, which we used to play multiple times in our Education work. She shared that with the work group, and we were all very happy that for a slight moment we felt that the world is borderless because we could all share the same feelings of excitement at the same time as if we were all in our meeting room. Unfortunately, these happy moments made me more depressive, because I was reminded that I do not want to be living under the fear of deportation, and I felt very hopeless that I was in the greatest country in which I could have a great future. However, I no longer had free choice and I would be kicked out, most importantly in a traumatizing way. A couple of weeks later, the COVID crisis started, and all the borders were closed. By this time, I found a lawyer who got me a temporary permission to stay in Germany, in addition to an excuse to stay at my friend’s house instead of the miserable camp.

Forced to Accept Nonsense – An Act of Representation of Power in the Camps

Fast-forward to the summer of 2021, where the COVID situation had gotten better, and the borders were open again. I called the foreigner’s office to renew my permission to stay at my friend’s house. The employee tells me that I cannot have this permission anymore, and I should go back to the camp. I went there to register, and I was given the same steps as the first time I got there. However, there were even more fences, so it looked more like a prison. Also, the COVID measures were terrible there: no one was wearing masks. Even the people working in the kitchen! And some security guards as well. This was very bad, and the social distancing was not accurate. The bathrooms were filthy, and the biggest surprise was that I am going to share a six foot room with two ladies, one from Spain and the other from Greece (which were both highly dangerous zones). I immediately left the room, and I was going to leave. I said to myself that I will go sleep at my friend’s house and come every two days (like I used to on the weekends). I got to the first fence, where a guard is sitting. He asked me my name, and he checked a large paper full of tables and names. Then he says I cannot go out, and I said why that is? He replied “*you are now in quarantine for 14 days.*” I was furious. I went to the information point, but they were already gone. Then I called my boss (in a local organization that I volunteered with) and she told me that she could cover the COVID-19 test for me, so they can let me out (at that time tests were a bit expensive and not available everywhere). The next day, the moment they opened the information point, I was standing there in line to tell them about this. But the employee replied with the cold mean tone: “It is not possible.” When I asked why, she replied in an aggressive loud tone: “Because there are rules in here, and this is not possible.” I could not hold my tears, and I was refusing to leave the office. I said this is unfair, I am not leaving until I get a logical reason. So,

she called another employee who speaks the same language as me and asked him to deal with me.

From Camp to Camp – Becoming the Plaything of a Repressive System

After the end of the so-called “quarantine” all the people that were in this camp were transferred to the camp nearby. Remember when I used the figure above of how they were treating us like a herd of sheep? Today was the day! At midafternoon on a summer day, they made us walk all the way to the other camp. I cannot explain the disorganization and lack of planning they had. Where we arrived at the door of the new camp, the fence was locked, and there was no one there to open it! We stood for about an hour under the burning sun at 14 o’clock in August. Then we went to the information point and stood in a line of approximately one hundred people, waiting for them to register us, so we could finally go to a room and rest. Do you think it ends here? Of course not! Another surprise, there is not enough rooms or beds! So, people had to stay in the hallways! It was chaotic, the people were all shouting and arguing with the translator about this stupid situation they put us in. I finished my registration, and then I immediately headed back to my friend’s house. I felt so bad for all these people because I had a friend to go to, but what did they have? Nothing but humiliation.

Deportation to Kassel – Managed like an Object while the Violence of the Asylum System Hit Hard

Here comes one of the days where I really had wished I was dead. I receive a letter that said I will be transferred to Kassel on Friday. This was a Wednesday. I went to the information point asking about the possibility to be transferred to another camp that is not so far away from my friend’s house, and of course the most common answer you receive here is “this is not possible”. Then, also on Wednesday, I had an appointment to do a medical check before I get transferred to Kassel. This should be after two days on Friday. When I finish the check-up, and I am in the last waiting room to leave, a security guard approached me with another man (a “refugee”) stating that I will now be transferred to Kassel. My information was that I will go to Kassel on Friday. The security guard told me that I will be going with this man using a ticket printed on a piece of paper in the man’s name, and that will be leaving in 15 minutes. He handed over the paper to that man and turned his back to leave. I was still in shock, and the young man was just as surprised as me. He asked me if I speak Arabic, and asked me what the hell just happened? I told him what the

security guard said and that we have to go now, and he replied “this is nonsense, I just woke up with my pajamas and flip-flops, and I have nothing with me.” I reached the security guard before he got away and told him that this young man needs to get his stuff, and he said: “no, you are not allowed to go back there anymore, just go now, so you can catch your bus”. I got so furious, and I told him that you cannot do this to us, we don’t have our stuff packed yet because we were told that we have to leave the camp on Friday not now. Then, suddenly, the security guard pushed me and the young man out and asked other security workers to escort us to the bus that should take us to the train Station, while he was yelling that our train to Kassel is about to go. I felt helpless, I was afraid that if I resisted I would go to prison or something worse, so I just went and took the bus and afterwards the train to Kassel. We arrived in Kassel, where the weather was very stormy and rainy in the middle of August. Our clothes were soaking wet, and we looked like homeless people. After a very long journey, we were really confused with the trams and the long walks we had to take, before we finally reached the camp.

Finally Having a Safe Residence Permit – Pain Takes the Glow of Miracles

Once again, I received another rejection and deportation letter. Therefore, I left the camp and applied for a church asylum. This one was definitively a prison, where I was not allowed to go out of my room. Then, on 08.03.2021, a miracle happened, and I got my residency permit to stay in Germany! I was expecting that this moment would be the happiest moment of my life, but to be honest, after all I went through, I could not really feel as happy as I thought I would be.

Rays of Hope – Growth in Adverse Conditions

But let me tell you about the positive things during these hard times. I got to know the most good-hearted person, the lady who was the head of the organization where I volunteered. She gave me the faith and strength to get back on my feet and get my self-esteem back by being involved in my passion again, which is social and humanitarian work. I started volunteering with the organization on 01.05.2020 as a Teacher and a Project Manager (which we recently won the Integration Prize for). We had the idea for this project based on the challenges with which the families were struggling. It was the start of the COVID crisis, and the homeschooling, and not everyone had the proper skills to deal with their children in this kind of situation. Once again, social media was the main factor for us to get in contact with these families, because it was lockdown, and we could not meet in person anymore. Therefore, we launched

our TikTok channel to share short videos for activities that the family can do all together to learn and have fun at the same time. I also have finished my basic German Language Course and the integration course, and now I have a side job as a teacher in VHS. I am still working on having a job with the same major that I had, to be independent and get my life back on track again. Finally, I would like to share that during these hard times, the internet played a major role in connecting me with people who are very far away from me. Sometimes I have a mixture of feelings when I talk to my best friend, or a family member, like I would feel bad because I want to be physically around them. On the other hand, I would be grateful that they are fine, and have the privilege to talk to each other, especially with video calls. Despite the different time zones and borders, we could feel connected as if this person is with me in the same room.

Theoriegeleitete Analyse des Selbstreports

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wurden Saras Selbstreport in einem induktiven Vorgehen folgende Themenschwerpunkte entnommen, die anschließend vor dem Hintergrund einer raumtheoretischen Perspektive auf die vorgefundenen Machtkonstellationen an den Orten im Transmigrationsprozess Saras analysiert werden:

- Lebensumstände in den Einrichtungen für geflüchtete Menschen
- Machtstrukturen, welche die Handlungsfähigkeit von in den Einrichtungen fremdplatzierten Menschen einschränken
- die Konstitution von Handlungsräumen in restriktiven räumlichen Machtverhältnissen, in denen diese Einschränkungen überwunden werden können

Von der Flucht aus Unterdrückung in die restriktive Fremdverortung als „Flüchtling“ – Die vergebliche Vision von Selbstbestimmung im Grenzraum Europa

Der Selbstreport Saras legt zahlreiche räumliche Machtstrukturen offen, die im Grenzraum Europa herrschen und an spezifischen Orten im Transmigrationsprozess Saras zum Ausdruck kommen und sie fremdverorten. Bevor spezifische räumliche Machtstrukturen thematisiert werden, auf die Sara in den Einrichtungen für geflüchtete Menschen trifft, stehen zunächst die grenzräumlichen Machtpraxen des Asylregimes im Fokus der Analyse. Das Asylregime

verwaltet den territorialen Grenzraum Europa als Machtraum, in dem die Selbstpositionierung und das Place-making angekommener Migrant:innen überwiegend nur in den (räumlichen) Begrenzungen möglich sind, die mit der Positionierung in die Kategorie „Flüchtling“ einhergehen. Sara trifft mit der Einreise in den Grenzraum Europa auf die Machtstrukturen des Asylregimes. Ihr sind als Menschenrechtsaktivistin die Machtprozesse, innerhalb derer Fremdverortungen im Grenzraum vorgenommen werden, bewusst. Sie beginnt ihren Selbstreport mit der Aussage: „our Society is always forcing us to be in a certain category.“ Wie Sara vom Asylregime zum „Refugee gemacht wird“, ist ein Machtprozess, dessen Machtstrukturen und Konstruktionscharakter nicht direkt sichtbar sind, da er als Normalität erscheint. Die Identitätskonstruktion als „Flüchtling“ ist naturalisierend, weil die räumliche Verortung der Flüchtlingsidentität durch das Asylregime als selbstverständlich betrachtet wird. Der Konstruktionsprozess der Kategorie „Flüchtling“ durch Diskurs- und Rechtspraxen des europäischen Grenzregimes wird dabei verschleiert (Seukwa 2016: 198). Die Fremdverortung Saras als „Flüchtling“ geht mit Machtmechanismen einher, die sie als Zwang beschreibt: „the sociopolitical mold they wanted to force me to be fitting.“ Integriert Sara die ihr zugeschriebene Opferkonstruktion nicht in ihre Selbstdeutung, so greifen im Rahmen von Machtstrukturen des Asylregimes „Flüchtlingsabwehrdiskurse“, da „echte Flüchtlinge“ als dankbare passive Objekte des Handelns anderer von Akteur:innen des Asylregimes adressiert werden (Seukwa 2016: 199), die erwarten „[that]I just follow the orders blindly day by day with no idea about what’s coming next.“ Nachdem Sara durch die Kategorisierung als „Flüchtling“ den Machtstrukturen des Asylregimes begegnet ist, wird ihr Leben zunehmend von diesen Strukturen bestimmt. Das Asylregime weist geflüchteten Menschen bestimmte Orte wie Einrichtungen für geflüchtete Menschen zu, die Ausdruck gesellschaftlicher Ordnungs- und Machtverhältnisse sind (Foucault 1967, 2006) und die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der geflüchteten Menschen einschränken.

