



Plattform für
Forschungs- und
Fallorientiertes Lernen
Fallzentrale

Hoa Mai Trần

**Wege zu einer
intersektionalen und
inkluisiven pädagogischen
Praxis in der Begleitung
von Kindern und Familien
mit Fluchterfahrung**

Arbeitsmaterialien für die
fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Die Broschüre ist im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Kindesalter“ entstanden, das von 2020 bis 2024 im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gefördert wird. Träger des Kompetenznetzwerks sind die Fachstelle Kinderwelten/ISTA in der INA Berlin gGmbH und das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) oder des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.



© Fachstelle Kinderwelten / ISTA



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie **leben!**

Die Broschüre enthält unter anderem Inhalte, Gedanken und empirisches Material aus dem Forschungsprojekt „Alltagserleben junger Kinder bis 6 Jahren in Not- und Gemeinschaftsunterkünften“ (2016-2017) (INIB (EHB)/Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Prof.'in Dr.'in Anne Wihstutz und Petra Wagner und dessen pädagogischen Folgeprojekten „Geschichten für Kinder von Kindern aus Unterkünften für geflüchtete Menschen – Erstellung eines Kinderbuchs in 6 Sprachen“ (2018-2020) (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Hoa Mai Tràn und „Alles nur nicht aufgeben – Junge Multiplikator*innen gegen Mobbing im Netz“ (2021-2023)“ (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Hoa Mai Tràn und bezieht sich auf verschiedenen Publikationen aus den diversen benannten Projekten, die daraus und darauf aufbauend hervorgegangen sind und verweist darauf im Text.

Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen. Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale für fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Christoph Kairies, Anja Kerle, Jessica Prigge, Stephanie Simon, Katja Zehbe, Katharina Riechers (ehem.) und Tom Töpfer (ehem.). Die Plattform finden Sie unter: <https://doi.org/10.18442/pforle>.



Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Fachliche Grundlagen	13
2.1 Flucht- und Migrationsdiskurse	15
2.2 Rassismuskritische Perspektiven als Grundlage	17
2.3 Kindheit unter den Bedingungen von Fluchtmigration	19
2.4 Das Konzept relationaler Agency und Bürger*innenschaft	24
2.5 Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit: Intersektionale Perspektiven	26
2.6 Inklusive und intersektionale Pädagogik als organisationale Aufgabe	29
3. Fall- und Vignettenarbeit in der Lehre	35
3.1 Vignette A: Feldzugang als Forschende – ich bin hier, weil du da bist: Ungleichheiten auf sich selbst beziehen und die eigene Verstrickung erkennen	38
3.2 Vignette B: „Wir“ und „die Anderen“ – Kulturalisierungen und Rassismen: Rassismuskritik und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien	42
3.3 Vignette C, D und E: Mal zuhören statt besser wissen – Diskurse um Legitimität und Zugehörigkeit hinterfragen	46
3.4 Vignette F: Spiderman in Action – Die vielschichtigen Erfahrungen und Handlungsfähigkeiten von Kindern würdigen	53
3.5 Vignette G: Die Hausordnung – institutionalisierte Struktur für geflüchtete Familien und die Sichtbarkeit pädagogischer Dominanzverhältnisse	57
3.6 Vignette H und I: Erstmal Deutsch lernen, dann beteiligen – oder Arabisch lernen und beteiligen lassen? Die pädagogische Organisation diskriminierungskritisch unter die Lupe nehmen	61
4. Ergänzende didaktische Anregungen	67
4.1 Reflexion von Standortgebundenheit	69
4.2 Kulturalisierungen und Rassismen reflektieren	70
4.3 Verhandlung von Zugehörigkeit, Diskriminierungserfahrungen und Selbstpositionierungen durch Kinder mit Fluchterfahrung anerkennen	72
4.4 Relationale Agency im Alltag eines Kindes mit Fluchterfahrung erkennen	73
4.5 Dominanzkultur und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien verstehen	75
4.6 Verschiedene Organisationskulturen reflektieren	76
5. Glossar	79
6. Literatur	87

1. Einleitung



Flucht- und Migrationserfahrungen waren zu keiner zeithistorischen Epoche eine Ausnahme, sondern ein Regelfall. Auch jenseits von Kriegen, wie beispielsweise aktuell im israelisch-palästinensischen Gebiet, der Ukraine und in Syrien, sind Menschen mit Fluchtmigrationserfahrung und ihre diversen Biografien ein fester Bestandteil migrationsgesellschaftlicher Realität in Deutschland. Kriegerische Auseinandersetzungen, Gewalt, Flucht und Vertreibung sind Teil vieler Lebensrealitäten von Kindern und Familien und Bestandteil von Bildungsbiografien von in Deutschland lebenden Kindern und ihren transnationalen Netzwerken. Dies betrifft Kinder, die Erfahrungen mit Flucht haben sowie Kinder, die über Medien und ihren Alltag von aktuellen weltpolitischen Geschehnissen mit dem Thema Flucht und Migration in Berührung kommen. Die Broschüre bietet einen machtkritischen Zugang, der *intersektionale* (siehe Glossar) und eine *inklusive* (siehe Glossar) pädagogische Praxis in der Begleitung von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung auf den Weg bringt und fachliche als auch pädagogisch-didaktische Anregungen für Lehr-Lernsettings gibt. Die Inhalte der Broschüre richten sich an dozierende Fachkräfte in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Beratungs- und Fachberatungskontexten in der Auseinandersetzung mit (angehenden) pädagogischen Fachkräften. Die Themen der Broschüre rund um Kinder/Kindheiten, Heterogenität, Fluchtmigration, Intersektionalität, Diversität und *Diskriminierung* (siehe Glossar) bieten fachliche Ausführungen, Fallvignetten und didaktischen Anregungen in der Vorbereitung zur oder Reflexion der (kindheits-)pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien.



Zentrale Perspektiven der Broschüre sind folgende:

- Kinder und Familien mit Fluchterfahrung sind eine heterogene Gruppe mit individuellen Biografien und kollektiv-geteilten strukturellen sowie individuellen Diskriminierungserfahrungen in Deutschland.
- Zugehörigkeitsordnungen entlang *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit* (siehe Glossar), die Kinder und Familien mit Fluchterfahrung betreffen, sind eingebettet in eine rassistische Logik.
- Machtkritische Perspektiven und Lebensweltorientierung brauchen ungleichheits-sensible Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen junger Kinder und Familien in ihrer Situation in Deutschland.
- Die Prämisse, eine relationale Agency anzunehmen – also Handlungsfähigkeit und -vermögen junger Kinder innerhalb restriktiver Lebensbedingungen anzuerkennen – hilft, um ressourcen-, subjekt- und akteur*innenorientiert auf die Lebensrealitäten junger Menschen zu blicken.
- Dominierende Annahmen über *transnationale Kindheiten* (siehe Glossar) unter Bedingungen der Fluchtmigration können durch eine kritische Distanznahme und Hintergrundwissen zur Genese „guter Kindheit“ reflexiv bearbeitet und irritiert werden.
- Das Themenfeld von Fluchtmigration, Kindheit und Bildung ist auf diskriminierungskritische und teilhabe-orientierte pädagogische Konzepte angewiesen, die auch als organisationale Aufgabe begriffen werden können.

Die Umsetzung dieser Ansprüche für Dozierende, welche über Kindheiten im Flucht- und Migrationskontext referieren, ist herausforderungsvoll. Dozierende brauchen Grundlagenwissen und Vorkenntnisse rund um Fluchtmigration und Rassismuskritik bzw. kritisches *Weiß-Sein* (siehe Glossar). Dazu gehört die thematische Auseinandersetzung mit erhöhter Reproduktions-/Diskriminierungsgefahr bzw. *Kulturalisierungen* (siehe Glossar), die im

Lehr-Lernkontexten auftreten können. Es bedarf einer Sensibilität und Achtsamkeit gegenüber Rassismen, welche (junge) Menschen mit Fluchterfahrung oder rassismuserfahrene Teilnehmende erleben könnten. Die Auseinandersetzung mit Flucht und Migration im Lehr-Lernkontext geht in seinen Anforderungen für Dozierende über Wissensvermittlung hinaus. Wenn beispielsweise Dozierende über Erfahrungen sprechen, die sie selbst nicht erlebt haben, sowie Wissen über Menschengruppen verhandelt wird, die selbst nicht anwesend sind, ist die Gefahr der Reproduktion rassistischer Diskurse erhöht. Eine selbstkritische Reflexion über die eigene, häufig privilegierte Positioniertheit ist notwendig. Des Weiteren braucht die Auseinandersetzung mit Flucht und Migration eine diskriminierungskritische Moderation und Anleitung von Methoden. Der machtkritische Blick auf Gruppendynamiken, Rededominanzen und Sprecher*innenpositionen ist an den verschiedenen Bedürfnissen und Positionierungen von Teilnehmenden mit und ohne Flucht- und Migrationserfahrungen auszurichten. Die ergänzende Auseinandersetzung mit Empowerment für rassismuserfahrene Teilnehmende und Dozierende kann Lernprozesse unterstützen. Die Sensibilisierung zum kritischen Weiß-Sein für privilegierte, weiße Personen ist ebenso empfehlenswert. Diskriminierungskritische Interventionen und solidarische Parteilichkeit mit Menschen mit Diskriminierungserfahrungen sind in der Moderation der Dozierenden bedeutsam. Der kollektive Lernprozess sollte von Sensibilität, Achtsamkeit, Selbstverantwortung, kollektiver Sorge sowie Selbstfürsorge und Freiwilligkeit getragen sein sowie Fehlerfreundlichkeit und Störungen als integraler Bestandteil im Auseinandersetzungsprozess ernst nehmen. Für den Einsatz der vorgestellten Vignetten sowie der didaktischen Überlegungen gilt es, je nach Zielgruppe, Vorerfahrungen der Dozierenden und Lehr-Lernkontext abzuwägen, inwiefern sie einen geeigneten Rahmen für Impulse darstellen. Es kann sinnvoll sein, auf die erhöhte Reproduktionsgefahr von gewaltvoller, rassistischer Sprache und Erfahrungen durch „Triggerwarnungen“ als Vorankündigungen hinzuweisen. Dies kann beispielsweise vor der Arbeit mit Vignetten oder der Auseinandersetzung und Beispielen von Rassismus erfolgen.

Das Ziel für Lehrende und Lernende in dieser Abhandlung ist es, Zugänge zu einer diversitätssensiblen, intersektionalen und diskriminierungskritischen pädagogischen Arbeitsweise zu eröffnen.



Das bedeute, dass Fluchtmigration und Kindheit nicht eine Sonderform von Pädagogik für Kinder, welche aus der gängigen Kindheitsnorm fallen, hier geflüchtete Kinder, verfolgen kann. Vielmehr geht es darum, die Bewusstwerdung von eigener Positionierung und Dominanzverhältnissen in der pädagogischen Arbeit in den Vordergrund zu rücken und lebensweltliche Einblicke und empirisches Datenmaterial als Grundlage zur Reflexion zu nutzen. Wer in dieser Broschüre nach pädagogischen Anregungen im Umgang mit traumatisierten Menschen, interkultureller Kompetenz im Umgang mit Kindern und Familien sowie Geschichten der Flucht, Tragik und kompensatorischen pädagogischen Handlungsempfehlungen in Hinblick auf die heterogene Zielgruppe „geflüchtete Kinder und Familien“ sucht, wird nicht fündig. Folglich werden in dieser Broschüre keine Aussagen darüber getroffen, wer geflüchtete Kinder und Familien sind, was sie brauchen und wie mit ihnen umzugehen ist. Wer jedoch lebensweltnahe und subjektorientierte Zugänge in der Auseinandersetzung mit der diversen Gruppe von geflüchteten Kindern und Familien in Bezug zu einer machtkritischen und inklusiven Pädagogik setzen möchte, wird in verschiedenen Fallvignetten einen Anker der Reflexion und Auseinandersetzung finden.

Die Broschüre nähert sich Kindern und Familien mit Fluchtbiografien aus verschiedenen Richtungen an. In den fachlichen Grundlagen werden gesellschaftliche und diskursive Rahmungen rund um Fluchtmigration und Kindheit eingeführt (→ [Kapitel 2.1](#)) und entlang von

rassismuskritischen Perspektiven (→ Kapitel 2.2) weiter ausgeführt. Anschließend werden die Kindheiten von geflüchteten Kindern thematisiert (→ Kapitel 2.3) und das Konzept der relationalen Agency (→ Kapitel 2.4) eingeführt, um die Lebensweltorientierung und Würdigung von Kindern als Akteur*innen in restriktiven Lebensverhältnissen in den Vordergrund zu stellen. Ein weiterer Schwerpunkt sind machtkritisch-intersektionale Perspektiven in der Kindheitspädagogik, welche anschließend thematisiert werden (→ Kapitel 2.5). Schlussendlich münden diese ausgewählten Zugänge in einer inklusiven pädagogischen Praxis, welche als organisationale Aufgabe übersetzt wird (→ Kapitel 2.6). Die Nummerierung der fachlichen Grundlagen entspricht den daraus hervorgehenden Fallvignetten.

Die Vignetten basieren größtenteils auf den Ergebnissen des ethnografischen Forschungsprojektes „Alltagserleben junger Kinder bis 6 Jahren in Not- und Gemeinschaftsunterkünften“ (2016–2017) (INIB (EHB)/Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Prof:in Dr:in Anne Wihstutz und Petra Wagner (Fachstelle Kinderwelten (ISTA) o.J.). Das Projekt untersuchte den Alltag in Flüchtlingsunterkünften mittels einer ethnografisch-explorativen Herangehensweise, um Wissen über die Alltagsgestaltung von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften multimethodisch zu generieren. Über ca. 8 Monate wurden geflüchtete Kinder und ihre Familien in den Unterkünften besucht und begleitet und das Datenmaterial mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet. Das Forschungsprojekt machte es sich zur Prämisse, die Handlungsfähigkeit der Kinder der Forschung als „relationale Agency“ (Hungerland/Kelle 2014) im Forschungsprozess anzuerkennen und diese bewusst mit zu reflektieren und zu untersuchen (Fichtner/Trän 2019). Flüchtlingsunterkünfte sind zwar als Provisorien vorgesehen, doch häufig stellen sie den zentralen Lebensmittelpunkt von Kindern und Familien mit Fluchterfahrung dar. Die dezentralen Unterbringungsmöglichkeiten und gesetzlichen Regelungen variieren je nach Bundesland und den asylpolitischen Diskursen. Sie werden in dieser Broschüre nicht zum Gegenstand gemacht – grundsätzlich werden Kinder und Familien in prekäre Lebenslagen vor allem aufgrund ihrer strukturellen Benachteiligung (Eisenhuth 2015) betrachtet. Auf Basis des Forschungsprojektes und dessen pädagogischen Folgeprojekten „Geschichten für Kinder von Kindern aus Unterkünften für geflüchtete Menschen – Erstellung eines Kinderbuchs in 6 Sprachen“ (2018–2020) (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) und „Alles nur nicht aufgeben – Junge Multiplikator*innen gegen Mobbing im Netz“ (2021–2023)“ (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Hoa Mai Trän sind die in der Broschüre vorkommenden Fallvignetten entstanden. Sie dienen als empirischer Anker, um ausgewählte fachliche Themen, die im theoretischen Teil zu den fachlichen Grundlagen eingeführt werden, anwendungsorientiert zu vertiefen und eine thematische Auseinandersetzung mit Studierenden sowie (angehenden) pädagogischen Fachkräften zu ermöglichen (siehe Kapitel 3). Im Anschluss werden übergreifende didaktische Materialien und Anregungen für das Lehr-Lern-Setting gegeben, welche zu den verschiedenen fachlichen Grundlagen und Vignetten hinzugezogen werden können (siehe Kapitel 4).