Sara beschreibt das Leben in den Einrichtungen für geflüchtete Menschen als „very disastrous“. Sie stellt mehrere Situationen dar, in denen Akteur:innen des Asylregimes räumliche Machtstrukturen in den Einrichtungen begründungslos und entgegen logischer Erklärungen sowie plausibler Einwände der Bewohner:innen durchsetzen. Als Sara zusammen mit einem jungen Mann in eine Einrichtung nach Kassel verlegt werden soll, wird den beiden untersagt, dass sie ihre Habseligkeiten zusammenpacken und mitnehmen dürfen. Ihnen wird die Information über die Verlegung nach Kassel zu spät mitgeteilt, sodass für ein Packen keine Zeit bleibt und Sara sowie der junge Mann sofort nach Mitteilung in Richtung Ausgang gedrängt werden, um den Bus zum Bahnhof zu nehmen. Saras Lebensalltag in den Einrichtungen ist von vielfältigen Formen struktureller Gewalt geprägt, die mit anderen Formen von Gewalt und Macht verwoben sind (Schulz-Algie 2019: 176). Die Gewalt kann sich auf die

Handlungen konkreter Akteur:innen in den Einrichtungen beziehen, wie in der Situation, in der Sara plötzlich nach Kassel verlegt wird, oder auf Machtpraktiken des Asylsystems, wie das Versenden von Abschiebebescheiden. Die Lebensverhältnisse in den Unterkünften werden fremdbestimmt und die Unterbringung in den Einrichtungen geht mit einer gesellschaftlichen Ausgrenzung einher (Eisenhuth 2015).

Einrichtungen für geflüchtete Menschen sind Orte der Fremdplatzierung von als „Flüchtling“ markierten Migrant:innen und können als Heterotopien bezeichnet werden, da sie sich als spezifische Orte von den „anderen Räumen“ gesellschaftlichen Lebens unterscheiden und sie ein System von Öffnung und (Aus)Schließung beinhalten (Foucault 1967/2006: 44). Die Unterkünfte sollen geflüchteten Menschen zunächst einen Schutzraum bieten. Gleichzeitig sind sie aber auch Orte, an denen Menschen isoliert und separiert werden. Die räumliche Beschaffenheit „there were more fences so it looked more like a prison“ und die Regeln in der Einrichtung für geflüchtete Menschen, die Saras Handlungsfähigkeit und Bewegungsradius einschränken, führen dazu, dass Sara die Einrichtungen für geflüchtete Menschen als Gefängnis wahrnimmt:

„I felt like that calling it a refugee camp was just the Eurocentric, modernized and more social-friendly word for a prison!“

Die Machtstrukturen in den Einrichtungen sind aber nicht vollkommen deterministisch und undurchlässig. Sara eignet sich den physisch/materiellen Raum als Beziehungs- und Gestaltungsraum an (Fichtner/Trân 2019: 108), indem sie (Frei)Räume und Möglichkeitsräume durch ihr Handeln konstituiert und für sich nutzt, in denen sie sich den repressiven Machtstrukturen der Einrichtungen für geflüchtete Menschen entziehen kann. Als ihr das Verlassen der Einrichtung untersagt wird, erhält sie von einem Securitymitarbeiter die Information, die Einrichtung doch verlassen zu können, solange sie nicht mehr als zwei Tage außerhalb der Einrichtung verbringe, da ihr Fehlen sonst auffallen würde. Sara kann sich im Gegensatz zu anderen Geflüchteten den Machtverhältnissen, die in den Einrichtungen herrschen (Trân 2019: 84), durch ihre Besuche bei ihrem Freund entziehen:

„I felt so bad for all of these people because I had a friend to go to, but what did they have? Nothing but humiliation.“

Sara zeigt sich in den Einrichtungen für geflüchtete Menschen als handlungsfähig und fordert damit Opferdiskurse sowie defizitärhomogenisierende Narrative über „Flüchtlinge“ heraus (Wihstutz 2019: 225). Sie besteht beispielsweise auf Erklärungen, wenn sie das Gefühl hat, dass ihr die Rolle des passiven Objekts von Handlungen anderer zugeschrieben wird. Als sie den Abschiebebescheid mit der Bitte um Ausreise erhält und der Möglichkeitsraum des Asylregimes ausgeschöpft scheint, begibt sie sich in Kirchenasyl und überschreitet somit symbolische sowie reale räumliche Grenzen und Beschränkungen. Sara nimmt eine ehrenamtliche Arbeit bei „Flüchtlingshilfe Mittelhessen e.V.“ auf

und lernt dort eine für ihren Transmigrationsprozess wichtige Frau kennen, die ihr Arbeit als Englischlehrerin und Projekt-Managerin vermittelt:

„[She] gave me the faith and strength to get back on my feet and get my self-esteem back by being involved in my passion again, which is social and humanitarian work.“

Als Saras Asylantrag zum ersten Mal abgelehnt wird, nutzt Sara ihre plurilokal verorteten Kontakte im transnationalen Sozialraum, um nach Lösungen zu suchen. In den Einrichtungen für geflüchtete Menschen erweitert Sara durch die Nutzung von Social Media ihren Handlungsraum über die realen räumlichen Grenzen der Einrichtung hinaus und kann so die Beziehungen knüpfen und aufrechterhalten, die ihre Handlungsfähigkeit unterstützen. Soziale Medien entfalten in Sara eine Agency fördernde Wirkmacht (Friedrichs-Liesenkötter/Schmitt 2017: 10). Sara vernetzt sich über Social Media mit Freunden, Familienmitgliedern und Kolleg:innen aus der humanitären Arbeit im transnationalen virtuellen Sozialraum und schöpft dadurch Kraft, ihre Emanzipationsgeschichte unter institutionalisierten Beschränkungen fortzuschreiben.

Als Sara im März 2021 die Flüchtlingseigenschaft anerkannt wird, kann sie sich nicht richtig freuen, obwohl sie für ihr Bleiberecht gekämpft hat, denn durch die rechtliche Anerkennung als „Flüchtling“ verharrt sie in der Positionierung und diskursiven Verhaftung als Flüchtlingssubjekt.

Fazit

Wenn *weiße* Forscher:innen mit Forschungsteilnehmenden arbeiten, die von Gewalt, Benachteiligung und multiplen, auch potenziell vulnerabilisierenden Lebensumständen betroffen sind, muss epistemische Gewalt im Forschungsprozess mitgedacht werden, damit Strukturen, die die Handlungsfähigkeit einschränken, nicht reproduziert werden. Als *weiße* Forscher:innen sind uns Räume der Privilegien vorbehalten, deren Machtstrukturen sich auf den Forschungsprozess auswirken, wenn dieser asymmetrisch bleibt (Kirndörfer/Hörschelmann 2021: 8). Durch Beteiligung der Forschungsteilnehmenden lassen sich Machtstrukturen im Forschungsprozess aushandeln. Wichtig ist dabei, die Forschungsbeziehung wertschätzend zu gestalten und die Bedürfnisse und Perspektiven der Teilnehmenden ernst zu nehmen, sie nicht als Forschungsobjekte zu verstehen. (Räumliche) Machtstrukturen drücken globale Machtverhältnisse und geopolitische Strategien aus, die den Handlungsraum von als Flüchtlingssubjekten positionierten Migrant:innen im transnationalen Sozialraum relationieren. Die plurilokalen Selbstverortungen als Zeichen von Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung im Transmigrationsprozess sind beeinflusst durch rechtliche sowie gesellschaftspolitische (Macht-) Strukturen, die

Möglichkeitsräume rahmen. Besonders deutlich werden die Machtstrukturen des Asylregimes in der Analyse der Raumwahrnehmung und Rauman eignung, die Sara in den Einrichtungen für geflüchtete Menschen vornimmt, als Orte, die den geflüchteten Menschen zugewiesen werden und an denen sie unter vielfältigen Formen struktureller Gewalt leiden. Gleichwohl zeigt der Fall Saras, dass geflüchtete Menschen ihre Zukunftsperspektiven konstruktiv gestalten können, obwohl institutionelle und rechtliche Machtstrukturen ihre Handlungsräume einschränken und begrenzen.

Literatur

- Aden, Samia/Schmitt, Carolin/Uçan, Yasemin/Wagner, Constantin/Wienforth, Jan (2019): Partizipative Flucht-migrationsforschung. Eine Suchbewegung. In: Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung 2019, 3, 2, S. 302-319.
- Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbst-positionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichtner, Sarah/Trân, Hoa Mai (2019): Handlungs-Spiel-Räume von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Berlin, Opladen, Toronto: Budrich, S. 107-134.
- Foucault, Michel (1967/2006): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan/Doetsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagen Texte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317-330.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike/Schmitt, Caroline (2017): Digitale Medien als Mediatoren von Agency. Empirische Einblicke in Medienpraktiken junger Geflüchteter und die (medien-)pädagogische Arbeit. In: Medienimpulse 2017, 55, 3, S. 1-33.
- Hashimi, Nadja (2015): When the moon is low. USA: HarperCollins.
- Kaygusuz-Schurmann, Stefanie (2019): Wer forscht hier eigentlich über wen und warum? In: Behrens, Birgit/Westphal, Manuela (Hrsg.): Flucht-migrationsforschung im Aufbruch. Methodologische und methodische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-91.
- Kirndörfer, Elisabeth/Hörschelmann, Kathrin (07.07.2021-09.07.2021): Friendship (networks) in the process of "doing arrival": Young refugees and asylum seekers' negotiations of social relationships in urban spaces of arrival. IMISCOE Annual Conference "Crossing borders, connecting cultures". <https://www.imiscoe.org/events/imiscoe-events/925-18th-imiscoe-annual-conference-luxembourg-july-7-9-2021> [Zugriff: 12.05.2023].
- Kreid, Bianca (2005): Der Selbstreport als Forschungsmethode und Handlungsinstrument. Beitrag zur Erweiterung des disziplinären und professionellen Methoden-repertoires Sozialer Arbeit. Trier: Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8-30.
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pries, Ludger (2011): Transnationalisierung der sozialen Welt als Herausforderung und Chance. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Transnationalismus und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 8-18.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York City: Pantheon Books.
- Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. https://www.researchgate.net/publication/302076731_Agency_-_ein_Theorie-_und_Forschungsprogramm_fur_die_Soziale_Arbeit [Zugriff: 31.05.2023].
- Schulz-Algie, Evelyn (2019): „MANNO STOP!“ Das Menschenrecht von jungen Kindern auf Schutz vor Gewalt in Unterkünften für geflüchtete Menschen. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Berlin, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 163-197.
- Seukwa, Louis Henri (2016): Flucht. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 196-210.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana: University of Illinois Press, S. 271-313.
- Trần, Hoa Mai (2019): Ethisch-reflexive Auseinandersetzungen im Forschungsprozess. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Berlin, Opladen, Toronto: Budrich, S. 107-134.
- Werlen, Benno (2010): Gesellschaftliche Räumlichkeit – Orte der Geographie. Stuttgart: Steiner.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019): Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Berlin, Opladen, Toronto: Budrich.
- Yufani, May Zeidani (2013): Die Schwierigkeiten der Repräsentation. Über die Gefahr der einzigen Geschichte In: Analyse & Kritik 2013, S. 27-30.

Antoanneta Potsi, Zoi Nikiforidou

„Habe ich das richtig gesagt?“ –
Ethische/Methodologische Herausforderungen für
Forschende in Bezug auf das Verhalten von
Forschenden mit geflüchteten Kindern in Griechenland

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird die Forscher:innenhaltung bei der Datenerhebung zu dieser Studie zur subjektiven Sichtweise von geflüchteten Kindern über ihre Lebensqualität kommuniziert, verhandelt und reflektiert. Das Gefühl von Selbstzweifel und Reflexivität entstand, als die Forscher:innen mit den unausweichlichen hierarchischen Machtverhältnissen und Ungleichheiten konfrontiert wurden, die vor und während der Datenerhebung wirksam waren. Daher befassten sich die Forschenden mit der Hinterfragung der Positionierung und der wechselseitigen Beziehung zwischen ihnen und der Forschung. Es zeigte sich, dass die Methodenauswahl zu verändern nicht ausreichte, um die Distanz zwischen den teilnehmenden Kindern und den erwachsenen Forschenden zu beseitigen.

Abstract

In this chapter, the researcher's attitude to the study when collecting data on refugee children's subjective view of their quality of life is communicated, negotiated and reflected on. The sense of self-doubt and reflexivity emerged as researchers were confronted with the inescapable hierarchical power relations and inequalities that were at work before and during data collection. The researchers therefore began to question the positioning and the reciprocal relationship between themselves and the research. It became clear that changing the method selection was not enough to eliminate the distance between the participating children and the adult researchers.

Einführung

Unter der wertvollen Anleitung von Hunner-Kreisel haben wir im Rahmen der Studie Children's Understandings of Well-Being (CUWB) zwischen August 2018 und Juni 2019 die persönlichen Sichtweisen geflüchteter Kinder hinsichtlich ihres Wohlbefindens anhand qualitativer Daten untersucht. Im Dezember 2019 hat Hunner-Kreisel mit ihrem Beitrag zum CUWB-Netzwerktreffen in Sion, Schweiz, die Forschenden des Projekts dazu angeregt, ihre Daten zu vertiefen und mögliche Irrtümer oder Herausforderungen aufzuspüren, über die sie nachdenken sollten. Sie hat dies getan, indem sie sich in ihren Daten auf ein Interview mit einem Jungen bezog, der in einem Pflegeheim lebt und auf seinen ausdrücklichen Wunsch nach einem Kühlschrank in seinem Zimmer, damit er im Sommer direkten Zugang zu kühlen Getränken hat. Er wendet sich mit diesem Wunsch direkt an die erwachsene Forschende, die ihn interviewt – die ihm gesagt hat, dass sie über das Wohlbefinden von Kindern forscht. Hunner-Kreisel zeigt an diesem Beispiel, wie die subjektive Positionierung der Forschenden den Forschungsprozess beeinflussen kann. Auch März (in print) verwendet diese Vignette, um darüber nachzudenken, wie Erwachsene und Kinder (als soziale Positionen) konstituiert werden, wenn über das Wohlergehen von Kindern gesprochen wird, und wie Kindheit und Erwachsensein im Forschungsprozess reproduziert werden können. Dieses Kapitel ist Hunner-Kreisel gewidmet, und wir möchten eine reflexive Darstellung der Rolle und der Beteiligung von Kindern „im Feld“ sowie unserer eigenen Position und persönlichen Erfahrung als Forscher:innen liefern.

Dieses Kapitel basiert auf den Überlegungen, die wir im Rahmen unserer Forschung zu den Ansichten von geflüchteten Kindern über ihr Wohlergehen durchgeführt haben. Die geflüchteten Kinder im Alter von 4, 6, 7 und 8 Jahren lebten in privaten Siedlungen im Nordwesten Griechenlands und nahmen an Gemeinschaftsaktivitäten teil. Die Daten wurden zwischen August 2018 und Juni 2019 erhoben. Die theoretischen und methodischen Instrumente zur Erforschung des subjektiven Wohlbefindens von geflüchteten Kindern wurden bereits ausführlich diskutiert (siehe Potsi et al. 2020).

Für die Zwecke dieses Kapitels konzentrieren wir uns auf Sayen (7 Jahre), wobei Sayen ein Pseudonym ist. Im Rahmen der Studie wurden die Kinder gebeten, mit Hilfe von Zeichnungen frei auszudrücken, *„was für sie wichtig und bedeutsam ist“*. Den Kindern wurden Materialien, Stifte und Papier zur Verfügung gestellt und sie wurden ermutigt, das zu zeichnen, was sie in ihrem Leben für wichtig hielten, während sie über ihre Ideen sprachen.



Abbildung 1: Zeichnung von Sayen

Sayen beschreibt das Lernen als wichtig und sinnvoll für sie. Sie beschließt, den für sie wichtigen schulischen Kontext so detailliert wie möglich darzustellen (Abbildung 1). Sie malt die Tafel und das Alphabet darauf, die Zahlen von 1 bis 13, die Lehrkraft als prominente Figur, die neben der Tafel steht, neben dem:der Lehrer:in die Wand, an der die Zeichnungen der Kinder hängen, vier Verben in der Vergangenheitsform (aufgewacht, gelesen, gespielt, gesehen), die Sternenaufkleber als Belohnung für gutes Verhalten der Schüler:innen während des Unterrichts und andere Elemente der Klasse.

Im folgenden kurzen Auszug beschreibt Sayen, während sie malt, was für sie wichtig und bedeutsam ist („I“ steht für die erwachsene Forschende, die die Fragen stellt, und „S“ für Sayen).

- I. Magst du etwas über deine Lehrerin sagen?
- S. Ich will noch einen Stern malen. Was meinst du?/Wie meinst du das?
- I. Magst du sie? Ist sie streng?
- S. Ich mag sie.
- I. Hilft sie dir?
- S. Ja ja.

I. Warum ist die Schule so wichtig für dich?

S. Sie ist wichtig, weil ich, wenn ich in den Supermarkt, in die Geschäfte oder sonst wohin gehe, fragen kann, wie viel das kostet, ich kann Sachen fragen.

I. Und deine Lehrerin warum ist die so wichtig?

S. Weil sie unterrichtet... **Habe ich das richtig gesagt?**

I. Es gibt kein richtig oder falsch. Wie ist ihr Name?

Während der Durchführung unserer Forschung empfanden wir es als notwendig, reflexiv zu werden und unsere Positionierung gegenüber den geflüchteten Kindern und ihren Ansichten zu hinterfragen. Als wir auf Sayens Zitat ‚*Habe ich das richtig gesagt?*‘ stießen, verstanden wir, wie sich dieses Kind und wahrscheinlich alle Kinder, die an ähnlichen Studien teilnehmen, fühlen, wenn sie Antworten geben. In diesem Kapitel wollen wir über diese Erfahrung nachdenken und die Machtverhältnisse, Dynamiken und Erwartungen zwischen Forschenden und Teilnehmenden hinterfragen. Wir wollen unsere Herangehensweise, unsere Haltung, die von uns gewählten Methoden und unsere Interpretationen der Daten hinterfragen: Sind sie authentisch? Oder sind sie researcher-driven? Wir hatten das Gefühl, dass die Botschaften, die von den Kindern während der Studie kamen, sehr stark waren und unsere Aufmerksamkeit auf Fragen der Ethik, Moral und Gerechtigkeit lenkten.

Reflexivität in der qualitativen Forschung mit Kindern

In diesem Kapitel haben wir unsere kollektive Reflexivität (Barrett et al. 2020) dargestellt, einen Dialog zwischen uns und innerhalb von uns, der es uns ermöglichte, uns von der Studie zu distanzieren und das Design und die Instrumente der Studie zu überdenken (was uns dazu veranlasste, von Phase 1 zu Phase 2 überzugehen), sowie die Antworten und Reaktionen der Kinder. Wir vermuten, dass Kinder dazu neigen, Antworten zu geben, die den Erwachsenen, die Person in der Machtposition, zufrieden stellen. Obwohl wir als Forschende nicht nach richtigen Antworten suchten, sondern nach Antworten, die die Kinder aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen gaben, gaben die Kinder dennoch Antworten, von denen sie dachten, dass sie uns gefallen würden. Und genau das gefiel uns nicht. Es war diese Unterwürfigkeit, die wir vermeiden wollten, und offensichtlich ist uns das nicht gelungen. Wir hatten das Gefühl, dass die Kinder uns nicht vertrauten oder sich nicht sicher genug fühlten, um ihre authentische Meinung zu sagen. Wir hatten das Gefühl, dass wir vielleicht nur eine weitere Gruppe kontrollierender Erwachsener in ihrer ‚unruhigen‘ Welt waren. Wir fragten uns, ob wir eine Autorität darstellten, obwohl wir freundlich, offen und ehrlich waren, so wie wir uns das vorstellten. Wie konn-

ten wir ihr Vertrauen und ihr echtes Interesse daran, dass ihre Stimmen gehört werden, gewinnen? Diese reflektierenden Fragen beeinflussten unser Denken und Fühlen als Forschende und als Menschen. Wir erkannten, dass die Forschung uns berührte, und fühlten uns manchmal nicht in der Lage, Antworten zu finden. Wir wussten, dass die Kinder mehr über ihr Leben und ihre Lebensqualität zu sagen hatten, und wir ko-konstruierten und rekonstruierten unser Verständnis und unsere Interpretation der Studie unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten.