In der Broschüre werden paternalistische und viktimisierende Diskurse irritiert, indem das Konzept *agency* und Bürger*innenschaft von Kindern eingeführt wird. Die Erfahrungen von Kindern und Familien werden durch rassismuskritische Perspektiven kontextualisiert, ohne ihren Subjektstatus abzuerkennen. Die Akteur*innenschaft und Subjektivität von marginalisierten Kindern können in Curricula der Kindheitspädagogik mehr ins Bewusstsein geholt werden und an pädagogische Ansätze – wie intersektionale Pädagogik, rassismuskritische Pädagogik, Migrationspädagogik, Pädagogik der Unterdrückten und/oder der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© – anschließen, um ein Bewusstsein über Ungleichheitsverhältnisse zu entwickeln und für die inklusive pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien zu sensibilisieren (ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2021).

Die fachliche Auseinandersetzung und Anleitung im Gruppenprozessen ist für Dozierende und Seminargruppen ein herausforderndes und spannendes Unterfangen, in dem die Broschüre einen diskriminierungskritischen, inklusiven und konstruktiven Beitrag darstellt. Neben Spannungen, tiefergehenden Reflexionsprozessen und der Anwendung von Fachwissen auf die eigene professionelle Rolle wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Fluchtmigration und Kindheit junge und ältere Menschen, Dozierende und Auszubildende, Menschen mit und ohne Fluchterfahrung gleichermaßen etwas angeht. In diesem Sinne wünsche ich allen Lesenden viel Freude, erkenntnisreiche Momente, Irritationsmomente und anwendungsfreundliche Anregungen auf dem Weg zu einer intersektionalen und inklusiven pädagogischen Praxis.

Hoa Mai Trần

2. Fachliche Grundlagen



Die erste Frage, die sich stellt, ist: Um wen handelt es sich, wenn von geflüchteten Menschen gesprochen wird? Grundsätzlich ist die Gefahr der Reduktion von Menschen auf eine (zugeschriebene) Kategorie „*Flüchtling*“ (siehe Glossar) hoch. Diese Engführung kann als gewaltvoll erlebt werden. Sie ist gleichermaßen bedeutsam für die intersektionale, inklusive Pädagogik, die Lebenswelt, Selbstpositionierung sowie Betrachtung betroffener Subjekte und Akteur*innen, welche mit dem Begriff „*Flüchtling*“ gemeint sind. Die Überlegungen dieser Broschüre orientieren sich an Grundlagen der Migrationsforschung und den Erfahrungen der Menschen in Deutschland, denen das „*Flüchtlings-Sein*“ zugeschrieben wird.



Der Status „*Flüchtling*“ oder das Asylgesuch selbst drückt keine Wesenseigenschaft von Personen aus.

Die Fluchtmigrationsbewegungen sind *eine* Erfahrung von Menschen unter vielen und werden sehr unterschiedlich erlebt und interpretiert. Der zugeschriebene Flucht- und damit Schutzstatus (ob anerkannt oder abgelehnt nach Genfer Flüchtlingskonvention) stellt in diesem Kontext eine wirkmächtige, hierarchisierende, soziale Differenzkategorie dar, die sich auf Kinder und Familien in der pädagogischen Arbeit bezieht. Die fehlende Eindeutigkeit, Definition und charakteristische Fixierung einer vermeintlich homogenen Gruppe ist an der Stelle bewusst gewählt, da sie das Risiko zur Reduktion, Vereinseitigung und gewaltvollen, generalisierenden und damit entmenschlichten Ansprache von Subjekten und Akteur*innen minimiert. „*Flüchtlinge*“ unterliegen keiner allgemeingültigen Definition – ihre Lebenslagen sind global und national betrachtet höchst heterogen. Auch in Deutschland geborene Menschen mit deutschem Pass ohne Migrationserfahrung weisen vielschichtige Hintergründe auf. Sie machen geteilte Erfahrungen auf Basis des ihnen zugeschriebenen „*Flüchtlingsstatus*“ beispielsweise durch Wohnverhältnisse in Sammelunterkünften, familiärer kollektiver Migrations- und *Diaspora*-erfahrung (siehe Glossar) und rassifizierende Praktiken und erleben *Veränderung* (siehe Glossar). Diese Ungleichbehandlung lässt sich auf struktureller, institutioneller und Alltagsebene nachvollziehen. Die Verweigerung der Fremdpositionierung als *Flüchtlinge* zeigt sich im Zitat von Hannah Arendt (1943):



„Vor allem mögen wir es nicht, wenn man uns *Flüchtlinge* nennt“ (Arendt 1943, S. 9).

Die Klärung des weitverbreiteten Begriffs „*Flüchtling*“ ist eine grundsätzliche Frage, die sich in Folge des Zweiten Weltkrieges bis heute als wichtiger identifikativer und widersprüchlicher Anker im Leben von jungen Menschen zeigt:



„Keine *Flüchtlinge* sein wollen, das empfinden wir immer noch so. Dass Menschen sich bewegen/gehen/laufen/schwimmen ist normal. Wenn wir das wegen einem Krieg machen, sind wir „*Flüchtlinge*“. Klar, es gibt es schlimme Sachen, die wir erleben mussten. [...] Aber ich denke mir, das war doch eine[!] Zeit in meinem Leben [...] Wir leben schon lange in Deutschland – aber wir sind trotzdem „*Flüchtlinge*“, sagen sie. [...] Das Wort „*Flüchtling*“ ist ja etwas, das auf dem Papier steht – aber es sagt nichts über den Menschen aus. Ihr wisst nichts über uns, nur weil ihr denkt, dass wir geflüchtet sind“ (Ahmad/Afhsar 2022, S. 147 f.).

Das Nicht-Wissen über eine Personengruppe, so lässt sich das Zitat lesen, schützt in diesem Fall vor der gewaltvollen Reduktion auf eine ganz bestimmte Fluchterfahrung aufgrund von Krieg, die auf Menschen projiziert wird. Die Engführung des biografischen Prozesses der Migration löst bei betroffenen Menschen im oben benannten Zitat das Bedürfnis aus, in Deutschland nicht als „*Flüchtling*“ wahrgenommen zu werden.



Die Legitimität von Migration kann grundsätzlich hinterfragt werden:

- Ist das Überschreiten von nationalen Grenzen aus Liebe, Abenteuerlust, für ein Freiwilligenjahr oder aus beruflichen Gründen legitimer als die Flucht vor Gewalt, Armut und kriegerischen Ereignissen in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft?
- Wie lassen sich Viktimisierungsnarrative (z.B. „arme“ Kinder, Kinder ohne „Kindheit“, „Flüchtlingskinder“), welche Kinder als passive Opfer ihrer Lebenssituation darstellen und bemitleiden, vermeiden?

Narrative der *Dominanzgesellschaft* (siehe Glossar) werden in der Broschüre aufgebrochen und pädagogische Grundlagen eingeführt, die in der Arbeit mit Kindern und Familien eine selbstkritische und teilhabeorientierte, inklusive Pädagogik anstreben.

In den fachlichen Grundlagen dieser Broschüre wird sich den Selbst- und Fremdpositionierungen sowie den Lebensverhältnissen von jungen Menschen in Deutschland mit Fluchtstatus auf eine machtkritische Art und Weise angenähert. Die fachlichen Grundlagen bieten deshalb eine reflexive Annäherung an die Dekonstruktion der Kategorie „Flüchtling“ bei gleichzeitiger Annäherung an ihre Implikationen für die Leben vieler junger Menschen und ihrer Familien. Im ersten Schritt wird Fluchtmigration diskursiv als globales Ungleichheitsphänomen eingeordnet und anschließend entlang von Theorien zu Rassismus vertieft. Zweitens werden die Lebensverhältnisse der begleiteten Kinder und Familien mit Erfahrungen in Sammelunterkünften in Deutschland näher betrachtet, und zwar im Rahmen des kindheitssoziologischen Konzepts der *relationalen Agency* (siehe Glossar). Im letzten Schritt wird der intersektionale und inklusive pädagogische Auftrag im Hinblick auf die Lebenswelten junger Menschen mit Fluchterfahrung formuliert und als organisationale Aufgabe beschrieben.

2.1 Flucht- und Migrationsdiskurse

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft. Wissenschaftlich und fachlich liegt ein migrationspädagogisches Grundlagenwissen vor, auf dem aufgebaut werden kann. Migration meint einen dauerhaften Umzug und die Verlagerung des Lebensmittelpunktes und kann innerhalb und außerhalb eines Landes aus verschiedenen Gründen erfolgen. Die Geschichte zeigt, dass Emigration und Immigration globale Phänomene sind, die seit 1951 mit der Anerkennung von Asyl als Folge der Vertreibung durch den Zweiten Weltkrieg in Verbindung stehen. Der Umgang mit Migration und damit auch der pädagogische Umgang mit Fluchtmigration spricht eine weitere Ebene der Verhandlung von Zugehörigkeiten an: Von der sogenannten Ausländerpädagogik, über die interkulturelle Pädagogik bis hin zur Migrationspädagogik lassen sich unterschiedliche pädagogische Umgangsweisen mit Migration nachzeichnen.

Leseempfehlung

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010) (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.



Die Personen, Subjekte und Akteur*innen, die als geflüchtete Menschen bezeichnet werden, bleiben innerhalb der diskursiven Verhandlung der „Flüchtlingskrise“ kategorial unbestimmt, werden entindividualisiert und implizit als Teil eines Problemdiskurses sichtbar. Diese diskursive Form der Fremdadressierung wurde in der Forschung mit jungen Menschen

analysiert. Sie verortet entlang der Dreiecksfigur „Retter-Täter-Opfer“ als postkolonialer Figuration (siehe Glossar: *postkolonial*) Geflüchtete als entweder Täter oder Opfer. Auch der Staat selbst wird entweder in Retter-Funktion oder Opferrolle von der Aufnahmegesellschaft positioniert (Niedrig/Seukwa 2010, S. 185). Bedeutsam in der Dreiecksfigur ist, dass Zugänge, Ressourcen und gesamtgesellschaftliche Teilhabe Menschen mit Fluchterfahrung verwehrt bleiben und die staatlich implizierte strukturelle Ausgrenzung in der Täterrolle wenig diskursive Beachtung findet. Migration wird so diskursiv zum Problem gemacht und Defizite auf betroffene Subjekte verlagert, anstatt den menschenunwürdigen, entsolidarisierenden Umgangs an den europäischen Außengrenzen in Frage zu stellen. Der „lange Sommer der Migration“ (Hess et al. 2017) kann als „kurzer Sommer der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105) betrachtet werden. Die Perspektive auf Flucht, *Dekolonialität* (siehe Glossar) und Diaspora im Angesicht eines weißen, europäischen Selbstverständnisses stellt in der diskursiven Aushandlung einen wichtigen Baustein für eine dekoloniale Auseinandersetzung im Flucht- und Migrationskontext dar.



Leseempfehlung

Albrecht-Heide, Astrid (1999): Unterhalb der Wahrnehmungsebene – Oder: Der Verlust des Mitgefühls, In: Forum kritische Psychologie 41, S. 168–176. Online verfügbar unter: https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_41_Astrid_Albrecht-Heide.pdf [30.12.2023].

Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. 2. Auflage. Berlin: Assoziation A.

Heinrich Böll-Stiftung (Hrsg.) (2014): Böll Thema – Das Magazin der Heinrich-Böll-Stiftung. 2014/3. Verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2014/12/18/boellthema-flucht-migration> [30.12.2023].

- Scheller, Bente (2014): Auf der Flucht im eigenen Land, S. 6–7.
- Ziegelmayr, Usha (2014): Wir sind hier, weil ihr unsere Länder zerstört, S. 8–9.
- Jakob, Christian (2014): Arm? Bitte draußen bleiben! S. 10–11.
- Seidel, Katrin (2014): Weil sie anders sind, S. 12–13.

Castro Varela, Maria do Mar (2016): Die Geister, die wir riefen! Europas Terror - Gedanken-splitter. In: Castro Verela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transkript, S. 57–72.

Niedrig, Heike/Seukwa, Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5, H. 2, S. 181–193.

Die Aktualität von Migrationsphänomenen in der Pädagogik betrifft Menschen mit und ohne Fluchterfahrung, Professionelle als auch Kinder und Familien. Selbst für vermeintlich Nicht-Involvierte ist die Auseinandersetzung mit kritischem Weiß-Sein, postkolonialer Theorie und Rassismuskritik für die pädagogische Arbeit mit marginalisierten Menschen im Asylgesuch und mit Fluchtstatus ein unverzichtbarer Teil professioneller Identität. Häufig geraten (angehende) pädagogische Fachkräfte in einen Aktionismus der (paternalistischen) Hilfe und Unterstützung. Dies kann problematische Formen annehmen, denen aktiv begegnet werden sollte. Etwa indem vorher eine Bewusstwerdung über gewaltvolle Verhältnisse und der eigenen Verstrickung als Grundstein gelegt wird (→ siehe **Vertiefung durch Fallvignette A**).

2.2 Rassismuskritische Perspektiven als Grundlage

„Das finde ich jetzt nicht rassistisch“ oder „Ich habe es doch nicht so gemeint!“ sind gängige Sätze, die häufig in Seminarkontexten fallen, wenn es um potenzielle Diskriminierungen geht. Wenn die Selbsterfahrung in anderen Kontexten zur Expert*innenschaft verhilft, so ist es bei Rassismus genau umgekehrt – den Betroffenen wird ihre Erfahrung häufig abgesprochen und diese umgedeutet. Die Gefahr besteht darin, dass dem Erleben von betroffenen Menschen und ihren Verletzungen zu wenig Raum und fehlende Definitionshoheit gegeben wird. Ein wichtiger Baustein der Auseinandersetzung ist es, Konzepte der Rassismuskritik als Arbeitsgrundlage für ein geteiltes Verständnis über Diskriminierungen entlang von Rassismus zu schaffen.

Niemand ist frei von Rassismus. Bedingt durch historisch gewachsene Strukturen, Institutionen, Gesetze und Medien lässt sich Rassismus als gesellschaftliches (auch globales) Strukturprinzip und soziale Ordnung beschreiben (Arndt 2011; Mecheril/Scherchel 2011; Rommelspacher 2011). Besonders Menschen, die sich selbst als tolerant, progressiv und demokratisch-weltoffen verstehen, kann es schwerfallen, eigene Dominanzen und *Privilegien* (siehe Glossar) aufgrund rassistischer Strukturen in der Gegenwart zu erkennen (Diangelo 2018). Das Bewusstsein über kritisches Weiß-Sein ist bedeutsam in der Reflexion von Privilegien (Amjahid 2017; Wachendorfer 2006). Rassismus wird nicht erst zum Thema, wenn explizite, negative Vorurteile gegenüber vermeintlich national-anders-kodierten Menschengruppen geäußert oder explizite physische Gewalt, brennende Flüchtlingsunterkünfte oder Rechtsextremismus erwähnt werden. Rassismus wird eine gesellschaftliche Realität, wenn aufgrund einer historisch geschaffenen, wirkmächtigen Differenz von „Wir Deutschen“ und „die (national-ethnisch-kulturell) Anderen“ eine Legitimität von Ungleichbehandlung verschiedener Art aufrechterhalten und durchgesetzt wird (Melter/Mecheril 2010; Kilomba 2013). Rassistische Verhältnisse führen zur Entmenschlichung und Entsolidarisierung: Hingenommen wird, dass im Mittelmeer jeden Tag Menschen auf der Flucht sterben, darunter auch Kinder (Statista 2023), weil ihnen keine legalen und sicheren Wege nach Europa gewährt werden.