Reflexivität wird zunehmend als entscheidende und komplexe Strategie im Prozess der Dateninterpretation und Wissensgenerierung in der qualitativen Forschung anerkannt (z. B. Berger 2015; D'Cruz et al. 2007; Guillemin/Gillam 2004). Wie in diesem Kapitel dargelegt, stellt Reflexivität die Position des Forschenden im Forschungsprozess und -produkt in Frage und fordert die Sichtweise der Wissensproduktion als unabhängig und objektiv heraus, wobei der Forschende und der Forschungsgegenstand eine wechselseitige Beziehung entwickeln. Reflexivität wird im Allgemeinen als ein Prozess des kontinuierlichen internen Dialogs und der kritischen Selbsteinschätzung der Position des Forschers verstanden (Berger 2015; Pillow 2003; Stronach et al. 2007).

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, *reflexivity involves a process of ongoing mutual shaping between researcher and research methods*, beinhaltet Reflexivität einen kontinuierlichen wechselseitigen Gestaltungsprozess zwischen Forschenden und Forschungsmethoden (Attia/Edge 2017). Der Forschende wendet also nicht nur Forschungsmethoden an, während er forscht, sondern er:sie schafft vielmehr Methoden, die ein integraler Bestandteil des Kontextes sind, in dem die Forschung stattfindet. Zwischen dem Forschenden und dem Forschungsfeld besteht eine gemeinsame Beziehung, die dynamisch, organisch und interaktiv ist. Wie Berger (2015) feststellt, muss der reflexive Forschende die Verantwortung für seine:ihre Situietheit innerhalb der Forschung und für die Auswirkungen übernehmen, die diese auf vielen Ebenen haben kann: auf das Umfeld und die Teilnehmenden, auf die gestellten Fragen, auf die gesammelten, analysierten und interpretierten Daten.

Edge (2011) unterscheidet zwischen prospektiver und retrospektiver Reflexivität. Prospektive Reflexivität problematisiert den Einfluss der gesamten Person des Forschenden auf die Forschung. Reflexive Forschende entwickeln die Fähigkeit, die Auswirkungen ihres Wissens, ihrer Gefühle und Werte auf die Forschung zu erkennen. Retrospektive Reflexivität problematisiert die Auswirkungen der Forschung auf den Forschenden. Dabei verändert die „[...] reflexive action changes the form of the self: a reflexive practice never returns the self to the point of origin“ (Sandywell 1996: xiv). Die Beziehung zwischen dem Forschenden und dem Erforschten betrifft die Art und Weise, wie man beeinflussen und beeinflusst werden kann (Cole/Masny 2012).

Der reflexive Forschende erhöht die Qualität der qualitativen Forschung, indem er:sie die Forschungsergebnisse kritischer und rigoroser macht. Persön-

liche Ansichten und Interpretationen werden eliminiert und die Originalität des untersuchten Kontextes und der an der Studie beteiligten Akteure wird hervorgehoben. Es handelt sich um einen kontinuierlichen Prozess, der die Reflexion der Forschenden einschließt, um ihr Verständnis und ihre sozialen Realitäten kontinuierlich aufzubauen (und zu verändern) (Barrett et al. 2020). Reflexivität bedeutet, „[f]ocused on the self and ongoing intersubjectivities... [and it recognises] ... that interaction is context-dependent and context renewing“ (Mann 2016: 28). Es geht um Forschung und Wissensbildung, aber auch um den Forschenden und seine:ihre Selbstbildung in einem interaktiven Raum, der ständig beeinflusst wird.

Hätten wir mehr Zeit und Unterstützung zur Verfügung gehabt, hätten wir die Studie ausgeweitet und mit den Kindern ihre Erfahrungen und Wünsche weiter erforscht. Wir wollten nie die Erwachsenen sein, die ‚die Macht haben‘, sondern wir wollten die Erwachsenen sein, die ‚den Kindern zuhören und wissen, was sie über ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben denken‘. Der Grundgedanke hinter dieser Forschung ist die Wertschätzung der Kinder und trotz der Herausforderungen hatten wir das Gefühl, dass die Reflexivität uns näher an die Perspektive der Kinder brachte und uns ihre Position verdeutlichte. Wir hatten auch das Gefühl, dass wir persönlich unsere Wertschätzung für die Studie, die Teilnehmenden, die Methoden und unsere Rolle neu definiert haben.

Grundgedanke des Kapitels

In einer früheren Veröffentlichung haben wir auf die Notwendigkeit hingewiesen, die kontextuellen und methodologischen Faktoren einer Studie dieser Art anzusprechen, indem wir die Aspekte des Hintergrunds der Teilnehmenden, den Raum in dem die Studie stattfindet, die sprachlichen Implikationen von Kindern, die keine Muttersprachler sind und die Machtbeziehungen, die in die Forschung eingebettet sind, betonen (Potsi et al. 2020). Dieses Kapitel wurde aus dem Bedürfnis herausgeschrieben, als Forscherin ein Gefühl des Scheiterns, der Schwäche und der Verletzlichkeit zu teilen, zu verhandeln und zu reflektieren, dass sich aus diesem Projekt auf mehreren Ebenen ergab. Wir haben uns gefragt, ob unsere Position als Forschende eine Position der Macht ist? Der Intersubjektivität? Wie konnten wir als erwachsene Forschende den Erfahrungen der Kinder wirklich zuhören und uns auf das beziehen, was sie über ihr Leben fühlen und denken? Wie konnten die Kinder ihre Gedanken wirklich ausdrücken, ohne sich verletzlich zu fühlen? Wir haben auch über unsere Position als erwachsene Forschende nachgedacht, die als Weiße Fragen auch an geflüchtete Kinder aus Ländern des Nahen Ostens stellen. Was war unser Platz

in dieser Forschung und wie haben wir uns persönlich während und nach der Datenanalyse verändert?

Hart (2022) fordert uns auf, darüber nachzudenken, wie unsere eigene disziplinäre Ausbildung bzw. unser Hintergrund uns dazu gebracht hat, die Untersuchung zu konzeptualisieren und anzugehen; sie argumentiert, dass unsere Herangehensweise durch unseren persönlichen Hintergrund, unsere Erfahrungen und unsere Perspektive geprägt ist – z.B. durch unsere Klassenzugehörigkeit, die die Art und Weise, wie jeder von uns die Situation unbegleiteter asylsuchender Kinder betrachtet, in erheblichem Maße beeinflussen kann. Miller und Zugic (2022) weisen darauf hin, dass die Macht der Forschenden über die Kinder und Jugendlichen während der Forschung selbst zu falschen oder sogar irreführenden Forschungsergebnissen führen kann, wenn ein Forschender als Erwachsener in der Situation seine:ihre eigene Positionierung vor Beginn der Forschung entweder nicht kennt oder nicht anerkennt. In ähnlicher Weise erwähnt Solberg (1996: 53), dass es für Erwachsene schwierig sein kann, „den nötigen Abstand zu gewinnen, um über die Art und Weise, wie Erwachsene Kinder und Kindheit konzeptualisieren, nachzudenken“.

Das Gefühl des Selbstzweifels und des intensiven Hinterfragens entstand, als wir mit unvermeidlichen hierarchischen Machtverhältnissen konfrontiert wurden. Diese betrafen unsere Rolle als Forschende, die Rolle der geflüchteten Kinder als Teilnehmende oder Mitforschende und die Ergebnisse und Interpretationen der Daten. Atkinson (2019) verweist auf Barker und Smith (2001:145), die anmerken, dass “while adults in general occupy a more powerful social position than children, this relationship of power is not fixed, but constantly negotiated and prone to slippage, and it is still possible for the researcher to be rendered powerless, vulnerable and open to exploitation”. Das Projekt und insbesondere die Reflexivität, die vor, während und nach der Datenerhebung stattfand, offenbarte Interaktionen und Machtverhältnisse zwischen erwachsenen Forschenden und jüngeren Teilnehmenden, zwischen Wissensbildung und Vorannahmen, zwischen Subjektivem und dem Objektivem, zwischen Forschenden und Beforschten.

Kinder als Migrant:innen in Griechenland

Griechenland hat eine lange Tradition von Migrationsströmen aus aller Welt. In einem Land mit begrenzten Ressourcen war das Reisen und die Suche nach besseren Lebenschancen eine Reaktion auf Not und Armut. In letzter Zeit ist Griechenland zu einem Zielland für eine große Zahl von Einwanderern und Asylsuchenden geworden, ohne gleichzeitig eine klare und koordinierte Einwanderungspolitik zu verfolgen. Die schwächsten Opfer dieser Vertreibung sind zweifellos die schätzungsweise 42.500 geflüchteten und migrierten Kin-

der in Griechenland (UNICEF 2020). Wie Hart (2022) argumentiert, ist unser Verständnis von erzwungener Migration geschwächt, wenn wir die Perspektiven von Kindern in Vertreibungssituationen nicht berücksichtigen.

Fast die Hälfte der gewaltsam vertriebenen Menschen weltweit sind Kinder, die größtenteils aus Syrien, dem Irak und Afghanistan stammen (Dangmann et al. 2022). Geflüchtete Kinder sind in der Regel vor, während und nach der Migration starken Stressfaktoren ausgesetzt. In ihren Heimatländern können Kinder, die dem Krieg ausgesetzt sind, Zeugen von Kriegsgreueln, Tod und Katastrophen werden, ohne Nahrung, Wasser oder Unterkunft sein und von Familienmitgliedern getrennt werden. Sie können weiteren Härten ausgesetzt sein, wie z.B. einer erheblichen Störung ihres täglichen Lebens, der Trennung von nahestehenden Personen und der Unterbrechung des Schulbesuchs. Während des Migrationsprozesses können sie von ihren Bezugspersonen getrennt werden und unter Gewalt, harten Lebensbedingungen, schlechter Ernährung und Unsicherheit über ihre Zukunft leiden. Die körperliche Sicherheit kann weiterhin gefährdet sein, insbesondere für Kinder in Flüchtlingslagern, die Infektionskrankheiten, Unterernährung, Ernährungsunsicherheit, häuslicher Gewalt und sexueller Gewalt ausgesetzt sein können.

Bei der Ankunft in einem neuen „Gastland“ können Kinder Stress im Zusammenhang mit der Anpassung und Akkulturation ihrer Familie, Familienkonflikten, Schwierigkeiten bei der Erziehung in einer neuen Sprache und Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung, Mobbing und Diskriminierung erleben. Davis, Winer, Gillespie und Mulder (2021) nennen Trauma, Akkulturationsstress, Umsiedlungsstress und Isolation als Hauptstressoren bei der Wiedereingliederung in ein neues Land und eine neue Kultur. Traumatische Erfahrungen können durch die Vertreibung aus dem eigenen Zuhause und der eigenen Gemeinschaft noch verstärkt werden. Ein weiterer Risikofaktor für Kinder sind psychische Probleme der Eltern, wie z.B. postpartale Depressionen. Im griechischen Kontext betonen Farmakopoulou, Triantafyllou und Kolaitis (2017), dass die Exposition junger Flüchtlinge gegenüber gewalttätigen Ereignissen mit einer Reihe von psychosozialen Problemen verbunden ist und dass multidisziplinäre Ansätze erforderlich sind. Palaiologou und Prekate (2023) kommen in ihrer Studie mit Flüchtlingschüler:innen in Griechenland zu dem Schluss, dass es angesichts des Ausmaßes an Gefahr und Trauma, dem diese Kinder ausgesetzt waren, zwingend erforderlich ist, dass alle Zielländer ein integratives und einladendes schulisches Umfeld, ganzheitliche Bildungsprogramme und traumasensible pädagogische Interventionen anbieten, die den pädagogischen und psychosozialen Bedürfnissen der Flüchtlinge gleichermaßen gerecht werden.

Geflüchtete Kinder sind besonders vulnerabel, da sie diese Erfahrungen in einer entscheidenden Phase ihrer körperlichen, emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung machen (Dangmann et al. 2022). Sie sind von ihrem Zuhause, ihren Freunden und ihrer Familie entwurzelt, haben möglicherweise

lange und gefährliche Reisen hinter sich und verbringen viel Zeit im Transit oder in Lagern. Viele von ihnen haben möglicherweise traumatische Erlebnisse hinter sich und obwohl die Neuansiedlung Sicherheit und neue Chancen bedeutet, bringt sie auch neue Herausforderungen mit sich, da sich die Kinder an ein neues Leben an einem anderen Ort gewöhnen müssen. Die Folgen wirken sich daher nicht nur unmittelbar auf Kinder und Jugendliche aus, sondern können auch ihre zukünftige Entwicklung, ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden beeinträchtigen (WHO 2022).

Konzeptualisierung von Kindern in Settings von Vertreibung – unser Projekt

Die Vielschichtigkeit der subjektiven und objektiven Lebensumstände von Kindern in der heutigen Zeit macht es erforderlich, das Wohlergehen von einem mehrdimensionalen Ansatz und einer mehrdimensionalen Perspektive aus zu untersuchen. Hutchby und Moran-Ellis (1998) erinnern uns daran, dass das Kind innerhalb einer bestimmten Definition von Kindheit angesiedelt ist und im normativen Licht einer bestimmten Vorstellung von Kindheit als einer Zeit der „Unschuld“ als inkompetent konstruiert werden kann. Sie erkennen die Dynamik der kindlichen Kompetenz und ihrer gesellschaftlichen Ermöglichung und Begrenzung an. Für Hutchby und Moran-Ellis (1998) sind Kinder weder so unschuldig noch so inkompetent, wie es gängige Ideologien von Kindheit oft darstellen, sondern aktive Gestaltende, die selbst über komplexe soziale Kompetenzen verfügen und diese geltend machen. Die Kompetenzen von Kindern sind in konkrete soziale Kontexte eingebettet, in denen es unterschiedlich strukturierte und unterschiedlich durchgesetzte Bemühungen gibt, die sowohl einschränken als auch ermöglichen, welche Kompetenzen Kinder zeigen dürfen oder sollen (Hutchby/Moran-Ellis 1998). Wie Hunner-Kreisel und Kuhn (2010: 116) betonen, müssen Kinder innerhalb der institutionellen und sozialen Grenzen gesehen werden, die den Raum definieren, in dem sie handeln können. Ausgehend von diesen Prämissen muss die Untersuchung von Kindheit(en) mit Analysen von Klasse, Ethnie und Geschlecht sowie des historischen, sozialen und kulturellen Kontextes einhergehen.

Wenn wir geflüchtete Kinder konzeptualisieren, schreiben wir ihnen bestimmte Eigenschaften zu. In dieser Studie verstehen wir Kinder, die sich in einer Situation permanenter Vertreibung befinden, als verletzlich und in einigen Fällen als entmachtet, da die Vertreibung ihre Erfahrungen, wenn nicht sogar ihre Identität bestimmt. Es besteht ein großer Forschungsbedarf, um Konzepte für Kinder im Kontext von Vertreibung zu entwickeln. Insbesondere qualitative Forschung kann die gelebten Erfahrungen und Stimmen der Kinder beleuchten. Als Forschende spielen unsere Auswahl, unsere Entscheidungen

und unsere Interpretationen eine wesentliche Rolle. Die theoretischen und methodischen Instrumente zur Erforschung des subjektiven Wohlbefindens von geflüchteten Kindern wurden bereits ausführlich diskutiert (siehe Potsi et al. 2020). Geflüchtete Familien in Griechenland leben in provisorischen Lagern, aber in den Fällen, in denen sie von dem:den Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen als besonders schutzbedürftig eingestuft wurden, leben sie in städtischen Wohnungen. Der Zugang zu den Kindern dieser gefährdeten Familien und das Wissen über ihre Lebensumstände ist viel schwieriger als bei Kindern, die in Lagern leben, wo Organisationen räumlich und zeitlich koexistieren. Alle Kinder hatten lange Zeit in Griechenland in anderen Lagern, auf den Inseln und auf dem Festland verbracht und auf die Anerkennung ihres Asylanspruchs gewartet. Sie besuchten die griechische Schule und konnten auf Griechisch kommunizieren. Das Projekt wurde vom UN-Hochkommissariat für Flüchtlinge in Griechenland und insbesondere vom UNHCR-Schutzbeauftragten genehmigt. Die Genehmigung wurde auch von der NGO Terre des Hommes erteilt, die für die Verwaltung des Ortes, an dem die Studie durchgeführt wurde, verantwortlich war. Die Einverständniserklärungen der Eltern wurden in die Sprachen Arabisch, Farsi und Sorani übersetzt und an die Eltern verteilt, um ihnen den Hintergrund und den Zweck der Studie zu erläutern und sie um ihre aktive Zustimmung zur Teilnahme ihres Kindes zu bitten. Ethische Aspekte wurden angesprochen und Anonymität, Vertraulichkeit und das Recht der Kinder, sich aus der Studie zurückzuziehen, wurden sorgfältig bedacht und kommuniziert. Insbesondere wurden die Kinder gefragt, ob sie an der Studie teilnehmen wollten, und es wurde betont, dass die Teilnahme optional und freiwillig war. Die Studie fand in dem Gemeindezentrum statt, das die Kinder täglich besuchen und mit dem sie vertraut waren. Eine der Forscherinnen war eine Lehrerin vor Ort, die die Kinder bereits kannten.

Erfahrungen der Forschenden im Feld

Hierarchieverhältnisse und -barrieren

Wir standen vor der Herausforderung, Methoden zu finden, die für diese Gruppe von Kindern „geeignet“ waren. Unser ursprünglicher Ansatz bestand darin, mit den Kindern „Eins-zu-Eins“-Interviews in Anwesenheit eines Dolmetschers durchzuführen, um die Kommunikation zu erleichtern (Phase 1). In diesem Fall trafen sich ein Kind, ein Dolmetscher und eine Forscherin (die auch als Lehrerin mit den Kindern vor Ort arbeitete) in einem separaten Raum innerhalb des Gemeindezentrums, um über Aspekte der Lebensqualität der Kinder zu sprechen. Wir stellten schnell fest, dass dies eine unausgewogene Struktur war, die alle Beteiligten unter Druck setzte. Die Forscherin/Lehrerin

hatte das Gefühl, die Kinder nicht erreichen zu können, die Anwesenheit der Dolmetscherin war unangenehm, da es Phasen der Pause gab oder in denen die Dolmetscherin von sich aus mit den Kindern sprach, die Kinder fühlten sich durch Körpersprache und Blicke unbehaglich und suchten nach Bestätigung, dass ihre Antworten legitim und anerkannt waren.

Wir hatten das Gefühl, dass das Machtverhältnis zwischen uns als Forschende, der Dolmetscherin und dem Kind das Kind daran hinderte, eigene Ideen, Träume und Wünsche in einem sterilen Raum wahrheitsgetreu auszudrücken. Die traditionelle Praxis, Kinder zu befragen, ist eine wichtige Methode in der frühkindlichen Forschung (Mukherji/Albon 2018). Geflüchtete Kinder werden jedoch häufig mit Sozialarbeiter:innen, Psycholog:innen, Verwaltungsangestellten und anderen Behördenmitarbeiter:innen konfrontiert, während sie alle Arten von Papierkram und Kontrollen durchlaufen, die vor und während ihrer Ansiedlung im Aufnahmeland erforderlich sind. Kinder und ihre Familien werden regelmäßig mit Befragungsprozessen konfrontiert in denen ‚ein Fremder‘ Fragen stellt und von ihnen erwartet wird, dass sie diese beantworten. Es ist möglich, dass Kinder diese Erfahrung mit einer früheren Erfahrung verbinden, in der sie möglicherweise aufgefordert wurden, im Namen ihrer Familie heikle Antworten zu geben, insbesondere wenn sie die einzigen in ihrer Familie sind, die die Sprache des Aufnahmelandes sprechen. In ähnlicher Weise stellt Punch (2002) fest, dass Kinder potenziell anfällig für das ungleiche Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen Forschern sind, da die Natur der Kindheit in der Erwachsenengesellschaft bedeutet, dass Kinder daran gewöhnt sind, zu versuchen, es den Erwachsenen recht zu machen, und dass sie die Reaktionen der Erwachsenen auf das, was sie sagen, fürchten könnten.