Das Themenfeld ist sehr komplex und Rassismussvorfälle sind nur kontextabhängig im jeweiligen Fall konkreter analysierbar. Wenn in dieser Broschüre von Rassismus die Rede ist, sind folgende Punkte im Phänomen Rassismus wesentlich (Mecheril et al. 2010; Arndt/Ofuatey-Alazard 2011):



1. Funktionalität und historisch gewachsenes Machtverhältnis: Rassismus hat viele Ausdrucksformen (anti-muslimischer Rassismus, anti-asiatischer Rassismus, anti-schwarzer Rassismus, Anti-Romatismus, Ethnopluralismus, etc.) und national-spezifische Konturen – gleichzeitig gründet sich Rassismus auf eine legitimierte, historisch gewachsene, gesellschaftliche Struktur und Ordnung, welche Ungleichheit produziert und entsprechend Ungleichbehandlung ermöglicht¹.
2. Hergestellte und häufig naturalisierte vorausgesetzte Differenzlinie: Ungleichheiten werden formell und informell entlang „natio-ethno-kultureller“ Zugehörigkeit („Wir weiße Deutsche“ und „Nicht-Weiße Deutsche“) eingeordnet wie beispielsweise über den Pass, über den Namen, Aussehen bis hin zur Sprache und religiösen Symboliken.
3. Eine zugrundeliegende Hierarchisierung und Diskriminierung: Entlang bestimmter „kodierter“ Merkmale werden Zugehörigkeiten zugewiesen oder verwehrt, was mit einer Auf- und Abwertung (Das „Wir“ wird aufgewertet und „Nicht-Wir“ abgewertet) einhergeht. Ein Kernmerkmal dessen liegt in der Diskriminierung des „Nicht-Wir“ und Privilegierung des „Wir“ (→ [Kapitel 2.3.2](#))

Das Bürgerrecht des modernen Nationalstaats basiert auf der Verknüpfung von Lebensgeschichte und dem Narrativ der Identität. Die „Wir“- und „Nicht-Wir“-Identität dient zur Beglaubigung legitimer Bürger*innenschaft, deren Naturalisierung, etwa auch durch Berufstätigkeit oder Heirat, zum Status der Quasi- oder Vollbürger*innen erforderlich ist. Migrant*innen ohne Personaldokumente entsprechen diesen bürokratischen Erfordernissen nicht, da ihre Identität nicht zu nationalstaatlichen Zugehörigkeitslogiken, die sich im Narrativ über Abstammung, Elternschaft, Heirat finden, aufgehen (Appadurai 2016). So erschließt sich die Kategorisierung von migrantisierten Kindern und Familien als Bürger*innen zweiter oder dritter Klasse, die scheinbar weniger Anspruch auf gesamtgesellschaftliche Teilhabe für sich reklamieren können, dürfen und sollen. Aufgrund dieses defizitären Problemdiskurses um die Lebensrealitäten migrantisierter Kinder und Familien werden ihre sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Rechte auf Teilhabe abgeschwächt. Als Begründung fungiert ihr „anderer“ Status, welcher sie als nicht ebenbürtige Gesellschaftsmitglieder verhandelt. Die Veränderung impliziert eine entmenschlichende, entindividualisierende Behandlung als homogenes Kollektiv und ermöglicht bzw. rechtfertigt Ungleichbehandlung (Hess/Moser 2009).

Diese knappe Skizzierung einiger konzeptioneller Blitzlichter und Charakteristika zeigt, dass die Tiefe der Auseinandersetzung in dieser Form nicht im Rahmen dieser Broschüre dargestellt werden kann. Deshalb wird entlang folgender Literatur eine Sensibilisierung und Bewusstwerdung über Rassismen und potenzielle eigene Verstrickungen empfohlen.

¹ Beispiele sind unter anderem die a) Individuelle Auf- und Abwertung: Debatten um „Leitkultur“, in dem das implizit „Deutsche“ als sinnstiftend national-kodierte Referenz konstruiert wird und Menschen, die davon abweichen, als „anders“ und implizit minderwertiger markiert werden; b) ökonomische Funktion (z.B. die gezielte Kopplung von Aufenthaltsrecht und Bleibeperspektive an die Arbeitskraft und ökonomische Verwertbarkeit migrantisierter Menschen); c) soziale Funktion (z.B. durch die Schuldzuweisung an geflüchtete Personen, welche für nationale Probleme und Krisen verantwortlich gemacht werden, wie beispielsweise durch die zugeschriebene Gewalttätigkeit, sexistische Annahmen, religiöser Verortung als „muslimisch“, welche unter Umständen zu asylpolitischen Restriktionen führen); d) politische Funktion (z.B. Menschen im Asylgesuch mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit können politischen Mitbestimmungsmöglichkeiten entlang von Wahlrecht nicht wahrnehmen).

Leseempfehlung



- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (2011) (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.
- Diangelo, Robin (2018): White Fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism. Boston: Beacon Press.
- Ogette, Tupoka (2019): exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
- Trän, Hoa Mai/Zarif, Tahmina (2024): „Ich werde, was ich bin und ich bin vieles.“ - Rassismuskritische Impulse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien. In: Bostanci, Seyran/Ilgün–Birhimeoğlu, Emra (Hrsg.): Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 175–196.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 25–38.

2.3 Kindheit unter den Bedingungen von Fluchtmigration

Im Weiteren wird auf Kinder und Familien mit Fluchterfahrung vertiefter eingegangen. Das Konstrukt wird über die Reflexion normativer Kindheit bearbeitet und rassismuskritisch vertieft. Dem schließt sich eine Auseinandersetzung mit Lebenslagen von Kindern mit Fluchterfahrung in Deutschland an.

2.3.1 Vorstellungen „guter“ Kindheit hinterfragen

Die Kindheiten der geflüchteten Kinder und Familien werden in diesem Teil der Broschüre eingeordnet. Da Kindern mit Fluchterfahrung häufig ein bemitleidenswerter Status zugeschrieben wird, wird ihnen gewissermaßen die „gute Kindheit“ per se abgesprochen. Wenn Kinder mit Fluchterfahrung mit einem defizitorientierten Blick als passive Opfer innerhalb dominanter und paternalisierender Viktimisierungsdiskurse verortet (Kauko/Dunwoodie/Riggs 2017) werden, werden ihre Lebensverhältnisse und Kindheiten einseitig dargestellt und implizit abgewertet. Geflüchtete Kinder haben keine „Ausnahmekindheit“, sondern ihre Lebensverhältnisse sind hergestellt, strukturell bedingt und historisch regelhaft in ihren Marginalisierungen innerhalb der bundesrepublikanischen Migrationsgeschichte.

Das Kindbild und Diskurse „guter Kindheit“ brauchen eine Revision, da sie zwangsläufig zu Ausschlüssen führen und niemals für alle Kinder und Kindheiten Geltung haben, hatten oder haben werden. Kindheiten im Fluchtmigrationskontext stehen häufig im Antagonismus zum westlichen normativen Kindheitsmuster (Vitus/Lidén 2010). Einher geht dies mit einer Hierarchisierung zwischen erstrebenswerter „guter“ behüteter, normativer Kindheit und im Umkehrschluss einer „schlechten“ Kindheit, welche als gefährdend und abweichend moduliert wird und dominierend u.a. mit geflüchteten Kindern assoziiert ist (Bühler-Niederberger 2019).



Kinder, die beispielsweise aufgrund ihrer psychisch-physischen Verfassung, ihrer Sprache und Lebensverhältnisse nicht der Norm „guter“ Kindheit entsprechen, werden verändert

und als abweichend klassifiziert (Kelle/Tervooren 2008; Amirpur/Doğmuş 2022). „Das“ Kind und „die“ Kindheit sind als diskursive Figuren zu verstehen, welche sozial konstruiert und aktiv hervorgebracht werden. Kind-Sein ist damit kein naturalistisch gegebener Zustand des Lebens, sondern wird gesellschaftlich hervorgebracht und pädagogisch hergestellt (Honig 2009; Farrenberg 2017; Knoll 2018). Durchgesetzt haben sich dabei die Vorstellungen von Kindheit als Lebensphase, welche historisch und gesellschaftlich verortet sind (Bühler-Niederberger 2011). Wer Kinder sind und wie Kindheit „ist“, ist von wissenschaftlicher, pädagogischer sowie bildungspolitisch-ökonomischer Bedeutsamkeit sowie stetig in Verhandlung: Zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Geschichte wurden so verschiedene dominierende Kindheitsbilder hervorgebracht (Baader/Eßer/Schröer 2014).



Leseempfehlung

Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne – Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main: Campus.
Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim und München: Juventa.

2.3.2 Kindheit und Rassismuskritik



Rassismuskritische Perspektiven auf den Umgang mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung und in der Pädagogik zu beziehen, heißt „zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind“ (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 11).

Das Erkennen, Benennen, Sichtbarmachen – eine Sprache für Rassismus zu finden – beinhaltet die Reflexion der eigenen Involviertheit innerhalb rassistischer Ordnung. Dies erfordert also Rassismus auf sich selbst zu beziehen und sich dadurch rassismuskritischen Perspektiven zu öffnen. Im Weiteren geht es um die Entwicklung eines Bewusstseins für institutionelle, diskursive und strukturelle Logiken, welche durch rassistische Diskriminierung geprägt sind. Auf der Handlungsebene wird der Transfer auf die Diskriminierung von geflüchteten Kindern und Familien bedeutsam. Die Folgen rassistischer Diskriminierung sind außerhalb und innerhalb der eigenen Organisation zu reflektieren. Es geht um ein Ausloten von Alternativen, um nicht auf rassistische Mechanismen, darunter auch Gefühle, Gedanken, Handlungen und institutionelle Routinen („So machen wir das schon immer“) angewiesen zu sein und so eine rassistische Normalität zu irritieren:



„Rassismuskritik als eine Haltung und als eine Praxis sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht“ (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 11).

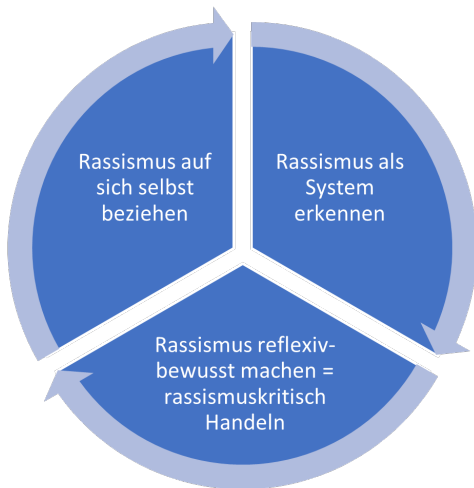


Abbildung 1: Rassismuskritische Reflexion (eigene Darstellung)

Rassismuskritik kann somit auch auf kindheits- und sozialpädagogische Handlungsfelder übertragen werden, wohlwissend, dass strukturelle Probleme nicht ausschließlich pädagogisch bearbeitet und gelöst werden können. Die strukturelle, ausländerrechtliche und asylpolitische Sonderbehandlung gegenüber Menschen mit Fluchterfahrung brauchen gesonderte Anstrengungen und eine rassismuskritische Betrachtung und Veränderungspraxis auf rechtlicher Ebene. Rassismuskritische Perspektiven auf die pädagogische Praxis werden im Folgenden exemplarisch entlang von verschiedenen Formen der Diskriminierungen verdeutlicht.

Der Vollzug von Rassismus über Diskriminierung und Privilegierung erfolgt auf verschiedenen Ebenen:

- **intentional** (wenn Fachkräfte beispielsweise berichten „Wir haben uns dazu entschieden, nur *ein* „Flüchtlingskind“ bei uns in der Kita aufzunehmen“ und der selbstverständliche Zugang implizit für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung verwehrt bleibt) und **nicht intentional** (wenn beispielsweise Elternbeiräte von weißen, formal gebildeten Eltern und Bezugspersonen besetzt sind, da in Beteiligungsformaten Familien mit Fluchtbiografien weniger mitgedacht werden und deswegen unterrepräsentiert sind und die Bücher, Musik, Spielsachen eher weiße deutsche Lebensrealitäten und Sprachen widerspiegeln, statt an Lebenswelten geflüchteter Kinder und Familien orientiert zu sein)
- **positiv** („So viele Nationen und Sprachen in den Kitas, das ist eine echte Bereicherung“ oder „interkulturelle“ Frühstücke“ betrachten Kinder als Repräsentant*innen von Nationen – Kinder fungieren als „Vielfaltsrepräsentanz“, welche häufig mit kulturell-einseitigen, stereotypen Vorstellungen einhergehen) und **negativ** („Die arabischen/migrantischen Familien haben ganz andere Vorstellung von der Erziehung und Bildung ihrer Kinder“ und weitere negative Zuschreibungen vermeintlich anderer Kulturen)
- **explizit** (rassistische Diskriminierungen durch negative Abwertungen etwa durch Eltern, Mitarbeitende und Kinder, denen nicht entschieden widersprochen wird) und **implizit** (wenn Bildungssprache und Sprachkompetenzerhebungen nur in *deutscher* Sprache erfasst und daran Intelligenz, Ausdrucksfähigkeit und Fähigkeiten zugeschrieben oder abgesprochen werden)



- **diskursiv** (in der Reflexion der eigenen Sprache, etwa wenn weiße Deutsche nicht zur Distanzierung zu den Missbrauchsfällen in der katholischen Kirche gedrängt werden und im Alltag kaum jemand „europäisch“ essen gehen wird – nur die konstruierte „Abweichung“ wird sprachlich deutlich)
- **institutionell** (wenn in der Jahresplanung hauptsächlich auf christliche Festlichkeiten zurückgegriffen wird, ohne institutionelle Abläufe und Routinen auf ihre Ausschlussgefahr hin zu prüfen und zu verändern)
- **strukturell** (für geflüchtete Kinder und Familien gelten besondere rechtliche Regelungen, die für weiße Deutsche nicht gelten – bspw. Arbeitsverbot, der Status der „Illegalität“, kein Wahlrecht bei nicht-deutschem Pass, Wohnform der Sammelunterkünfte und strukturelle Diskriminierungen im Bildungssystem, auf dem Ausbildungs-, Arbeits- und Wohnmarkt, im Gesundheitssystem und vieles mehr – diese vielfachen Benachteiligungen haben Einfluss auf Wohlbefinden, Bildungsprozesse und Teilhabeerfahrungen von Kindern und Familien)
- **alltäglich** (wenn beispielsweise bestimmte Namen von Kindern regulär falsch ausgesprochen werden, die Erstsprache(n) der Kinder wenig systematische Beachtung in der pädagogischen Arbeit finden und die Erreichbarkeit und das Engagement von Eltern und Bezugspersonen mit Fluchtbiografie ein eher individualisiertes, kulturalisiert gelagertes „Problem“ darstellt)

Es kann auch von Rassismus gesprochen werden, wenn eine rassistische Zuschreibung nicht intendiert war. Rassismus ist gesellschaftliche Normalität, die je nach Positionierung im „Wir“ und „Nicht-Wir“ mit Privilegien und Benachteiligungen für Personen(gruppen) verbunden ist und kindheitspädagogische Institutionen als Handlungsfelder und Schauplätze von Rassismus einschließt (siehe Vertiefung in der Fallvignette B). Sich in der professionellen Rolle nicht von rassistischen Wissensbeständen, Handlungsroutinen und Strukturen leiten zu lassen, ist ein wesentlicher Beitrag zur rassismuskritischen Bildungsarbeit.



Leseempfehlung

- Bostancı, Seyran/Ilgün–Birhimeoğlu, Emra (2024) (Hrsg.): Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian (2022): „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“. Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers 1: Forschungsergebnisse aus Kurzstudien des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa), Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Götz, Maya (Hrsg.) (2021): Wenn du mich noch einmal „Braune Schokolade“ nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI).
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

2.3.3 Veränderte Kindheiten in restriktiven Lebensbedingungen

Die weltweiten Fluchtbewegungen sind in den letzten zehn Jahren angestiegen. Laut dem UNHCR waren Ende 2022 108,4 Millionen Menschen auf der Flucht, 40 Prozent sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (UNHCR 2022, S. 2 f.).