Nach reiflicher Überlegung entschieden wir uns für einen anderen methodischen Ansatz, einen kindgerechteren, der das Kind stärkt und die Erfahrungen der Teilnehmenden in bestimmten soziokulturellen Kontexten anerkennt (Phase 2). Wir wandten den von Clark und Moss (2011) entwickelten Mosaikansatz an. Dabei ermutigten wir die geflüchteten Kinder, ihre Ansichten nicht nur verbal, sondern auch durch Illustrationen, Zeichnungen, Fotos und Spiele auszudrücken. Unser Ziel war es, ein vielfältiges Bild des Lebens und des Wohlbefindens von geflüchteten Kindern aus ihrer eigenen Perspektive zu zeichnen. In dieser Phase der Datenerhebung drückten die Kinder ihre Gedanken und Erfahrungen durch narrative Zeichnungen, Fotos von für sie wichtigen Orten und Gegenständen und spielerische Illustrationen von wichtigen Personen in ihrem Leben in einem separaten Gruppenraum vor Ort in Anwesenheit der Forschenden aus. Wir versuchten, uns entweder hinter oder neben den Kindern aufzuhalten, um ihre Antworten und Ansichten zu unterstützen und zu verstärken, anstatt uns aufzudrängen oder in den Prozess einzugreifen. Ebenso könnte der Kontext der Studie (das Klassenzimmer) als kulturell voreingenommen und potenziell nicht authentisch angesehen werden, da sich die Teilneh-

mer täglich in diesem Raum als Teil ihrer gelebten Erfahrungen bewegen. James et al. (1998) stellen die Frage, wie die strukturellen Merkmale des Schulsystems sowohl den Prozess als auch das Produkt der ethnografischen Methode beeinflussen könnten.

Trotz dieser Verschiebung unseres methodischen Ansatzes (von Phase 1 zu Phase 2) waren wir uns bewusst, dass dem Ausmaß und der Tiefe der Beteiligung von Kindern Grenzen gesetzt waren, die durch die ‚unausweichliche‘ Rolle der Erwachsenen und das Weißsein als (un)sichtbares Privileg zusammengefasst werden.

Die ‚unausweichliche‘ Erwachsenenrolle

In unserer Studie war es für uns schwierig, wirklich zu verstehen oder zu fühlen, was diese Kinder erlebt und wie sie es erlebt hatten, obwohl wir wussten, dass sie in ihrem Leben viele Widrigkeiten und Brüche ertragen hatten. Wir erkannten also die Sensibilität der Realität dieser Kinder, ohne sie wirklich zu kennen. Aus diesem Grund konnten wir die Rolle des ‚wenigstens Erwachsenen‘, wie sie von Mandell (1988) beschrieben wird, nicht vollständig übernehmen. Vor Beginn der Studie dachten wir, dass ein Vertrauensverhältnis bestehen würde, da eine der Forscherinnen eine Lehrerin war, die die Kinder bereits kannten. Die soziale Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern trotz des Einsatzes spielerischer oder künstlerischer Partizipationsmethoden konnte nicht überwunden werden. Atkinson (2019) stellt die Frage des Widerstands in den Vordergrund: Diese ‚Unausweichlichkeit‘ des Erwachsenseins hat sich in unserer Forschung auf verschiedene Weise manifestiert, wobei die erste sich auf die Art und Weise bezieht, in der ein Forschender ungewollt das Erwachsensein weiter verkörpert. Schon in dem kleinen Ausschnitt aus dem narrativen Interview mit Sayen, der in der Einleitung enthalten ist, beobachten wir, dass die Forscherin mit überwiegend geschlossenen Fragen einen Bereich ihres eigenen Interesses hervorhebt, über den das Kind möglicherweise nicht sprechen möchte. Durch die Art und Weise, wie die Forscherin Fragen stellt, nimmt sie leider unterschiedliche Positionen zur unvermeidlichen Rolle der Lehrerin ein: ‚Möchtest du etwas über deine Lehrerin sagen?‘, ‚Wie heißt sie?‘, ‚Magst du sie?‘. All dies sind direktive Fragen, die eine dominante Macht ausüben, um Gedanken und Ideen auf das Kind zu projizieren. Die Rolle des Lehrenden als Erwachsener ist in unserer westlichen Kultur sehr wichtig, gilt das auch für Sayen? Dieser direktive Fragestil ist ein Ergebnis der „schulische Interaktionsordnung“ in der die erwachsene Person die Fragen stellt, die vom Kind „richtig“ beantwortet werden müssen. Die Interviewerin und die Kinder sind daran gewohnt zu diesem Kommunikationssetting und diese Kondition hat nicht erlaubt eine offenere Kommunikation herzustellen. Insbesondere die „schulähnliche“ Beantwortung der Frage („habe ich das richtig gesagt“) verweist ja da-

rauf, dass das Kind sich hier als in einer „schulischen“ Situation erlebt, wo es eben sehr klare Unterscheidungen von richtig und falsch gibt, und das Mädchen wendet dieses Prinzip auch auf die Forschungssituation an. Schulische Ordnung ist immer auch eine generationale Ordnung aus erwachsenen Lehrenden und Kindern als Schüler:innen. Auch wenn wir einen kindzentriert methodischen Ansatz verwendet haben, lässt sich die Hierarchie zwischen den erwachsenen Forschern und den Kindern am Datenmaterial und der Auswahl der verwendeten Methoden nachvollziehen. Davidson (2017) argumentiert, dass partizipative Forschung oft auf dem Glauben basiert, dass Macht und ihre Auswirkungen reduziert oder minimiert werden können. Es besteht die paradoxe Situation, dass partizipative Methoden gleichzeitig die Kompetenz des Kindes fördern und kreative Forschungsmethoden erfordern, um das Kind zu befähigen. Dies deutet nicht nur darauf hin, dass ‚konventionelle‘ Forschung unzureichend ist, um die Machtbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern neu zu gestalten, sondern dass Kinder und Jugendliche ‚besondere‘ Methoden benötigen (Davidson 2017: 229).

Weißsein als ein (un)sichtbares Privileg

Wir erkannten auch, dass vor und durch den Prozess der Datenerhebung (un)sichtbares kulturelles und symbolisches Kapital übertragen wurde, das weiße Privilegien widerspiegelt und dessen wir uns vor der eigentlichen Datenerhebung nicht bewusst waren. Weißsein ist eine Ideologie, die von weißen Menschen geschaffen und von einer dominanten weißen Gesellschaft aufrechterhalten wird, die eine Rassenhierarchie etabliert, in der weiße Menschen und weiße Lebensweisen als überlegen angesehen werden (Corces-Zimmerman/Guida 2019: 94). Diese Übertragung lässt sich in den folgenden Fällen nachvollziehen:

Da wir selbst Migrationserfahrungen haben, sahen wir unseren Hintergrund als Vorteil für die Studie, um die Situation der Kinder zu verstehen. Alle Erwachsenen (mit Ausnahme des Dolmetschers), die an der Planung und Durchführung des Forschungsprozesses beteiligt waren, ‚genossen‘ jedoch das Privileg, weiß und gebildet zu sein. Die Dichotomie zwischen privilegierten weißen Personen, die der dominanten Kultur angehören und Macht ausüben, und nicht-weißen, nicht-privilegierten oder sogar (sozial) marginalisierten Personen, die unter dem Stress eines unsicheren Aufenthaltsstatus und unter prekären Lebensbedingungen leben, konnte nicht vermieden werden.

Wir betraten das Feld, ohne unsere eigenen Subjektivitäten und Vorurteile sowie unser weißes Denken, Verhalten und Sprechen gründlich zu erforschen, zu verstehen und zu reflektieren (Corces-Zimmerman/Guida 2019). Infolgedessen haben wir weiße Komplizenschaft praktiziert.

Eine der Vereinbarungen, die wir mit dem Gemeindezentrum trafen, um Zugang zum Feld zu erhalten, war, dass wir uns an der Spende von gebrauchten Büchern für die Leihbibliothek beteiligen würden. Wir haben uns gerne daran beteiligt, weil wir dachten, dass wir auf diese Weise einen Beitrag zur Verbesserung der täglichen Aktivitäten der Kinder leisten könnten. Es wurde eine beträchtliche Anzahl von Kinderbüchern in griechischer, deutscher und englischer Sprache gespendet.

Da einer der Forschenden an einer deutschen Universität arbeitete, stellten die Kinder immer wieder Fragen über das Leben, die Kultur und das Land Deutschland und äußerten den echten Wunsch, dorthin zu ziehen, um ihr Leben zu verbessern.

Wir betrachteten das Gemeindezentrum als einen sicheren Ort für die Durchführung der Untersuchung und insbesondere als den Raum, der den Kindern für ihre Lernaktivitäten zur Verfügung stand – ein Raum, der ihnen vertraut war, da sie ihn regelmäßig besuchten. Auf diese Weise nahmen wir den Raum als neutral wahr. Die Lernumgebung bewahrte jedoch die hierarchische Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern, Erzieher:innen und Schüler:innen und erzeugte schulähnliche Interaktionen zwischen dem Interviewenden und den Befragten (James et al. 2008). Für Corces-Zimmerman und Guida (2019: 103) ist der Wunsch, die Forschungsumgebung als „sicheren Raum“ zu behandeln, in dem die Teilnehmenden ihre Perspektiven und Erfahrungen offen kommunizieren können, „tief in der Aufrechterhaltung von Weißsein und weißer Vorherrschaft verwurzelt“.

Schluss und zukünftige Auswirkungen

In diesem Kapitel wurden die Überlegungen und Herausforderungen beschrieben, mit denen die Forschenden bei der Untersuchung der subjektiven Einstellungen zum Wohlergehen von geflüchteten Kindern konfrontiert waren. Da unsere Entscheidungen, unsere Positionierung und unsere persönlichen Überzeugungen als Forschende die Richtung und die Art der Forschung prägen und bestimmen, ist eine kontinuierliche Reflexivität dringend erforderlich, um die sozialen Realitäten und die gelebten Geschichten besser zu verstehen und zu interpretieren. Diese Reflexivität bezieht sich auf die Forschungsmethoden und den Kontext der Studie, auf unsere persönlichen Werte und Absichten, auf den Forschenden und den Beforschten. Natürlich ist es für uns problematisch, wenn ein Kind sagt: ‚Habe ich es richtig gesagt?‘, aber wir möchten uns selbst und jeden Forschenden, der einen reflexiven Ansatz in die qualitative Forschung mit Kindern einbringt, dazu ermutigen, sich zu fragen: ‚Habe ich das richtig gemacht?‘

Wenn wir mehr Zeit und Unterstützung gehabt hätten, hätten wir die Studie ausgeweitet, um mit den Kindern ihre Wünsche für die Zukunft zu erforschen. Wir hatten nie vor, die Erwachsenen „an der Macht“ zu sein, stattdessen wollten wir die Erwachsenen sein, „die den Kindern zuhören und ihnen zuhören, was sie über ihr Leben in der Gegenwart und in der Zukunft denken“. Der Grundgedanke hinter dieser Forschung ist die Wertschätzung der Kinder, und trotz der Herausforderungen haben wir das Gefühl, dass die Reflexivität uns die Perspektive der Kinder und ihre Positionierung nähergebracht hat. Wir hatten auch das Gefühl, dass wir persönlich unsere Wertschätzung für die Studie, die Teilnehmer, die Methoden und unsere Rolle neu definiert haben.