In Deutschland haben im Jahr 2022 252.422 Menschen Asylerstanträge gestellt. Diese umfassen 0,23 Prozent der weltweit geflüchteten Menschen.



Global betrachtet stellt dies einen sehr geringer Anteil an Menschen dar, die auf europäisches Territorium gelangen, um in Deutschland einen Asylantrag zu stellen. Im Jahr 2022 waren unter den Asylerantragstellenden 37,3 Prozent minderjährige Personen und 11,4 Prozent aller Asyleranträge (24.791 Personen) sind in Deutschland geborene Kinder (BAMF 2023, S. 26).

Strukturell-institutionelle Ungleichbehandlungen in verschiedenen Lebensbereichen kennzeichnen Kindheiten im Fluchtmigrationskontext.



Dies steht im Interessenkonflikt mit Zugehörigkeitswünschen, Teilhabeansprüchen und Kinder- und Menschenrechten. Die dadurch als ungleich behandelten „Anderen“ werden rassifiziert und in den Logiken der Behörden als Ausländer*innen bzw. Flüchtlinge behandelt und verwaltet. Die strukturell eingeschränkte Lebenssituation in Deutschland ist implizit rechtlich bedingt durch den Fluchtstatus. Der Umgang mit dem Fluchtstatus kennzeichnet ein rassistisch-geprägtes Migrationsregime sowie eine restriktive Ausländer- und Asylpolitik. Auch unabhängig von der Art des Ankommens stellt sich die Lebenssituation von geflüchteten Familien als „Wartezustand“ dar (Lewek/Naber 2017, S.8). Dies drückt sich auch im limitierten Zugang zu Teilhabemöglichkeiten und der Unterbringungssituation aus. Die dadurch potentiell entstehenden familialen Belastungen können sich in prekären Unterbringungsformen wie Erstaufnahme, Not- und Gemeinschaftsunterkünfte verstärken. Diese sind gekennzeichnet durch fehlende Intimität aufgrund ausbleibender Privatsphäre, häufig geringe sozial und räumliche Infrastruktur und werden allgemein hin als nicht kind- und familiengerechte Einrichtungen beschrieben (Berthold 2014, S. 38). Die Situation geflüchteter Kinder steht antagonistisch zum Kindbild der UN-Kinderrechte (Wihstutz 2019b). Trotz heterogener Lebenslagen impliziert der Fluchtstatus für Kinder und Familien ein hohes Armutsrisiko, was sich mit unsicherer Bleibeperspektive verstärkt. Asyl- und ausländerrechtliche Restriktionen sind der Hauptgrund für die multiplen Armutslagen von Kindern und Familien (Butterwegge 2010). Die Lebenslagen von begleiteten, (mit ihren Familien und Eltern) geflüchteten Kindern und unbegleiteten minderjährigen geflüchteten Jugendlichen ist durch eine komplexe Rechtslage und Benachteiligung in diversen Lebenslagen und durch Diskriminierungserfahrungen gekennzeichnet (Lechner/Huber 2016).

Junge Menschen mit Fluchterfahrung erleben verschiedene Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen auch nach dem Ankommen in Deutschland.



Erschwert werden ihre Lebensbedingungen beispielsweise durch häufige Orts- und Einrichtungswechsel und brüchige soziale Kontakte, gesundheitliche Belastungen, mangelnde Informationen über die rechtliche Lage bis hin zu Mangel an Dolmetscher*innen und Unterstützungssysteme. Dies ist Ausdruck einer strukturellen Ungleichbehandlung im Alltag junger Menschen. Erinnerungen und Verluste in den Biografien und sozialen Beziehungen

transnationalen Familien und Freund*innenschaften, multiple Benachteiligungen, Anpassungsdruck und die Anforderungen in Bildungsinstitutionen, bspw. der deutsche Spracherwerb, wirken sich auf Biografien, lebensweltliche Bedeutsamkeiten, Themen im Alltag und Diskriminierungserfahrungen betroffener Kinder und Familien aus. Die grundsätzlich fehlende Bleibeperspektive ist mit Unsicherheit verbunden, welche Zukunftsplanungen, Sicherheiten und Vertrauen in das bundesrepublikanische System und das „Ankommen“ zusätzlich erschweren (World Vision/Hoffnungsträger Stiftung 2016, S. 24).

Fluchtmigration kann neben individuellen und kollektiven Erfahrungen ebenfalls als ein Ausdruck von Ungleichheiten und Diskriminierungen gedeutet werden. Aufgrund ihres Fluchtstatus werden Menschen benachteiligend klassifiziert, untergebracht, versorgt und behandelt. Für den bundesrepublikanischen Kontext markieren diese Praktiken strukturelle Diskriminierung aufgrund des Flüchtlingsstatus und ziehen Folgen in den Lebenslagedimensionen mit sich. Einblicke in die Lebenswelten von Kindern und Familien sind unter anderem durch qualitative Studien herausgearbeitet worden (Eisenhuth 2015; World Vision/Hoffnungsträger Stiftung 2016; Lewek/Naber 2017).



Leseempfehlung

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

Jugendliche ohne Grenzen (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation. Erfahrungen junger Geflüchteter. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lewek, Mirjam/Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: UNICEF.

World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung (2016): Angekommen in Deutschland. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung. Friedrichsdorf: World Vision Institut.

Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019a): Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich.

2.4 Das Konzept relationaler Agency und Bürger*innenschaft

Aufgrund gesellschaftlicher Benachteiligung und struktureller Ausschlüsse, welche sich im Alltag von Kindern und Familien ausdrücken, wird hier bewusst an das Konzept der relationalen agency (siehe auch Glossar) angeschlossen. Agency in der Kindheitsforschung ist ein zentrales und sich ausdifferenzierendes Konzept (Eßer et al. 2016). Für diese Broschüre wird der Zugang zu agency folgendermaßen konkretisiert:



Kinder sind in Abgrenzung zu gängigen Entwicklungs- und Sozialisationsmodellen mit ihren Erfahrungen, Artikulationen und ihrer politischen Subjektivität anzuerkennen (Oswell 2016, S. 21). Dabei zeigt sich in differenztheoretischen „agency“-Ansätzen auch in der Responsivität von Kindern, die Relevanz der Reflexion ihrer eigenen Lebensverhältnisse, verschiedener Beziehungen und Handlungen (Wihstutz 2014, S. 250). Kinder sind demnach nicht nur als „Entwicklungswesen“ als Werdende „becomings“, sondern als Ak-

teur*innen und Seiende „beings“, als ernst zu nehmende Personengruppe anzusehen (Hungerland/Kelle 2014, S. 228). Agency umschreibt eine gewisse soziale Handlungsfähigkeit und -möglichkeit von Kindern, welche die Wahl aus verschiedenen Möglichkeiten und Entscheidungen beinhalten kann (Moran-Ellis 2014, S. 177). Die Handlungsfähigkeit im relationalen Sinne konstituiert sich aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen, Strukturen, und wird hervorgebracht (Eßer 2014, S. 233). Agency ist damit keine menschliche Eigenschaft, sondern ein Produkt sozialer, zeitlicher und räumlicher Beziehungen und wird im Kontext dieser Verhältnisse hervorgebracht, aufrechterhalten und verändert.

Kinder als Akteur*innen und politischen Subjekte werden über das kindheitstheoretische Konzept der relationalen Agency in ihren spezifischen Lebensrealitäten betrachtet. Dies irritiert essentialisierende, defizitorientierte, pathologisierende „passive Opferdiskurse“, die häufig in der Thematisierung von Kindern mit Fluchterfahrung in Erscheinung treten. Die Erfahrungen, Sichtweisen und Lebensrealitäten von Kindern werden im Spiegel politischer und rassistischer Verhältnisse eingebettet. Kinder und Familien als (politische) Subjekte anzuerkennen, lässt sie in einem anderen Licht – jenseits paternalistischer Einstellungsweisen – erscheinen: Sie sind Subjekte eines diskursiv-machtvollen Regimes. Sie werden in Machtverhältnissen zu etwas gemacht (Krause/Schramm 2011, S. 127). Mit und ohne würdevolle Behandlung, zugesprochenen Rechten und Passzugehörigkeiten sind sie Bürger*innen, da durch ihre Lebensverhältnisse das Verlangen, fraglos zugehörig zu sein, mit all den Rechten und Zugängen ein wichtiges Merkmal von gelebter Bürger*innenschaft und politischer Subjektivität darstellen. Die Akteur*innenschaft und Bürger*innenschaft von Kindern geht über formale, legalistische Merkmale hinaus und kann als Teil der Lebenspraxis und alltäglicher Handlung von Kindern entstehen, gerade dann, wenn ihnen bestimmte Rechte verwehrt werden (Isin/Nyers 2014; Liebel 2015; Van Daalen/Hanson/Niewenhuys 2016). Die fehlende strukturell-institutionelle Gleichwertigkeit aufgrund des Fluchtstatus und Ungleichbehandlung prägen formell und informell die Erfahrungen von Kindern und konstituieren ihre relationale Agency (Fichtner/Trän 2020). Die Anliegen, Interessen und Erfahrungen von Kindern und die Fokussierung auf ihre Sichtweisen sind Teil ihrer inklusiven Bürger*innenschaft (Lister 2007, S. 2 f.), welche sich durch Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit von Kindern ausdrückt. Darunter zählt, gleiche Rechtsansprüche und Teilhabe bei gleichzeitiger Ungleichbehandlung einzufordern. Die Kompensation unter Bedingungen von Benachteiligung und Marginalisierung kann auch mit Ungleichbehandlungen, positiver Diskriminierung oder mehr Ressourcenausstattung geschehen. Bedingungslose Anerkennung der Selbstbestimmung und die Fähigkeit über Mitbestimmung gewährleistet Lebens und Partizipationsmöglichkeiten.

Leseempfehlung

- Esser, Florian/Baader, Meike Sophia/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016) (Hrsg.): *Reconceptualising Agency and Childhood*. New York: Routledge.
- Liebel, Manfred (2015): *Kinderinteressen - Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lister, Ruth (2007): *Inclusive citizenship: realizing the potential*. In: *Citizenship Studies* 11, H. 1, S. 49–61.
- Fichtner/Sarah; Trän, 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*. Opladen: Barbara Budrich, S. 107–134.



2.5 Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit: Intersektionale Perspektiven

Intersektionale Perspektiven (siehe Glossar: *Intersektional(ität)*) auf Kindheit sind tragend, denn nicht alles was „Kinder“ tun, tun sie als „Geflüchtete“ oder vice versa. Den pluralen Zugehörigkeiten, Identitäten und Erfahrung ist pädagogisch Rechnung zu tragen und dominante Diskurse um „Flüchtlingskinder“ sind zu dekonstruieren. Die verschiedenen Zugehörigkeiten eines Kindes werden unter der Folie „guter“ Kindheit (siehe Kapitel 2.3.1) im Folgenden intersektional vertieft. Das Muster der normativen Kindheit schließt das Bild einer langen, behüteten Kindheit und ausgedehnten gewaltfreien Lern-, Schon- und Schutzräumen ein. Als defizitär gelten Scheidungskinder, alleinerziehende Familienmodelle und Familien mit Migrationserfahrung und aus Armutsverhältnissen (Bühler-Niederberger 2011, S. 41 ff.). Kindheit und Familie sind eng miteinander verbunden. Die gegenwärtig vorherrschende normative Familienvorstellung kann als „bürgerlich, weiß, heterosexuell, gesund und leistungsfähig konzipierte und naturalisierte Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind[ern]“ (Riegel/Stauber 2018, S. 39) umrissen werden.



„Das Kind“ in seiner impliziten Normalbiografie wird damit implizit als weißes, gesundes, nicht-behindertes, binär-geschlechtlich positioniertes, deutsch-sprachiges Kind sichtbar, welches in einer heteronormativen Kernfamilie aufwächst, und sozioökonomisch abgesichert ist und schließt damit an verschiedene soziale Differenzachsen und diskriminierende Ideologien an.

In Hinblick auf Kindheiten im Fluchtcontext werden Themen wie die rechtliche Sicherung der Bleibeperspektive und die Folgen des unsicheren Aufenthalts für Kinder randständig bearbeitet. Häufig wird in Anlehnung an das normative Kindheitsmuster davon ausgegangen, dass dieses Kind über einen sicheren Aufenthaltstitel in Deutschland verfügt. Besonders in der pädagogischen Praxis und der Ausbildung angehender pädagogischer Fachkräfte wird implizit das normative Kindheitsmuster bedient. Die Sprachen, Lieder, Glaubensüberzeugungen, Alltagswelten und Ausdrucksformen und die diversen Biografien von Kindern mit Fluchterfahrung haben häufig wenig Platz im pädagogischen Kerncurriculum und der Praxis. Umso wichtiger sind Strukturen, die auf generationalen Verhältnissen beruhen, wie Adulthood (aber auch Klassismus, Sexismus, Cis-Sexismus, Ableismus oder auch Rassismus) im Kontext von Fluchtmigration mitzudenken.

Grundsätzlich werden in Anlehnung an *Adulthood* (siehe Glossar) Kinder in der Gesellschaft strukturell generational als nicht-ebenbürtige Menschen verstanden. Sie werden gesellschaftlich aufgrund ihres „Kind-Seins“ marginalisiert. Wenn sie weniger Rechte als „volljährige“ Personen haben, ihnen pädagogische Unmündigkeit und ein Erfahrungsdefizit zugeschrieben wird, dann kann dies als „Adulthood“ bezeichnet werden (Richter 2013; Liebel/Meade 2023). Gesetze werden ohne die Meinung von Kindern und Jugendlichen verabschiedet, Diskurse werden in der selbstverständlichen Absenz von Kindern öffentlich geführt und sie haben wenig juristisch-ökonomischen Spielraum als eigene Personengruppe aufzutreten und aktiv mitzubestimmen – sie sind in Deutschland strukturell-institutionell und individuell auf Erwachsene angewiesen – weil sie *als* Kinder behandelt werden. Auch in den Intersektionalitätsdebatten sind Kinder als Personengruppe weniger sichtbar – und sind schon gar nicht leiblich in wissenschaftlich und politischen Debatten präsent. Kindheit wird in den Raum des Privaten und nicht des Öffentlichen verwiesen. Diese Form von Adulthood spielt eine bedeutsame Rolle auch in der Pädagogik. Was macht Kinder zu Menschen – was

macht Kinder zu Kindern? Hier eröffnet sich ein Problem, welches den Gegenstand „Kindheit“ überhaupt erst ermöglicht und pädagogisch aktiv hervorbringt (Farrenberg 2017). Denn das Problem, welches sich als Adultismus äußert, zeigt auch hier eine Standortgebundenheit und die privilegierte Position des Erwachsenen als Erwachsener. Dies zeigt sich als symbolische Gewalt im Sprechen und Handeln gegenüber Kindheit und Kindern. Karin Murriss (2016) setzt sich angesichts der Dekolonialisierung von Bildung in der Kindheit mit posthumanistischen Ansätzen auseinander und beschreibt implizit eine intersektional angelegte pädagogische Praxis:

“*The Posthuman Child* combats institutionalized ageist practices in primary, early childhood and teacher education[...] [...] in which dominant figurations of child and childhood are exposed as positioning child as epistemically and ontologically inferior.” (Murriss 2016, S. 1).



Im Fokus stehen hier insbesondere mehrfachdiskriminierte Kinder, die nicht dem westlich-normativen Kind-Bild entsprechen. Dabei spielt der soziale Vollzug der Ausgrenzung eine zentrale Rolle, da Kinder aufgrund ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer Einkommenssituation und Familiensprachen marginalisiert und diskriminiert werden (ebd.). Die Differenz durch die binären Kategorien „Kind“ und „Erwachsene“ kann und muss um weitere soziale Differenzmerkmale erweitert werden, um Exklusionsmechanismen in der Kindheit besser verstehen zu können. Eine Ausblendung der verschiedenen Zugehörigkeiten entlang von Ungleichheitsverhältnissen trägt zum Erhalt eben dieser Mechanismen bei und kann über eine intersektionale Betrachtungsweise irritiert werden.

“Intersectionality is a lens through which you can see where power comes and collides, where it interlocks and intersects. It’s not simply that there’s a race problem here, a gender problem here, and a class or LGBTQ problem there. Many times that framework erases what happens to people who are subject to all of these things” (Crenshaw 2019, S. 16).



Die Komplexität von Ungleichheitsstrukturen und weiterer Differenzmerkmale wie Alter, Geschlecht, Fähigkeit, Gesundheit, formale Bildung, sozioökonomischer Status, Cis-Sexismus und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sind Teil der Identität von Kindern und ihren Kindheiten. Die Effekte von Ungleichheitsverhältnissen auf Subjektivierungsprozesse in der Kindheit schaffen die Grundlage für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Intersektionalität (Bak/Machold 2022). Die Analyse selbst geht zurück auf die Überschneidung und Verschränkungen von machtvollen Ungleichheitsverhältnissen, welche entlang von Differenzachsen nach „race, gender, class“ häufig Gegenstand von Forschungen sind (Machold 2015; Bak/Machold 2022) – die Debatte um Intersektionalität schließt häufig *age* aus. Sie reproduzieren die dominante generationale Ordnung, welche als modernes Kindheitsbild bereits inhärent als rassifiziert, gegendert und ableisiert beschrieben werden kann (Burman 2007, S. 5). Die Unterteilung in „ismen“ als singuläre diskriminierende Unterdrückungsverhältnisse wie Rassismus, Ableismus, Adultismus, Cis-Sexismus, Sexismus und Klassismus und vielen weiteren ist eine Lesart, welche eine Macht- und Herrschaftskritik in sich trägt. Das politische Potential von Intersektionalität liegt im Aufgreifen von individuellen und kollektiven Unterdrückungserfahrungen von Menschen, die üblicherweise durch die Reduzierung auf *ein* Differenzmerkmal unsichtbar gemacht oder gar fehlinterpretiert werden sowie mehrfache Diskriminierungen ausblendet. Die nicht zufällige Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von Differenzmerkmalen hat auch in der Anti-Bias Arbeit einen hohen Stellenwert, welche die Erfahrungen, Identitäten und Lebensrealitäten von Kindern betreffen:



„Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familien haben“ (Derman-Sparks 2014, o.S.).

Die aus der Anti-Bias-Arbeit benannte Unsichtbarkeit zeigt sich darin, dass Identitäten von Kindern reduziert werden. Lebensrealitäten und Erfahrungen von Armut, psychischen und physischen Beeinträchtigungen, Rassismuserfahrungen und non-binären Geschlechtszugehörigkeiten werden häufig ausgeblendet und v.a. darüber als „anders“ bzw. abweichend behandelt. Im Anti-Bias-Approach, der in Deutschland als Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept (Wagner 2017) adaptiert wurde, wird davon ausgegangen, dass diese unbewussten Muster von allen Beteiligten verinnerlicht werden. Bewusstseinsprozesse sind daher notwendig, um Einseitigkeiten („biases“) bezüglich der Un/Sichtbarkeit von Gruppen im pädagogischen Handeln zu erkennen und zu bearbeiten, um einer inklusiven, intersektionalen und diskriminierungskritischen Pädagogik näher zu kommen. Dies geht in der pädagogischen Praxis einher mit „Sonderformen“ des pädagogischen Handelns, die beispielsweise Kinder mit Behinderung oder Kinder mit Fluchterfahrung gezielter adressieren, und die jedoch aus dem Kerncurriculum fallen. Dadurch wird einer Pädagogik des Mitleids, der kompensatorisch-assimilativen Integration und Sonderbehandlung einer veränderten Kindheit (z.B. durch interkulturelle Pädagogik, traumasensible Pädagogik) irritiert und erweitert.



Leseempfehlung

- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS.
- Crenshaw, Kimberlé (2019): "REACH EVERYONE ON THE PLANET... ". KIMBERLÉ CRENSHAW AND INTERSECTIONALITY. Herausgegeben durch das Gunda Werner Institut und die Heinrich Böll Stiftung. Verfügbar unter: https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/endf_crenshaw_web_gesamt_en_o.pdf [30.10.2023].
- IPÄD (2015) (Hrsg.): Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Verfügbar unter: <https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/1-paed-Broschuere-2015-upload.pdf> [30.10.2023]
- Richter, Sandra (2024): Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen, Band 15. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Wagner, Petra (2017) (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage. Freiburg: Herder.

2.6 Inklusive und intersektionale Pädagogik als organisationale Aufgabe

Inklusion ist eine normative Werteorientierung, zu deren fundamental-demokratischen Prinzipien die unveräußerliche Menschenwürde, Kinder- und Menschenrechte, Gleichwertigkeit, Zugehörigkeit, Partizipation und Schutz vor Diskriminierung als Qualitätsmerkmal von Bildung und Erziehung in der Kindheit zählen (Trän 2024). Zu Grunde liegende Strukturen, Prozesse und Personen tragen durch Routinen, Konzepte, institutionellen Rahmungen und Praktiken eine inklusive und diskriminierungskritische Agenda mit (ebd.). Mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wurde im Diskurs um Teilhabe von Menschen mit Behinderung ein Paradigmenwechsel eingeläutet. Dieser zeigte eine institutionell-strukturellen Veränderungsbedarf auf: Vom förderbedürftigen Kind und seiner Passung zum Regelsystem zur aktiven Veränderung der Struktur des Bildungssystems und dessen Institutionen auf die Bedürfnisse, Rechte und Teilhabe von Kindern. Die Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern und Familien sind im Inklusionsverständnis der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© nicht auf ein soziales Differenzmerkmal wie Behinderung begrenzt, sondern intersektional entlang (sozialer) Differenzachsen wie Alter, soziale Herkunft und Klasse, Geschlecht, Familienform, psychische und physische Fähigkeit, Sprache, ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeit und Weitere verschränkt zu verstehen (Wagner 2017; Richter 2024). Der Schutz vor Diskriminierung und das Recht auf Bildung und Teilhabe sind wesentliche Anker in dem pädagogischen Ansatz, welcher im Wesentlichen von vier Zielen und verschiedenen Handlungsfeldern gekennzeichnet ist (Krause et al. 2016; Wagner 2017; Ansari et al. 2021):

- Ziel 1:* Alle Bezugsgruppen von Kindern und Familien finden Anerkennung und Wertschätzung. Kinder werden in ihrer Identität gestärkt und erwerben Wissen vom eigenen Hintergrund, welcher die Mehrfachzugehörigkeiten von Kindern ernst nimmt.
- Ziel 2:* Kinder und Familien werden in ihrer Vielfalt wahr- und ernst genommen. Auf Basis des Gemeinsamen werden auch Unterschiede sachlich-wertschätzend thematisiert. Erfahrungen und Gewohnheiten, welche nicht den eigenen entsprechen, werden pädagogisch aufgegriffen und gleichwertig anerkannt, um Vielfalt aktiv zu thematisieren.
- Ziel 3:* Kinder und Familien werden gegenüber Einseitigkeiten und Diskriminierungen sensibilisiert, um eine Sprache und Ausdrucksform für Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zu finden.
- Ziel 4:* Kinder und Familien sollen den Mut finden, sich gegen Diskriminierungen von sich selbst und anderen zur Wehr zu setzen.

Die Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© als inklusiver Praxisansatz (Wagner 2017; Richter 2024) wird in dieser Broschüre gewählt, um einen teilhabeorientierten sowie machtkritischen pädagogischen Ansatz einzuführen, welcher auf die Lebensrealitäten geflüchteter Kinder konzeptionell übertagen wird. Eine diskriminierungskritische und diversitätssensible Organisationsentwicklung nach der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© sichert eine teilhabeorientierte Praxis in Bildungseinrichtungen nicht durch einzelne engagierte Fachkräfte und Projektarbeiten. Vielmehr nimmt sie verschiedene Elemente der Organisation konsequenter in den Blick und beachtet dabei auch institutionelle Eigenlogiken, verschiedene Zielgruppen wie Kindern und Familien in Bildungseinrichtungen und heterogene, mul-

tiprofessionelle Teams, welche innerhalb der Organisation bestimmte Rahmenbedingungen vorfinden, um inklusive Bildung und Erziehung umzusetzen (Ansari et al. 2021).



Leseempfehlung

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Inklusion in der Kita-Praxis. 2. Auflage. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Inklusion in der Kita-Praxis #3. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis – Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Inklusion in der Kita-Praxis #5. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).

Wenn pädagogische Einrichtungen und Institutionen als Organisation in den Blick genommen werden, können entlang der vier Ziele der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© verschiedene organisationale Ebenen, Abläufe und konzeptionellen Kernpunkte angesprochen werden und im Folgenden ausdifferenziert nach Strukturen, Prozessen und Kulturen einer Organisation auf Kinder und Familien mit Fluchtbiografien bezogen werden.

2.6.1 Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen

Die strukturellen Rahmenbedingungen umfassen die Spezifik der organisationalen Träger*innenschaften: kommunale Einrichtungen, konfessionelle Verbände usw. setzen durch die heterogenen Bedingungen unterschiedliche Vorgaben und Rahmenbedingungen.



Eine diskriminierungskritische und diversitätssensible Organisation braucht institutionell zu Verfügung stehende Ressourcen und ein klares Commitment der Träger und Führungsfachkräfte verschiedener Organisationseinheiten, sich aktiv einer diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Organisation zu verschreiben.

Dies umfasst alle Arbeitsbereiche und Funktionen, beispielsweise auch Köch*innen, Praktikant*innen und weitere Mitarbeitende der Einrichtung neben dem klassisch pädagogisch geschulten Personal, die für das Leitbild sensibilisiert und in den Grundwerten der Organisation geschult werden. Neben interner Weiterentwicklung ist für eine nachhaltig angelegte Begleitung der Organisation extern geschultes Personal empfehlenswert. Dies braucht finanziell abgesicherte und langfristig angelegte Ressourcen, sowie eine diversitätsorientierte Personalpolitik, welche die Vision einer diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Organisation nachhaltig widerspiegeln.

Einseitigkeiten und Barrieren, die aufgrund der organisationalen Struktur zum Ausschluss bestimmter Menschen führen, werden identifiziert, reflektiert und konsequent abgebaut.



Organisationsinterne Hierarchien auf formeller und informeller Seite werden transparent gemacht und organisationsinterne Positionierungen und Diskriminierungserfahrungen von Menschen innerhalb der Einrichtung sowie Zielgruppen und Menschen, die Angebote der Organisation in Anspruch nehmen (sollen), werden regelmäßig evaluiert und Handlungsschritte zum konkreten Abbau von Diskriminierungen abgeleitet. Die soziale Diversität der Kinder und Familien, des Stadtteils und der Gesellschaft ist auch in Personalstrukturen und dem gezielten Anwerben neuen Personals mitzudenken, im Sinne einer Diversifizierungsstrategie für die Mitarbeitenden der Organisation.

Die Weiterqualifizierung durch Fort- und Weiterbildungen, Organisationsentwicklungen, Führungskräfte- und Supervisionstraining für Teamprozesse sind strukturell eingeplant und konzeptionell an einer inhaltlich-fachlichen Weiterentwicklung zu diskriminierungskritischer Pädagogik und sozialer Gerechtigkeit orientiert.



Pädagogische Fachkräfte setzen sich mit ihrer eigenen Sozialisation auseinander und reflektieren den Einfluss dieser auf ihr pädagogisches Handeln und Annahmen für Bildung und Erziehung in der Kindheit. Sie bilden sich fort in der Auseinandersetzung mit Diversität und dem inklusiven, teilhabeorientierten und diskriminierungskritischen Umgang mit *Klassismus*, *Sexismus*, *Cis-Sexismus*, *Rassismus*, *Linguizismus*, *Adultismus* und *Ableismus* (siehe Glossar). Sie sind in der Lage, die Persönlichkeiten der Kinder und deren Lebensbedingungen wahrzunehmen und nicht von gesellschaftlichen Machtverhältnissen abzutrennen.

Grundsätzlich braucht es in jeder Organisation auch Räume der Verständigung und Vergewisserung, was unter diskriminierungskritischer und diversitätsbewusster Organisation in konkreten Prozessen, im Alltag und Leitbild zu verstehen ist und wie diese in der Praxis sichtbar wird und werden kann.



Die Spannung zwischen Außendarstellung als beispielsweise „demokratisch“, „bunt, tolerant, weltoffen“ und die Perspektive auf das Innenleben der Organisation beispielsweise in der Personalpolitik, auf Teamprozesse, zur Arbeitsteilung und Organisations- sowie Entscheidungsstrukturen brauchen im Sinne einer Kohärenz eine aktive Bearbeitung, sodass Außendarstellung und Innenleben der Organisation als konsequent, sinnstiftend mit dem Leitbild der Organisation durch seine Mitglieder wahrgenommen und ausgefüllt werden kann. Die Organisationsvision wird konturiert und in ihren Leitplanken und Grundprinzipien sowie strukturellen Veränderungen langfristig im Blick behalten und bedarfsorientiert weiterentwickelt.

2.6.2 Prozesse und Handlungsabläufe

Soziale Strukturen, Funktionen, Abläufe, Teamkonstellationen und Einrichtungspraktiken zeigen sich in kommunikativen Prozessen und Handlungspraktiken. In diesem handlungspraktischen Teil werden pädagogische Prozesse in den Blick genommen, in dem Kinder und Familien durch die Interaktion in Peer-Gruppen, mit pädagogischen Fachkräften, mit weiteren Familien und Trägerpersonal eine wertschätzende, respektvolle und diskriminie-

rungskritische Behandlung erfahren. Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen für Kinder und Familien werden auf dominanzkulturelle Einseitigkeiten reflektiert: Welche Angebote, Beteiligungsstrukturen für Familien und Kindern werden bereitgestellt und von welchen Familien und Kindern werden diese aktiv wahrgenommen? Wie fühlen sich die Kinder und Familien in der Einrichtung?



Über Austauschräume und diverse Beteiligungsformate wird sichtbar, an welchen Stellen sowohl die tägliche pädagogische Arbeit und das Wohlbefinden, als auch die Beteiligung von Kindern und Familien neue Anforderungen an die pädagogische Einrichtungskultur und seinen Abläufen stellt. Sie geben zentrale Impulse für mögliche Veränderungen in Abläufen, Routinen und Prozessen innerhalb der pädagogischen Arbeit.

Die Handlungsfelder der Lernumgebung (Lieder, Themen- und Funktionsecken (z.B. Verkleidungsecken), Spielangebote, Kinderbücher und die räumliche Beschaffenheit) spiegeln verschiedene Sprachen, religiöse Zugehörigkeiten, verschiedene Biografien und Lebensbedingungen der Kinder und Familien wider und sind an den Lebenswelten und sozialen Zugehörigkeiten der Kinder auszurichten. Spielmaterialien, Gegenstände, Essutensilien und Räume bieten für Kinder die Möglichkeit, sich (wieder)zuerkennen, als zugehörig zu erfahren und Verschiedenheit als Normalität anzuerkennen.