In diesem Kapitel haben wir unsere kollektive Reflexivität (Barrett/Kajamaa/Johnston, 2020) vorgestellt, einen Dialog zwischen uns und innerhalb von uns, der es uns ermöglichte, uns von der Studie zu distanzieren und das Design und die Instrumente der Studie zu überdenken (was uns dazu veranlasste, von Phase 1 zu Phase 2 überzugehen), ebenso wie die Antworten und Antworten der Kinder. Wir vermuten, dass Kinder dazu neigen, Antworten zu geben, die den Erwachsenen, die Person in der Machtposition, zufrieden stellen. Während wir als Forscher nicht nach „richtigen“ Antworten suchten, sondern nach Antworten, die auf den eigenen Erfahrungen der Kinder basieren. Genau diese Unterwürfigkeit wollten wir vermeiden, und wir haben das Gefühl, dass wir versagt haben. Wir hatten das Gefühl, dass die Kinder uns nicht vertrauten oder sich nicht wohl genug fühlten, um ihre echte Meinung zu sagen. Wir hatten das Gefühl, dass sie uns vielleicht als neue kontrollierende Erwachsene in ihrer „unruhigen“ Welt sahen. Wir fragten uns, ob wir eine Autorität darstellten, obwohl wir uns nach Kräften bemühten, freundlich, offen und aufrichtig zu sein. Wie hätten wir ihr Vertrauen und ihr echtes Interesse daran, gehört zu werden, gewinnen können? Diese reflexiven Fragen beeinflussten unser Denken und unsere Gefühlslage als Forscher und Menschen. Wir erkannten, dass die Forschung uns berührte und wir uns nicht in der Lage fühlten, Antworten auf einige dieser Fragen zu finden. Wir wussten, dass die Kinder mehr über ihr Leben und ihr Wohlbefinden zu sagen hatten, und wir haben unser Verständnis und unsere Interpretation der Studie unter Berücksichtigung ihrer Besonderheiten ko-konstruiert und rekonstruiert. Wir gingen von den autoritativen Interviews zum Mosaik-Ansatz über, aber wir hatten das Gefühl, dass das Machtungleichgewicht immer noch offensichtlich war.

Literatur

- Atkinson, Catherine (2019): Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the 'least adult role'. In: *Childhood* 26, 2, S. 186-201.
- Attia, Mariam/Edge, Julian (2017): Be(com)ing a reflexive researcher: a developmental approach to research methodology. In: *Open Review of Educational Research* 4, 1, S. 33-45.
- Barker, John/Smith, Fiona (2001): Power, Positionality and Practicality: Carrying out Fieldwork with Children. In: *Ethics, Place & Environment* 4, 2, S. 142-147.
- Barrett, Aileen/Kajamaa, Anu/Johnston, Jenny (2020): How to ... be reflexive when conducting qualitative research. In: *The clinical teacher* 17, 1, S. 9-12.
- Berger, Roni (2015): Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. In: *Qualitative Research* 15, 2, S. 219-234.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2011): *Listening To Young Children: The Mosaic Approach*, 2nd ed., London: National Children's Bureau.
- Cole, David R./Masny, Diana (2012): Education and the politics of becoming. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33, 1, S. 1-3.
- Corces-Zimmerman, Chris/Guida, Tonia Floramaria (2019): 'Toward a critical whiteness methodology: challenging whiteness through qualitative research', *Theory and Method in Higher Education Research*, 5(1), S. 91-109.
- Dangmann, Cecilie/Dybdahl, Ragnhild/Solberg, Øivind (2022): Mental health in refugee children. In: *Current Opinion in Psychology* 48, S.1-7.
- Davidson, Emma (2017): Saying it like it is? Power, participation and research involving young people. In: *Social Inclusion* 5, 3, S. 228-239.
- Davis, Seetha H./Winer, Jeffrey P./Gillespie, Sarah C./Mulder, Luna A. (2021): The Refugee and Immigrant Core Stressors Toolkit (RICST): Understanding the Multifaceted Needs of Refugee and Immigrant Youth and Families Through a Four Core Stressors Framework. In: *J Technol Behav Sci* 6, 4, S. 620-630.
- D'Cruz, Heather/Gillingham, Philip/Melendez, Sebastian (2007): Reflexivity, its Meaning and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. In: *British Journal of Social Work* 37, S. 73-90.
- Edge, Julian (2011): *The reflexive teacher educator: Roots and wings*. New York, NY: Routledge.
- Farmakopoulou, Ignatia/Triantafyllou, Kalliopi/Kolaitis, Gerasimos (2017): Refugee children and adolescents in Greece: two case reports. In: *European Journal of Psychotraumatology* 8, 4, S. 1-2.
- Guillemin, Marilys/Gillam, Lynn (2004): Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments' in Research. In: *Qualitative Inquiry* 10, 2, S. 261-280.
- Hart, Jason. (2022): Ethical and Methodological Issues When Conducting Research with Children in Situations of Forced Migration. In: Grabska, Katarzyna/Clark-Kazak, Christina R. (Hrsg.): *Documenting Displacement. Questioning Methodological Boundaries in Forced Migration Research*. Montreal: McGill-Queens University Press, S. 104-121.
- Hunner-Kreisel, Christine/Kuhn, Melanie (2010): Children's Perspective. Methodological Critiques and Empirical Studies. In: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell/Sander, Uwe/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht: Springer, S. 115-118.

- Hutchby, Ian/Moran-Ellis, Jo (1998): *Children and Social Competence. Arenas Of Action*. London/Washington, D.C.: The Falmer Press.
- James Alison/James Adrian (2008): *Key Concepts in Childhood Studies*. Sage Publications.
- James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- März, Stella (in print): The re-constitution of children/childhood and adults/adulthood in research process. In: Mogensen, Lise/Fegter, Susann/Mason, Jan/Fischer, Lisa/Fattore, Tobias (): *Qualitative Fieldwork with Children: The importance of context when facilitating Children's Voices on Well-being across Nations'*. Bristol University Press.
- Mandell, Nancy (1988): The Least-Adult Role in Studying Children. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 16, 4, S. 433-467.
- Mann, Steve (2016): *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. London: Palgrave Macmillan.
- Miller, Katharina/Zugic, Nina J. (2022): Research Relationships and Positionality: Adult–Child Power Relations. In: Iphofen, Ron/O'Mathúna, Dónal (Eds.): *Ethical Evidence and Policymaking: Interdisciplinary and International Research*. Bristol: Bristol University Press, Policy Press, S. 272-289.
- Mukherji, Penny/Albon, Deborah (2018): *Research Methods in Early Childhood*, 3rd edition, SAGE Publications.
- Palaiologou, Nektaria/Prekate, Viktoria (2023): Refugee Students Psychosocial Well-Being: The Case of a Refugee Hospitality Centre in Greece. In: *Societies* 13, 78, S. 1-11.
- Pillow, Wanda (2003): Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16, 2, S. 175-196.
- Potsi, Antoanneta/Nikiforidou, Zoi/Ntokou, Lydia (2020): Refugee Children's Wellbeing in Greece: Methodological and Ethical Challenges. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 2, S. 160-173.
- Punch, Samantha (2002): Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? In: *Childhood* 9, 3, S. 321-341.
- Sandywell, Barry (1996): *Reflexivity and the Crisis of Western Reason – Logological Investigations* [Vol. 1]. London/Yew York: Routledge.
- Solberg, Anne (1996): The Challenge in Child Research from 'being' to 'doing'. In: J. Brannen and M. O'Brien (Eds.): *Children in Families. Research and Policy*, London: Falmer Press
- Stronach, Ian/Garratt, Dean/Pearce, Cathie/Piper, Heather (2007): Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. In: *Qualitative Inquiry* 13, 2, S.179-203.
- UNICEF (2020): *Refugee and migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/eca/media/10861/file> [Zugriff: 05.01.2024].
- WHO (2022): *World report on the health of refugees and migrants*. Geneva: World Health Organization.

Verzeichnis der Autor:innen

Akkan, Başak Dr., Associate Professor of Social Policy, Istanbul Bilgi University. Main areas of work and research: Theories of justice and inequality with a particular focus on intersectionality, care regimes, and child well-being. basak.akkan@bilgi.edu.tr

Al Halabi, Sara, B.A. English language and literature, Marketing Managerin

Buser, Fränzi, M.Sc., Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Ausser-schulische Bildung und Erziehung, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheit, Familie, Flucht und Migration, Methoden der qualitativen Sozialforschung, insbesondere Ethnographie. fraenzi.buser@ife.uzh.ch

David-Erb, Melanie, Dr.in, Postdoc an der Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Arbeitsbereich Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Seit dem Wintersemester 2023 Vertretung der Professur für Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Bildung, Transnationalisierung und qualitativer Bildungsforschung. david-erb@em.uni-frankfurt.de

de Boer, Heike, Prof'in Dr'in für Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik, Institut für Grundschulpädagogik, Fachbereich I Bildungswissenschaften Universität Koblenz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Unterrichtsforschung, Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen, Grundschule im Kontext von Flucht und Migration, Lehrer:innenprofessionalisierung. hdeboer@uni-koblenz.de

Delahaye, Nil, independent consultant. Main areas of work: safeguarding, peacebuilding, bodily rights and autonomy, sports for development, anti-racism, gender. iletisim@bomovu.org

Erdoğan, Emre, Professor of Political Science, Istanbul Bilgi University. Main areas of work and research: Research methods, political participation, polarization, populism, infodemic, foreign policy, and child and youth well-being. emre.erdogan@bilgi.edu.tr

Gooßes, Birte, director of the socio-cultural and youth centre Altstadt Schmiede e.V. Main Areas of work: social inclusion, diversity and equity in non-formal education, gender, community work, arts and culture.