Prozesse und deren Steuerung sind nicht nur engagierten Fachkräften zu überlassen, es braucht Absprachen, Regelungen und Vereinbarungen, die schriftlich und informell anerkannt sind und fortlaufend überarbeitet werden. Gleichzeitig bieten einrichtungsbezogene Routinen, Personalstruktur, mehrsprachigen Kenntnissen sowie bisherige Umgebungen Potenzial, um mögliche Einseitigkeiten und Diskriminierungen zu entdecken und entsprechend die Umgebungen zu verändern, sodass alle Kinder und Familien sich wiederfinden und teilhaben können.

Die Interaktion mit Kindern und Familien sind von grundlegendem Respekt, Anerkennung und Wertschätzung geprägt – dies gilt vor allem dann, wenn sie der eigenen Auffassung von „guter“ Kindheit und Familie widersprechen. Die alltägliche Arbeit im Team und der Führungsstil sind an einer inklusiven, intersektionalen Pädagogik ausgerichtet. Verschiedene diskriminierende Ideologien werden aktiv auf die pädagogische Arbeit bezogen. Die Handlungsroutinen, die Schlüsselsituationen wie Pflegesituationen, Schlafmöglichkeiten, Essensgewohnheiten/-angebot und Spiel sind an den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder und Familien mit Fluchtbiografie auszurichten. Transitionsprozesse wie Eingewöhnung, Gruppenwechsel oder der Übergang zu Schule werden in ihrem Gelingen daraufhin geprüft, ob sie entsprechend der Bedürfnisse von Familien ausgerichtet sind. Der Einsatz von Sprachmittlung unterstützt den Kommunikationsprozess sowie die Flexibilität die eigene Einrichtungskultur und Lebenswelten von Kindern und Familien in seiner Passung beständig aufeinander auszurichten. Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen, heißt auch, mit ihnen konkrete Angebote zu planen und ihre Erfahrungen mit Diskriminierungen in der pädagogischen Arbeit aufzugreifen. In der Interaktion im Team braucht es eine fehlerfreundliche Feedbackkultur, um sich darüber verständigen zu können, was gerecht sowie was ungerecht ist und Übungs- und Reflexionsräume, um Sicherheit zu gewinnen.

Es braucht eine klare Linie im gesamten Team der Organisation, sich deutlich gegen Diskriminierungen zu positionieren. Konkret bedeutet das, dass beispielsweise beim Familien- und Elternabend keine rassistischen Wörter oder sprachlichen Ausschlüsse geduldet werden oder ein Interventionskonzept bei Diskriminierungen zwischen Kindern erarbeitet wird und der Schutz vor Diskriminierungen als Kinderrecht konsequent im Alltag eingelöst wird.



Widerstand, Solidarisierung und Courage zu zeigen, sind wichtige Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge von Kindern und Familien, die sie auch in der pädagogischen Arbeit erleben und erfahren können. Diese können aktiv im pädagogischen Handeln aufgegriffen und gemeinsam realisiert werden. Die Lebenswelt von Kindern „bildet“. Das Potenzial für Empowerment kann durch externe Expert*innen sowie Vernetzung mehr ausgeschöpft werden.

2.6.3 Einrichtungskultur und wertebezogene Orientierungen

Grundlegend für eine inklusive Ausrichtung ist die Orientierung an Kinder- und Menschenrechten. Alle Kinder und Familien in der Einrichtung sind zugehörige Mitglieder der Gesellschaft. Ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit Diskriminierung und Beteiligung werden nicht übergangen, sondern aktiv in die Herstellung von Teilhabemöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung einbezogen.



Der demokratisch-verfasste Wertekern ist zentral, um die Teilhabe Aller in unterschiedlichen Formen zu ermöglichen. Es gehört beispielsweise dazu, Kindertageseinrichtungen als einen Ort der Dominanzkultur gesellschaftlich funktionalisiert und eingebettet zu betrachten. Bildung und Erziehungssettings bergen Reproduktionsgefahren von Diskriminierungen und Ungleichheiten in sich und können so ein möglicher Ort von Teilhabe- und Transformationspotenzialen von Machtverhältnissen sein. Dies wird mit Konzepten wie *Adultismus*, *Klassismus*, *Cis-Sexismus*, *Rassismus*, *Ableismus* und *Linguizismus* (siehe Glossar) als theoretische und normative Referenzrahmen verdeutlicht, die es ermöglichen, Demokratiedefizite, Einseitigkeiten in der Kindheitspädagogik und Diskriminierungsmechanismen zu erkennen. Im Falle von Kindern mit Fluchterfahrung tragen rechtliche Benachteiligung, Ungleichbehandlung und Dominanzkultur zur Marginalisierung der Kinder und Familien bei.

Der Geist der Organisation und ihr Zusammenhalt sind durch gemeinsame Werte und eine geteilte Vision für die eigene pädagogische Arbeit gekennzeichnet. Die Auseinandersetzung auf fachlicher, persönlicher und organisationaler Ebene braucht einen werte-basierten Kern, welcher sich in Überzeugungen, Orientierungen und Haltungen wiederfinden lässt.



Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Diversität erfordert ein demokratisches Fundament an Werteüberzeugungen. Das Selbstverständnis als lernende Organisation ist grundlegend, da sie über die nötige Flexibilität in der Arbeit und Weiterentwicklung die Weichen für nachhaltige Transformationsprozesse stellt. In vielen, häufig langatmigen Prozessen, braucht es eine Ambiguitätstoleranz verschiedener Beteiligter. Diese setzt voraus, dass beispielsweise die Lücke zwischen Außendarstellung und idealistischem Anspruch an Bildungsgerechtigkeit mit der Innenperspektive der organisationsinternen Praktiken häufig

als frustrierend erlebt wird. Deshalb ist die Fehlerfreundlichkeit ein wichtiges Grundsatzprinzip, in dem diskriminierende Praktiken als Spiegel und Erinnerung an die eigenen Grundwerte gefasst werden und handlungspraktische Folgen für die Veränderungen der eigenen Arbeit nach sich ziehen.



Das Personal sowie die Kinder und Familien werden mit dem Wertekern der Organisation vertraut gemacht, damit die Identifikation mit der pädagogischen Einrichtung nicht an den Werten aller Beteiligten vorbei geht beziehungsweise sich verstärkt und zu einer kollektiven Vision wachsen kann.

Es braucht dafür eine konfliktfähige, wertschätzende Arbeitskultur, die es ermöglicht Erfolge und Misserfolge zu feiern und eine offene Kommunikationskultur, die es ermöglicht, auch schwierige Themen und vermeintlich festgefahrene Prozesse und Strukturen zu verändern.

3. Fall- und Vignettenarbeit in der Lehre



Die Vignetten wurden empirischen Studien entnommen. Es handelt sich damit um Konstrukte und aufbereitete Ausschnitte aus dem empirischen Material. Sie bieten eine thematische Vertiefung für den Lehr-Lernkontext an. Für die didaktische Ausgestaltung stehen Fachwissen in den Unterkapiteln der fachlichen Grundlagen, der Vignettenarbeit einschließlich Praxistransfer in Form von Reflexionsfragen sowie ergänzende didaktische Anregungen durch ergänzende Methoden zu Verfügung. Ein Seminar rund um das Thema Fluchtmigration und Kindheitspädagogik kann über die Methodenverweise in diesem Kapitel angereichert werden, die entlang der Themen der Seminargruppe interessensspezifisch vertieft werden und weitere Zeiteinheiten benötigen. Vorab können je nach Themenschwerpunkt die Literaturempfehlungen aus den fachlichen Grundlagen als Vorbereitung beziehungsweise als Lesewerkstätten zusätzlich eingesetzt werden. Weitere Anregungen werden durch Text- und Medienverweise gegeben, welche ergänzend didaktisch genutzt werden können.

Die Arbeit an exemplarischen Fällen und Fallverstehen wird in der kindheitspädagogischen Lehre eine hohe Bedeutung zugeschrieben, da durch die Fallvignetten Forschungserkenntnisse mit Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategien verbunden werden können (Gerstenberg 2022, S. 4). Die Arbeit mit Vignetten scheint als Fallgeschichte und erzählerische Form geeignet, um verschiedene Bildungsprozesse in Lehr-Lern-Settings anzuregen. In dieser Broschüre wird ein professionstheoretischer Zugang gewählt, welcher sich abgrenzt zur konkreten Fallarbeit in pädagogischen Einrichtungen (Case Studies) und ebenfalls konkrete Konzepte zum systematischen Fallverstehen als professionelle Handlungsmethode weiterentwickelt (ebd.). Grundsätzlich wird das reflexive Fallverstehen genutzt, um Fach- und Fallwissen miteinander zu verbinden und entlang ausgewählter Vignetten verschiedene Handlungsmöglichkeiten daran abzuleiten (ebd., S. 5). Die Fälle und didaktischen Methodenanregungen bauen auf Forschungs- und Projektarbeiten auf, die in der Forschung und pädagogischen Praxis mit Kindern entstanden sind. Die Funktion besteht darin, ausgewählte fachliche Themen alltags- und praxisrelevant aus den Perspektiven von Kindern, Familien und Fachkräften zu beleuchten und zum professionellen Handlungsverständnis angehender und tätiger pädagogischer Fachkräfte entlang eines exemplarischen Beispiels beizutragen. Eine übersichtliche Darstellung aller Vignetten wird tabellarisch aufgezeigt.

	Name der Fallvignette	Thema und Verweis innerhalb der Broschüre	Kapitelverweis
Fallvignette A	Teilnehmende Beobachtung im Zugang	Reflexion von Standortgebundenheit	2.1 und 3.1
Fallvignette B	Gespräch mit einer Koordinatorin	Kulturalisierung und Rassismen reflektieren	2.2 und 3.2
Fallvignette C	Auszug aus einem Interview für das Portrait des Projekts	Verhandlung von Zugehörigkeit, Diskriminierungserfahrungen und Selbstpositionierungen durch Kinder mit Fluchterfahrung anerkennen	2.3 und 3.3
Fallvignette D	Statement der Cool Kids		
Fallvignette E	Dazugehören oder nicht: Das ist nicht die Frage!		
Fallvignette F	Teilnehmende Beobachtung über Spiderman	Relationale Agency im Alltag eines Kindes mit Fluchterfahrung erkennen	2.4 und 3.4

Fallvignette G	Auszug aus der Hausordnung für den Elternabend	Dominanzkultur und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien verstehen	2.5 und 3.5
Fallvignette H	Gruppendiskussion einer Gemeinschaftsunterkunft	Verschiedene Organisationskulturen reflektieren	2.6 und 3.6
Fallvignette I	Austausch mit Heimleitung und Erzieherin		

Tabelle 1: Fallvignettenübersicht

Hinweise für Dozierende: Für benachteiligte und wenig privilegierte (angehende) Fachkräfte mit diversen Migrationsbiografien oder Fluchtmigrationserfahrung im eigenen oder näheren sozialen Umfeld können Vignetten und angesprochene Themen an schmerzliche Vorerfahrungen erinnern, die zu Gefühlen von Ohnmacht, Wut und Trauer führen können, die hinderlich sein können für Gruppendynamiken und der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld. Studierende und (angehende) Fachkräfte mit eigenen Flucht- und Migrationsbiografien werden deshalb zusätzliche Seminar- und Fortbildungsformate empfohlen, die sich mit Unterdrückung/Rassismen, Empowerment zu befassen. Da in Seminargruppen (angehende) *BIPoC* Fachkräfte (siehe Glossar) vertreten sein können, werden Hinweise gegeben, die mögliche Risiken in der Thematisierung der biografisch unterschiedlich erlebten Unterdrückungserfahrungen sensibel einbeziehen. Grundsätzlich ist die Broschüre für diverse Zielgruppen adaptier- und anwendbar, wenn die dozierende Person Erfahrungen und Handlungssicherheit im Umgang mit machtkritischen Themen in unterschiedlichen Betroffenengruppen hat, Gruppenprozesse sensibel bedacht anleitet und klar, fachlich begründet bei Diskriminierungen interveniert und diese in der Gruppe als „Störung“ zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht. Einzelnen Menschen mit Diskriminierungserfahrungen gilt besondere Aufmerksamkeit und Parteilichkeit. Sie werden zu keiner Zeit als Person in ihren Erfahrungen und Biografien in Frage gestellt beziehungsweise als „Lernfläche“ für Menschen in der Gruppe genutzt. Das Teilen von Erfahrungen und Perspektiven erfolgt unter den Leitlinien der Zusammenarbeit von Freiwilligkeit, Selbstverantwortung und -fürsorge.

Die Fallvignetten werden in den folgenden Unterkapiteln zuerst kurz eingeführt, dann folgt die Fallvignette selbst. Anschließend werden Fragen an das Material gestellt und Raum für die Notizen der Teilnehmenden gelassen. Im Anschluss wird eine Interpretationsfolie zu Verfügung gestellt an dieser anschließend weitere Reflexionsfragen für die pädagogische Praxis folgen.

3.1 Vignette A: Feldzugang als Forschende – ich bin hier, weil du da bist: Ungleichheiten auf sich selbst beziehen und die eigene Verstrickung erkennen

In dieser Fallvignette wird, anknüpfend an Flucht- und Migrationsdiskurse, die Sensibilisierung der Standortgebundenheit und einer privilegierten Position im Feld angeregt, sowie das Thema des Zugangs zum Feld aufgegriffen. Diese Fallvignette beschäftigt sich mit dem Feldzugang zu einer Notunterkunft. 2016 startete das Forschungsprojekt und es war die Aufgabe, verschiedene Not- und Gemeinschaftsunterkünfte kennenzulernen und einen möglichen Zugang zu Familien und Kindern herzustellen. Die Forschungssituation fand in einer Turnhalle statt, die als Erstaufnahmeeinrichtung und Notunterkunft fungierte. Wir, die Forschenden Sarah Fichtner und Hoa Mai Tràn, befanden uns im Eingangsbereich auf der Suche nach unserer Ansprechperson, die eine Koordinationstätigkeit innehatte. Wir befanden uns in einem Büro-Raum und warteten auf diese Person.

Fallvignette A: Teilnehmende Beobachtung im Zugang



1 „Der Leiter² verabschiedete sich freundlich aufgrund eines wichtigen Termins. Wir
2 bedankten uns und folgten nun der Koordinatorin. Sie führte uns aus dem Raum zu
3 einem Treppenhaus, da sie anscheinend einen anderen Ort mit mehr Platz für uns
4 vorgesehen hatte. So gingen wir hoch und stiegen die Treppen herauf. Es gab eine
5 rot-weiße Absperrungskette, die sie öffnete und auch wieder schloss [...] Als wir oben
6 angekommen waren, gingen wir eine Tribüne entlang. Unten sah ich viele Menschen
7 und größere Holzbetten. Teilweise waren die nebeneinanderstehenden Betten mit
8 Stoffwänden voneinander abgegrenzt. Einige Menschen, die dort unten waren,
9 schauten nach oben. Ich schaute runter und in dem Moment, als ich das tat, war es mir
10 unangenehm. Von oben konnte ich die vielen Menschen dort unten alle überblicken.
11 Ich fühlte mich exklusiv. Ich oben, sie unten. Ihr Hab und Gut, ihr Lebensort und ihre
12 Privatsphäre – für mich so klein und überschaubar. So einsehbar.

(01_NU1_FP_HMT, Pos. 49-69)



Reflexionsfragen an das Material

- Was für Gefühle und Emotionen löst die Vignette bei Ihnen aus?
- Welche Vorerfahrungen und welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?
- Wie wird die Turnhalle räumlich für wen sichtbar?
- Welche Machtasymmetrien fallen Ihnen auf? Was führte dazu, dass die forschende Person unangenehm berührt war?
- Wie werden „die vielen Menschen“ sichtbar gemacht und was löst es in der Forschenden aus?

² Im empirischen Material gab es eine Benennung einzelner Personen als Pseudonyme, welche für die Broschüre durchgängig mit den Arbeitsfunktionen ersetzt wurden.

- Wer wird in dem Beispiel individuell und wer wird als homogene Gruppe dargestellt?
- Wer ist in diesem Beispiel „Retter*in“, wer ist „Täter*in“ und wer ist „Opfer“ aus ihrer Perspektive?
- Wie lassen sich Hilfsangebote und Abhängigkeiten auf struktureller Ebene sowie auf der Alltagsebene entlang dieser Fallvignette verstehen?

Platz für Notizen





Eine mögliche Deutungsfolie

In der Rolle der ethnografisch forschenden Person ist der Zugang zur Turnhalle ein anderer als für Menschen im Asylgesuch. Die Nähe zu den Bewohner*innen wird bereits im Zugang zur Einrichtung räumlich verunmöglicht. Die räumliche Beschaffenheit des Lebensraums für Bewohnende wird in seiner Enge, fehlenden Trennwänden und mangelnder Privatsphäre deutlich. Grundlegend zeigt die Vignette, dass die Gründe, in der Turnhalle zu sein, verschieden gelagert sind. Einerseits spiegelt sich das wider im Anliegen, diese Turnhalle zu betreten. Dies kann einerseits mit der Funktion geschehen, eine Notunterkunft in Betrieb zu nehmen und zu leiten und dort stattfindende Aktivitäten zu koordinieren, beispielsweise auch Forschungsaktivitäten. Das Anliegen der Forschenden war es formal betrachtet, eine Forschung über den Alltag von geflüchteten Kindern und Familien durchzuführen. Über die Anliegen der damals dort wohnenden Menschen kann nur spekuliert werden. Grundsätzlich haben sie ein Asylgesuch gemeinsam und die Unterbringung in der Turnhalle, in denen es eine räumliche Abgrenzung gibt – nicht alle Räume sind für sie zugänglich, sondern die Halle ist als deren „Lebensraum“ vorgesehen. Andere Durchgänge wurden beispielsweise mit einem Absperrband markiert. Da es eine Tribüne gab, gab es in dieser Situation ein „oben und unten“, welches auf die soziale Beziehungsasymmetrie anspielen kann. Oben zu sein und von unten beobachtet zu werden, wurde von der Forscherin als unangenehm betrachtet. Diese Irritation deutet möglicherweise in der Metapher einer Tribüne auch die Zuschauer*innenposition an, welche sich das Geschehen „unten“ ansehen, welches als unangenehm empfunden wird. Die räumliche Standortgebundenheit wurde von der forschenden Person als Eindringen in die Privatsphäre gedeutet. Das Schlafen in Holzbetten, die Anordnung der Betten und Abtrennung durch Stoffwände und die Einsehbarkeit in persönliche Dinge, die von der Tribüne aus beobachtbar wurden, zeigten ein deutliches Spannungsfeld auf: Wer forscht über wen? Wer ist wie für wen einsehbar? Wer wohnt und wer arbeitet hier? Welche verschiedenen Anliegen spiegeln sich räumlich separiert wider? Die Ethnografin hat sich implizit mit ihrer privilegierten Rolle als Forschende konfrontiert gesehen. Die Adressierung eines „Wirs“ wurde durch den ersten Kontakt mit Führung und Mitarbeiterin der Notunterkunft geschaffen. Der Blick nach „unten“, welcher nur von der Tribüne oben als „überblicken“ möglich war, wurde von der Forschenden als exklusiv wahrgenommen. Die Durchquerung einer Absperrung, die möglicherweise nur vom dort tätigen Personal erlaubt war, verstärkte möglicherweise dieses Gefühl. Die Wahrnehmungen der Bewohner*innen werden durch die teilnehmende Beobachtung nicht möglich und bleiben verborgen. Das konkrete Sprechen mit der in der Turnhalle lebenden Menschen blieb aus und die Wahrnehmung der Forschenden von den Bewohner*innen wurde zu einem Sprechen über sie. Als Autorin des Feldprotokolls sowie in der Rolle als Forschende und der Generierung von Erkenntnissen ist ihr Wahrnehmungsfeld sichtbarer als die Wahrnehmung von Menschen, die dort leben (müssen). Die räumliche Entziehbarkeit aus der Turnhalle wird für Mitarbeitende deutlich, wenn die Arbeitszeit endet, für Forschende, wenn der Feldaufenthalt zu Ende geht. Dort bewohnende Menschen haben weniger Möglichkeit sich dem „Feld“ als ihre Lebenswelt zu entziehen. Die einseitige Wahrnehmung der Forschenden über die dort wohnenden Menschen, zeigt sich im Umgang mit ihrer privilegierten Rolle. Das „Hab und Gut“ und der Lebensort sowie die Privatsphäre der Menschen schienen ihr „klein“ und „überschaubar“. Deutlich wird, dass die Forschende nicht wissen kann, was welche bewohnende Person (auch jenseits der Dinge in der Turnhalle) besitzt und doch in ihrer Wahrnehmung das „Hab und Gut“ als klein wahrnimmt und damit auch eine implizite Bewertung erfährt.

„Ich bin hier, weil du da bist“ hat einen doppelten Sinn – einerseits zeigt es die Verwobenheit verschiedener Positionierungen auf: Ohne „du“, kein „ich“ – das Bild von dir, hat auch etwas mit mir zu tun. Dass du da „unten“ bist und ich hier „oben“, ist kein reiner Zufall. Andererseits zeigt es auch die Angewiesenheit der privilegierten Funktion auf die Bewohnenden: Ohne dich kann ich nicht Forschen. Die ambivalente Rolle zeigt sich in der Scham. Es fühlt sich für die forschende Person gewissermaßen unvertraut und nicht richtig an, diese Einblicke zu haben. Der starke selbstbezogene Fokus der Forschenden im Protokollauszug zeigt auch die Ausblendung der Erfahrungen und Befindlichkeiten der in der Turnhalle wohnenden Menschen und deutet eine Unsichtbarkeit ihrer Gefühlsregungen mit der Situation an, die im Protokollauszug unbenannt bleibt und die Machtasymmetrie und Unsichtbarkeit der „Beforschten“ verstärkt.

Reflexionsfragen für die Praxis

- Welche Vorurteile und Annahmen über geflüchtete Kinder und Familien gibt es? Wie können diese die Begegnung und Interaktion mit ihnen beeinflussen?
- Welche Machtasymmetrien können Sie sich über die Vignette hinaus vorstellen, wenn es um die Zusammenarbeit mit Kindern und Familien mit Fluchtbiografien geht?
- Stellen Sie sich vor, Forschende kommen in ihren privaten Wohn- und Lebensraum und schreiben über Ihren Alltag. Was würden Sie ihnen gerne mitteilen? Was lässt sich daran ableiten für die pädagogische Arbeit?
- Was wissen Sie über die Lebensbedingungen von Kindern und Familien? Welche Position haben sie selbst gegenüber der Lebenssituation in Unterkünften für geflüchtete Kinder und Familien?
- Wie schätzen sie die Lebensbedingungen in Sammelunterkünften für Kinder und Familien in ihrer (angehenden) Fachkraftrolle ein? Beispielsweise wenn fehlende Privatsphäre und Rückzugsorte bzw. auch geteilte sanitäre Anlagen und die Alltagsstruktur durch Unterkunftspersonal vorgegeben ist/niemand ihre Sprache spricht?)



3.2 Vignette B: „Wir“ und „die Anderen“ – Kulturalisierungen und Rassismen: Rassismuskritik und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien

In der folgenden Fallvignette wird ein Beispiel für die Kulturalisierungspraktiken im Sprechen über geflüchtete Familien gegeben. Im Hinblick auf eine rassismuskritische Verortung werden Konstruktionen über betroffene Familien deutlich. Sie sagen weniger etwas über das Selbstbild und Selbstpositionierung von Familien aus, sondern verdeutlichen rassistische Reproduktionsmuster auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, die mit Kindern und Familien arbeiten. In dieser Fallvignette kann auf die Merkmale von Rassismen im fachlichen Grundlagenteil (2.2.) Bezug genommen werden.

Fallvignette B: Gespräch mit einer Koordinatorin



1 Nun erzählte sie, die Koordinatorin einer Notunterkunft, über ihre Erfahrungen mit
2 Familien. Sie unterschied sie in „heimatorientierte“ Familien und grenzte sie von
3 den „offenen“ Familien ab. [...] Nun führte sie einiges zu den „heimatorientierten“
4 Familien aus. Dass die Männer ihren Frauen das Deutschlernen verbieten würden,
5 die Kinder nicht in die Kita gehen dürfen, die Eltern sich nicht interessieren für
6 Deutschlands Bildungsstrukturen. Dann unterteilte sie die Geflüchteten in „Albaner“
7 und „Moldawier“ als die „perspektivlosen Familien“, die keine Bleibeperspektive
8 haben und die Syrer, Pakistanis, Afghanen, Iraner, wovon sie nur die Afghanen als
9 offen bezeichnete und meinte: „Das merkst du ja, auch im Kontakt und Umgang,
10 das hat einfach kulturelle Gründe“. Sie sagte das so selbstverständlich, ich war leicht
11 irritiert, blieb aber passiv, da sie noch mehr zu erzählen hatte. [...] Es ging weiter.
12 [Koordinatorin einer Notunterkunft] erzählte uns, wo sie weiterhin viel Bedarf sieht:
13 „Die Schulung der Eltern.“ Sie meinte, sie sind überfordert, brauchen Unterstützung
14 und verletzen die Aufsichtspflicht und zählte weitere Dinge auf und endete mit
15 „Man muss die bewusst hinführen [...] Das wird viel Arbeit.“ Vor allem, was das
16 Deutschlernen betreffe, da die Männer da auch im Weg stehen. Sie wäre für erweiterte
17 Sprachkurse und, dass die Kinder in die Kitas gehen: „Das ist besser als die DAZ-Klassen.
18 Die Kinder sind da teilweise 6-9 Monate dort und können danach fast kein Deutsch,
19 da können die Männer, die sich das über das Internet beibringen besser Deutsch
20 sprechen und sind besser integriert.“ Sie erklärt sich das über die Sprachenvielfalt in
21 der Klasse. Mehrmals erwähnte sie auch die „Entwicklungsstörungen“ der geflüchteten
22 Kinder. Die bringen die Kinder durch die Flucht und Trauma mit. Dann zählte sie die
23 Faktoren auf, die das mit beeinflussen: 1000 Leute, keine Struktur, die Kinder gehen
24 nach Mitternacht ins Bett, kommen nicht zur Ruhe und sagte weiterhin „Die sind 24h
25 am Tag in Zwangsgemeinschaft mit anderen“ und erklärte, dass die sich da auch
26 mal „zoffen“. „Sie können sich nicht aus dem Weg gehen.“

(01_NU1_FP_HMT, Pos. 120-180)

Reflexionsfragen an das Material



- Welche Unterscheidungen werden hinsichtlich der Gruppen von geflüchteten Familien vorgenommen?
- Welche Annahmen über Familien werden in der Thematisierung der geflüchteten Familien deutlich?
- Welche individuellen rassistischen Annahmen und Vorurteile sowie strukturellen Benachteiligungen werden benannt?
- Welche intersektionalen Aushandlungen gehen mit Rassismen einher, wenn es um das Bild von Eltern, geschlechtliche Rollenbilder, nationale Zugehörigkeiten, Gesundheit und Sprache geht? Welche werden dadurch unsichtbar?
- Nehmen Sie Bezug auf die verschiedenen Charakteristika von Rassismus (→ **Kapitel 2.2.**) in deren Funktionalität, Differenzmarkern, Hierarchisierungen und Vollzugsweisen (intentional-nicht intentional, positiv-negativ, explizit-implizit, diskursiv-individuell, strukturell-institutionell-alltäglich): Wie tauchen diese auf, wie lassen sich diese anhand des Beispiels beschreiben?

Platz für Notizen





Ein mögliches Deutungsangebot

In der erinnerten Wiedergabe des Gesprächs zwischen der Koordinatorin der Notunterkunft und der Ethnografin wird skizziert, wie im Gespräch geflüchtete Familien zunächst über ihnen zugeschriebene Eigenschaften wie „heimatorientiert“ und „offen“ differenziert werden. Dies schließt auch aus, dass eine Offenheit und Heimatorientierung als solche gemeinsam auftreten können. Die benannte Heimatorientierung wird im Fortlauf der Ausführung weiterhin mit dem patriarchalen Rollenverständnis und der daraus resultierenden Gewalt von Männern gegenüber Frauen, etwa über die Bildungssituation entscheiden zu können, gleichgesetzt. Grundlegend wird den „heimatorientierten“ Familien zugeschrieben, dass die Kinder die Kindertageseinrichtung nicht besuchen, sowie fehlendes Interesse an den Bildungsstrukturen in Deutschland haben. Annahmen über Sexismus und Klassismus verschränken sich in der „heimatorientierten“ Familie. Die Orientierung an Heimat wird als ein Ort entworfen, der mit patriarchalen Familienstrukturen zusammenhängt und wird implizit kritisiert. Deutlich wird, dass das Sprechen über die rassifzierten Familien sich nicht nur auf eindeutige nationale Markierungen bezieht, sondern sich intersektional mit sexistischen und klassistischen Annahmen über Eltern verschränkt. Eine grundlegende Unterscheidung nach geographischer Herkunft von Familien verdeutlicht im Weiteren die Relevanz nationaler Kodierungen: „Albaner“, „Moldawier“, „Syrer, Pakistanis, Afghanen, Iraner“ werden als Bezeichnungen von Familien verwendet. Damit werden die gemeinten Menschen und Bewohner*innen als Repräsentant*innen einer Nation betrachtet. Familien werden außerdem durch ihren rechtlichen Bleibestatus unterschieden. Die Familien mit unsicherer Bleibeperspektive gelten von der Fachkraft als „perspektivlos“. Afghanische Familien wird als Eigenschaft „Offenheit“ zugeschrieben. Die Unterscheidungspraxis wird von der Fachkraft durch „kulturellen Gründe“ und Einzelerfahrungen in Begegnungen untermauert. Diese Argumentationslogik löste Irritation in der Forschenden aus. Die Kultur als Erklärungsfolie schien auch ohne konkrete Bezugnahme auf andere Gründe des Verhaltens jenseits der nationalen Zugehörigkeit auszukommen. Der defizitorientierte Blick auf Familien wird in dem Bedarf deutlich, den die Koordinatorin durch den Kontakt mit Familien benennt. Die Eltern werden als bedürftig markiert. Die bewusste „Hinführung“ der Eltern zu ihren elterlichen Pflichten wird als „viel Arbeit“ wahrgenommen. Die Partner*innenschaft und Augenhöhe mit erziehungsberechtigten Personen wird untergraben in dem pädagogischen Auftrag der Integration, welcher mit dem Erlernen der deutschen Sprache, dem Besuch von Bildungseinrichtungen von Kindern und gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Kindern benannt wird. Kinder werden pathologisiert über den Begriff der „Entwicklungsstörung“, welche mit Flucht und Trauma begründet wird. Das Kindbild ist weder ressourcenorientiert, noch wird es differenziert betrachtet. Entlang der Nationalitäten werden über die ethnopluralistische Argumentation fixer und eindeutiger Kulturen die Körper der Familien rassifiziert und verändert. Durch die Fluchterfahrung werden Traumata angenommen, die die psychische Gesundheit von Kindern in ihrer seelischen und geistigen Entwicklung in Frage stellt. Diese Fremdadressierung homogenisiert und reduziert betroffene Familien auf nationale Stereotype mit rassifizierenden sowie ableistischen Vorstellungen. Sie zeigen sich auch strukturell, indem das Wohnen in der „Zwangsgemeinschaft“ deutlich wird. Die Bilder über Kinder, Eltern und Familien zeigen einen deutlichen Defizitblick. Die Erklärungsfolie der Kultur und nationalen Zugehörigkeit verstärkt die rassifizierenden Annahmen über Kinder mit Fluchtbiografie. Die Kind- und Familienbilder rufen negative und problembehaftete Diskurse hervor, die einen deutlichen pädagogischen Handlungsbedarf konstatieren. Sowohl Kinder scheinen ungesund, Familien bildungsfern und geflüchtete Menschen als heimatorientiert. Ressourcen, Sprachen, verschiedene Bildungshintergründe und Fluchtbiografien kommen

nicht zum Tragen. Die rassistischen Ungleichheiten werden durch die Ungleichbehandlung in der Zwangsgemeinschaft, sowohl durch national-verengte Bilder um Familien als auch ihren intersektionalen Bezügen deutlich.