Heiker, Laura, M.A. Erziehungswissenschaften, Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fluchtmigrationsforschung, transnationale Jugend(en), transnationale sozialräumliche Verflechtungen im Kontext von Fluchtmigration, forschungsethische Reflexionen in der Fluchtmigrationsforschung. laura_heiker@outlook.de

Kirndörfer, Elisabeth, Dr., research assistant at the Department of Geography, Faculty of Mathematics and Natural Sciences, University of Bonn. Main areas of work and research: (post)migration and (urban) citizenship, feminist geographies and intersectional perspectives. elisabeth.kirndoerfer@uni-bonn.de

Kollender, Ellen, Dr., Deputy Professor of Inclusion and Diversity, Faculty of Education, Leuphana University Lüneburg. Main areas of work and research: intersectional discrimination in education, negotiations of educational justice in the EU Border Regime, transnational perspectives on pedagogical professionalism in migration societies. ellen.kollender@leuphana.de

Laezer, Katrin Luise, Dr. habil., Psychoanalytikerin (DPV/IPA), Professorin für Klinische Psychologie des Kindes- und Jugendalters und Studiengangsleiterin des internationalen B.A. Soziale Arbeit PLUS Migration und Globalisierung, Hochschule Darmstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychotherapieforschung; Bindung, Parenting und Traumafolgestörungen in kulturellen Kontexten; psychoanalytische Zugänge in der psychosozialen Unterstützung von Geflüchteten. katrin-luise.laezer@h-da.de

Leuzinger-Bohleber, Marianne, Professorin für Psychoanalytische Psychologie, Universität Kassel (em.), Direktorin des Sigmund-Freud-Instituts 2001-2006; Senior Scientist am Universitätsklinikum Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Klinische und empirische Forschung in der Psychoanalyse, Psychoanalytische Entwicklungspsychologie und der interdisziplinäre Dialog der Psychoanalyse mit den Erziehungs-, Literatur- und Neurowissenschaften. m.leuzinger-bohleber@gmx.de

McAdam-Otto, Laura, Dr., Juniorprofessorin, Lehrstuhl für Europäische Ethnologie/Empirische Kulturwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alter im Kontext von Flucht_Migration, Methoden und Theorien der Feldforschung, EUropäisches Grenzregime. laura.otto@uni-wuerzburg.de

Mörgen, Rebecca, Dr., Dozentin und Projektleiterin, Hochschule Luzern, Departement Soziale Arbeit. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheits- und Migrationsforschung, gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit, Professionsforschung in der Sozialen Arbeit, qualitative Sozialforschung. rebecca.moergen@hslu.ch

Natarajan, Radhika, Dr., research associate at the AG 10 Migration Pedagogy and Critical Perspectives on Racism, Faculty of Education, University of Bielefeld. Main areas of work and research: German as Additional Language; Multilingualism in Contexts of Migration; Everyday Language Negotiation; Intersectional Approaches; Linguistic Citizenship. radhika.natarajan@uni-bielefeld.de

Nikiforidou, Zoi, Dr., Associate Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität von Ioannina, Griechenland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kognition und das Wohlbefinden von Kindern sowie auf Aspekte der Pädagogik, des Risikos, der Technologie und der Rechte. znikifor@uoi.gr

Potsi, Antoanneta, Dr., Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsstudien, Wohlbefinden von Kindern, Ungleichheitsstudien und der Capability-Ansatz als Gerechtigkeitsansatz. anneta.potsi@uni-bielefeld.de

Rieker, Peter, Dr., Professor für außerschulische Bildung und Erziehung, Universität Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationsforschung, abweichendes Verhalten, politische Sozialisation, qualitative Sozialforschung. prieker@ife.uzh.ch

Röhner, Charlotte, Dr., Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe (em.), Bergische Universität Wuppertal; Goethe Teach Professorin, Goethe-Universität Frankfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschul- und Kindheitsforschung, Schulentwicklungsforschung, Erst- und Zweitspracherwerb, Migrationsforschung. roehner@em.uni-frankfurt.de

Schwittek, Jessica, Dr., Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheit im Kontext von Migration und Transnationalität, Methoden und Theorien der Kindheitsforschung, Sozialisation und Bildung. jessica.schwittek@uni-due.de

Scott, Penelope, Dr., adjunct lecturer at the Institute of Sociology, Ludwig-Maximilians-University Munich. Main areas of work and research: Im/migrant and refugee health, migration research, qualitative research methods. scott@soziologie.uni-muenchen.de

Sönmez, Beril, Program Coordinator in Anadolu Kültür, based in Istanbul. PhD Candidate in Yıldız Technical University, Department of Urban Planning. Main areas of work and research: migration studies, social inclusion, diversity and equity in non-formal education, arts for social change and peacebuilding. berilsonmez@anadolukultur.org

Stahle, Angelika, Dipl. Psych., Psychoanalytikerin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, DPV/IPA/DGPT, niedergelassen in eigener Praxis, zahlreiche Veröffentlichungen zur psychoanalytischen Behandlungstechnik von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, zu Träumen, autistischen Phänomenen, Mutismus und Symbolisierungsstörungen. stahle@t-online.de

Trần, Hoa Mai, research associate at Fachstelle Kinderwelten (ISTA) and at the Collaborative Research Center 1187 "Media of Cooperation" in the project "Early Childhood and Smartphones" at the University of Siegen. Main areas of work and research: Childhood research, childhoods in the context of forced migration, posthuman agency and digitality in childhoods, inclusion and anti-discrimination in childhood education and pedagogy. hoa.mai.tran@kinderwelten.net & hoa.mai.tran@uni-siegen.de

Uyan-Semerci, Pinar, Professor of Political Science, Istanbul Bilgi University. Main areas of work and research: Political Theory, Justice, Capability Approach, migration, othering, polarization, child labor, and child well-being. pinar.uyan@bilgi.edu.tr

van Berk, Bernadette, Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erfassung und Förderung von kognitiven, metakognitiven und motivational-affektive Lernprozessen von Kindern, Selbstregulation beim Lernen, Lernschwierigkeiten. bernadette.vanberk@tu-dortmund.de

Vogel, Cathrin, Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik, Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Koblenz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung im Kontext von Flucht und Migration, Gesprächsforschung und -führung, Methoden der Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen. cvogel@uni-koblenz.de

Zottnick, Marie Anaïs, Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapeutin, Ambulanzleitung am Institut für Traumabearbeitung und Weiterbildung in Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Trauma im Kontext von Flucht und Migration, Sekundäre Traumatisierung und Digitale Interventionen für akute Traumatisierungen und Traumafolgestörungen. ma.zottnick@institut-fuer-traumabearbeitung.de



Hackbarth | Häseker | Bender
Boger | Bräu | Panagiotopoulou
(Hrsg.)

Erfahrungen von Exklusion

Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

2024 • 254 Seiten • kart. • 54,90 € (D) • 56,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-3016-2 • eISBN 978-3-8474-1953-2

auch als eBook im Open Access

Mit dieser Publikation wird die Auseinandersetzung um Inklusion und Exklusion als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft vertieft. Die Beiträge gehen aus der 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung an der Universität Bielefeld hervor. Im Mittelpunkt stehen differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf Erfahrungen der Exklusion.

www.shop.budrich.de

Silke Jakob
Nikias Obitz
Burçin Ladberg (Hrsg.)

Solidarisches Handeln in krisenhaften Zeiten

Perspektiven der Sozialen Arbeit
in demokratischen Gesellschaften



Silke Jakob, Nikias Obitz,
Burçin Ladberg (Hrsg.)

Solidarisches Handeln in krisenhaften Zeiten

Perspektiven der Sozialen Arbeit
in demokratischen Gesellschaften

2024 • ca. 200 S. • kart. • ca. 55,00 € (D) • ca. 56,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-3096-4 • eISBN 978-3-8474-3228-9 (Open Access)

Krisenhafte Zeiten – Zeiten der Gefährdung und der Zeitenwende: Als Wendepunkt stellen Krisen sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene Herausforderungen dar und stoßen Prozesse der Neu- und Umorientierung an. In besonderem Maße stellt sich dabei die Frage nach Solidarität und Demokratie: Gemeinsame Probleme müssen kollektiv bearbeitet oder individuelle Interessen zum Schutz anderer zurückgestellt werden. Welche Rolle hat Solidarität in der Krise? Befindet sich Solidarität selbst in der Krise? Welche Voraussetzungen sind für eine solidarische Praxis aus einer sozialarbeiterischen Perspektive nötig? Die Beiträge gehen den Herausforderungen für Individuen und Gesellschaft anhand von internationalen Beispielen nach und sammeln Lösungsansätze.

www.shop.budrich.de



Rieckmann | Giesenbauer | Nölting |
Potthast | Schmitt (Hrsg.)

Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen

Erkenntnisse und Perspektiven
zur gesamtinstitutionellen
Transformation

*Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*

2024 • 233 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2551-9 • eISBN 978-3-8474-1698-2 (Open Access)

Welchen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung können Hochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Betrieb leisten? Wie gelingt die gesamtinstitutionelle Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Diese Fragen standen im Fokus des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen“ mit elf deutschen Hochschulen. Der Sammelband präsentiert und diskutiert die Ergebnisse.

www.shop.budrich.de

Zuschreibung von Fremdheit, (Alltags-)Rassismus, soziale Ein- und Ausschlüsse – dies sind nur Beispiele für die zahlreichen Herausforderungen, denen junge Geflüchtete im Kontext von Flucht- und Migrationsprozessen begegnen. Doch wie genau vollziehen sich Selbst- und Fremdpositionierungen junger Geflüchteter in den Aufnahmeräumen Griechenlands, Maltas, der Türkei, Deutschlands und der Schweiz? Der Sammelband untersucht im Rahmen einer migrations- und erziehungswissenschaftlichen Analyse Entgrenzungen, Begrenzungen und Verortungen migrierter Kinder und Jugendlicher, wie sie sich unter der Maßgabe der Migrationspolitiken europäischer Länder abspielen.

„Die Beiträge in diesem Band beleuchten die vielfältigen Wege, die junge Geflüchtete einschlagen, um in neuen, oft fremden Umgebungen Fuß zu fassen und sich ein neues Zuhause zu schaffen. Die entsprechenden Phänomene sind vielschichtig und reichen von alltäglichen Praktiken und sozialen Interaktionen bis hin zu institutionellen und strukturellen Herausforderungen.“

Paul Mecheril im Vorwort

DIE HERAUSGEBERINNEN:

Prof. Dr. Charlotte Röhner (em.), Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Bergische Universität Wuppertal

Dr. Jessica Schwittek, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Dr. Antoanneta Potsi, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Universität Bielefeld

Titelbildnachweis:
Majd Mardini /
Majnun_Drawings

ISBN 978-3-8474-2691-2



www.budrich.de