Reflexionsfragen für die Praxis



- In welchen Kontexten sprechen Sie in ihrer (angehenden) pädagogischen Tätigkeit von Kultur? Was könnte daran problematisch sein?
- Wie könnte ein rassismuskritisches Sprechen über Familien und Kinder als Kontrast zum Fallbeispiel aussehen?
- Was würden Kinder und Familien aus verschiedenen Unterkünften wohl zu der Äußerung der Mitarbeiterin sagen?
- Finden Sie Beispiele, in denen „bildungsferne“, „fluchthintergründige“, „gesundheitlich-eingeschränkte“ Familien in den Medien, in der pädagogischen Praxis und ihren eigenen Annahmen als implizit rassifizierende Konstruktionen wirksam werden?
- Angenommen, eine Teamkolleg*in, Kommiliton*in oder Freund*in äußert sich in dieser Weise über geflüchtete Familien: Wie könnte eine rassismuskritische Antwort und Rückmeldung aussehen?

3.3 Vignette C, D und E: Mal zuhören statt besser wissen – Diskurse um Legitimität und Zugehörigkeit hinterfragen

In der folgenden Fallvignette wird ein Beispiel für die lebensweltlichen Einblicke und Verhandlungen um Zugehörigkeit von jungen Menschen mit Fluchterfahrung gegeben. Im Anschluss an Kindheiten in restriktiven Lebensverhältnissen wird nach der fachlichen Einführung (2.3) und der Reflexion der eigenen Annahmen nun mit Selbstpositionierungen von Kindern angeschlossen. Die dadurch naheliegende Perspektive, von den Aussagen und Deutungen der Kinder auf deren Lebenssituation zu schließen, eröffnet den Blick auf das alltagsweltliche, erfahrungsbasierte „Wissen“ respektive Nicht-Wissen von (angehenden) pädagogischen Fachkräften und der offenen Haltung des Zuhörens, wenn es um die konkreten Perspektiven von Kindern geht.

In der folgenden Collage bestehend aus drei Fallvignetten³ zu verschiedenen Aussagen von Kindern, kann ein Diskurs um Teilhabeforderungen und Lebensweltorientierung erfolgen. Die Namen der Kinder sind teils anonymisiert, teils Klarnamen. Die Altersspanne der Kinder, die die Aussagen trafen, liegt zwischen 9-14 Jahren im Social Media Projekt (2021-2023) und von 3-12 Jahren im Kinderbuchprojekt. Lesen Sie die folgenden drei Fallvignetten:

Fallvignette C: Auszug aus einem Interview für das Portrait des Projekts
„Alles nur nicht aufgeben – Junge Multiplikatorinnen
gegen Mobbing im Netz“ für das NETTZ.



- | | | |
|----|----------------|---|
| 1 | Mai: | Ja, genau das ist ja sehr interessant mit euren Ideen. Was genau möchte ihr damit erreichen? Was ist euer Ziel mit dem Projekt? |
| 2 | | |
| 3 | Alita: | Unser Ziel ist, anderen Leuten zu sagen, sei einfach selbstbewusst. Du bist ein Geschöpf der Erde! Du musst dich selbst akzeptieren! Nicht einfach auf die anderen hören, was sie an blöden Sachen zu dir sagen. |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | Helene: | Du bist, was du bist. Du bist, was du bist. |
| 7 | Alita: | Hashtag #loveYourself! |
| 8 | Mai: | Okay, es ist also eine Stärkung von Menschen, denen blöde Sachen passieren. Selbstliebe möchtet ihr gerne promoten als Thema? Und ihr habt ja auch gesagt, ihr wollt Mut machen. Wie wollt ihr euch gegen Mobbing einsetzen? |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | Alita: | Also zum Beispiel, ich wurde von Jungs gemobbt, die haben mich wegen meiner Körperform beleidigt und ich habe gesagt einfach „Ich bin ein Geschöpf der Erde, ich kann nichts dafür, dass ich fett oder anders bin als die Anderen – ob ich jetzt Pickel hab oder nicht, oder eine andere Hautfarbe oder nicht.“ |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |

3 Die Fallvignetten sind im Rahmen der Projekte „Geschichten für Kinder von Kindern aus Unterkünften für geflüchtete Menschen – Erstellung eines Kinderbuchs in 6 Sprachen“ (2018–2020) (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) und „Alles nur nicht aufgeben – Junge Multiplikator*innen gegen Mobbing im Netz“ (2021–2023)“ (Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Hoa Mai Trän als Folge des Forschungsprojekts „Alltagserleben junger Kinder bis 6 Jahren in Not- und Gemeinschaftsunterkünften“ (2016–2017) entstanden.

17 **Helene:** Und man kann nicht immer wie eine Barbie aussehen, damit die Jungs
18 einen mögen! Ist ja egal wie die Figur ist, die Hautfarbe oder egal was!
19 Oder wenn die Jungs auch manchmal denken, Mädchen dürfen keinen
20 Schnurrbart haben, weil sie ein „Weibchen“ sind. Aber nein, jede
21 Kreaturob Schnurrbart oder oderegal welche Haare, Nasenhaare, über-
22 all am Körper, es ist ganz normal. Bei Jungs und Männern ist es okay, aber
23 bei Mädchen gibt es eine Extraportion Hate. Die dürfen das dann
24 nicht haben, oder wie?!

25 **Alita:** Immerhin sind wir Menschen.

26 **Mai:** Wie möchtet ihr dann sein, wie sollen die Leute euch wahrnehmen?

27 **Alita:** Als selbstbewusste Frau oder jugendliche Frau, einfach sein. Und wenn
28 wir merken, dass sie nicht aufhören, nix Nettos sagen, weil ein
29 Kompliment, das nehmen wir gerne an, aber jetzt nicht, so einen
30 Blödsinn. Sie sagen „Du bist fett!“ und „Ich will dich nicht haben!“
31 oder „Ich will dein Gesicht nicht sehen, du hast Pickel!“. Am Ende kannst
32 du nicht mit denen reden, und dann sagen die sowas dauernd,
33 was verhindert, dass du dich selbst schön findest. Die verbreiten
34 dann den Hass und sagen, du bist wie du bist.

35 **Mai:** Mobbing ist Diskriminierung, weil es Spuren hinterlässt. Wie geht ihr
36 denn mit dem Hass um?

37 **Alita:** Zum Beispiel auf Tiktok, da sagen sie Schlechtes über deinen Körper,
38 deine Figur, deine Haut. Sowas wie „Du rasiert dich nicht unter der Ach-
39 sel“ oder „Deine Haare stören mich.“ Sowas geht nicht, das
40 müssen viele doch mal verstehen.

41 **Helene:** Ich finde es so scheiße von denen. Ich will auch nicht anfangen zum
42 Beispiel Schimpfwörter zu sagen und selbst so scheiße zu werden.
43 Aber ich finde es richtig doof von denen, es ohne Grund zu machen:
44 Was wollen die eigentlich von uns? Sie sind nicht unsere Eltern,
45 Familienmitglieder, damit sie bestimmen, wie wir zu sein haben.

46 **Alita:** Und selbst deine Familie kann auch nicht sagen, wie du dich anziehen
47 sollst, klar, von ganz klein an schon, aber wenn du nicht mehr klein
48 bist, können sie es nicht mehr. Dass wir zum Beispiel uns frei-
49 zügiger anziehen als Frauen, die das auch wollen, weißt du? Ich meine
50 du bist auch noch ein junges Mädchen in der Familie. Wenn Eltern sa-
51 gen „Spiel mit diesem Kind nicht“ und „Mach das und das nicht!“
52 also, das musst du für dich selbst entscheiden. Und das musst du erstmal
53 verstehen, das Problem. Weil sonst machst du dir einfach unnötige
54 Gedanken im Kopf, dir geht es schlecht. Da rauskommen und zu wissen,
55 was ich will. Das hast du nicht immer drauf, alles selbst so zu wissen.

(Das NETTZ 2022, o.S.)

Fallvignette D: Statement der Cool Kids aus dem pädagogischen Begleitmaterial „Wir gehören dazu“ zum mit ihnen erarbeiteten Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ (Verlag: Viel & Mehr)



1 Leben im Heim: Statement der Cool Kids Wir sind eine Kindergruppe, die das Kinder-
2 buch von Anfang bis Ende mitgemacht hat. Wir wohnen im Heim, aber wir sind keine
3 Flüchtlinge. Das ist für uns ein Schimpfwort. Wir sind Menschen und wir haben einen
4 Namen. Mit diesem Buch wollen wir zeigen, dass es trotz aller Probleme immer eine
5 Lösung gibt. Es gibt immer etwas Gutes, auch im Schlechten. Manchmal fühlen wir uns
6 hier fremd, obwohl wir schon sehr lange im Heim wohnen. Wir sind viele und sehr
7 verschieden. Wir wollen unsere Träume erleben. Wir geben nicht auf.

8 Abdul, Ahmad, Alita, Ali, Alessandro, Amina, Amjet, Amro, Arej, Aya, Bahar, Bailasan,
9 Batool, Beyza, Diana, Doha, Donia, Dunja, Eda, Ellena, Emri, Farah, Faroug, Fasad,
10 Fatema, Fatema, Fetey, Fuad, Fwan, Gristina, Gülsüm, Hadia, Hamza, Hanan, Hasan,
11 Hatem, Helena, Huda, Ibrahim, Iias, Iman, Jara, Josef, Kobanê, Kuman, Lara, Loubna,
12 Luma, Manah, Mariam, Mariana, Marwa, einer weiteren Marwa, Matin, Mobina,
13 Mohamed, Mujtaba, Mursal, Murtezah, Mustafa, Narven, Negar, Negin, Niloofar,
14 Noorayah, Obada, Omar, Omnya, Ono, Rida, Rofayda, Rohef, Sabid, Sabit, Sadem,
15 Sahar, Sana, Santiago, Sarah, Sara, noch eine Sara, die 3-jährige Sara und die große
16 Sara, Sayed, Saz, Sulaiman, Wasan, Yalda, Yousef, Yusuf, Zahra und weitere Kinder!
17 Cool Kids steht auch für diejenigen, die sich in den Geschichten wiederentdecken.

18 Wir sind keine „Flüchtlinge“, sondern Menschen mit Namen!

19 „Wir waren in einem riesigen Zelt. Ich war schon in fünf Heimen. Das schlimmste war,
20 dass wir in einer Unterkunft mit über 1000 Menschen wohnen mussten. Das war ein
21 riesiges, leerstehendes Gelände. Das war sehr kalt dort, wir mussten im Winter da raus.
22 Und wir mussten im Container wohnen und der Boden war richtig kalt, man musste drei
23 Socken übereinander anziehen. [...] Ich wurde mit meiner besten Freundin damit
24 beleidigt, dass zwei Jungs gesagt haben: ‚Ich habe einen richtigen deutschen Pass
25 und ihr seid Flüchtlinge‘. Ich will bei meinem Namen genannt werden. Wir sind
26 ja auch Menschen, wir sind keine Tiere.“ (Omnya, 10.09.2019 auf dem Fachtag
27 „Zusammen(leben) gestalten“ des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts
28 Berlin-Brandenburg).

29 Wir sind stark und wir haben vieles gemacht, was sich Kinder in unserem Alter nicht
30 trauen. Wir sind hierhergekommen durch Laufen, mit Bus, Auto, auch mit dem Flug-
31 zeug. Manche sind Tage gelaufen, eine Zugstrecke gefahren, manche waren
32 sogar auf einem Berg voller Kakteen. Ich saß auf den Schultern meines Vaters,
33 denn unsere Schuhe waren total kaputt, manche Füße haben vom Feuer
34 geglüht. Und wir werden ausgelacht deswegen.

35 Manchmal werde ich ausgelacht, wegen meiner Lese-Rechtschreibschwäche.
36 Wir müssen nicht nur Deutsch sprechen, wir lernen die Sprachen unserer Eltern,
37 Englisch, Deutsch und mehr Sprachen. Wir kommen in die Schulen und die Kinder

38 meckern rum, „Sie hat voll die einfachen Aufgaben. Das geht gar nicht“ –
39 manche reden einfach drauf los, denken nicht nach. Die Erwachsenen machen
40 meistens nichts.

41 Mit dem Kinderbuch sollen sich Kinder und Erwachsene mal überlegen, wie es uns
42 geht im Heim. Uns geht es gut UND(!) schlecht. Kinder sollen verstehen, wie es ist,
43 im Heim zu leben, wie gemein manchmal Erwachsene, auch andere Kinder sind.
44 Und: Wenn Menschen fies sind zu „ausländischen“ Kindern, dann müssen die
45 Deutschen auch etwas tun.

46 Sie nennen uns „Flüchtlinge“. Wir werden ausgelacht, wegen unserer Sprachen, wegen
47 unserer Hautfarbe, weil wir heißen, wie wir heißen – nur weil wir „Ausländer“ sind.
48 Kinder sagen auch „IHHH, was ist das? Das sieht richtig eklig aus“, wenn sie mein
49 Essen sehen, dabei ist das Schwarzbrot mit Frischkäse. „Flüchtling“ ist eine Beleidigung,
50 weil ich das Gefühl habe, mit mir stimmt was nicht – und denke, ich bin nicht normal.
51 Ihr macht uns „anders“ – lasst uns so fühlen.

52 „Vielleicht bin ich geflüchtet, aber ich bin deswegen kein Flüchtling. Flüchtling
53 bedeutet für mich, dass schlimme Erinnerungen hochkommen. Die deutschen
54 Kinder chillen ihr Leben, oder besser gesagt, sie haben ein einfaches Leben. Wir
55 haben für unser Alter schon viel erlebt. Ich schäme mich meistens dafür,
56 ich fühle mich schlecht. Nur weil wir „hierher“ gekommen sind. Wir gehören doch
57 dazu, unsere jüngeren Geschwister sind hier geboren. Wir gehören dazu. –
58 Das war eine andere Idee für den Titel des Kinderbuchs: Wir gehören dazu.
59 Das müssen alle verstehen lernen.“ (Zahra, 12.06.2021, Besprechung des Begleit-
60 materials zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“)

(Cool Kids 2022, S. 5f.).

Fallvignette E: Dazugehören oder nicht: Das ist nicht die Frage!

1 Omnya Alwan ist Teil der Cool Kids 2.0 – dem Mädchenkollektiv und war zum Zeit-
2 punkt der Publikation 11 Jahre alt. Sie lebt in einer Gemeinschaftsunterkunft
3 und arbeitete aktiv am Kinderbuchprojekt und stellte dies öffentlich bei
4 Lesungen vor. Sie entwickelte mit anderen Teilnehmenden im Anschluss des
5 Kinderbuchprojekts die Idee für das Social Media Projekt „Alles nur nicht auf-
6 geben“ und akquirierte es aktiv mit (Ideenwettbewerb von der Vernetzungsstelle
7 gegen Hate Speech (DAS NETTZ)).

8 „Und dann ständig diese Fragen, immer wieder: „Warum seid ihr hier in Deutschland?“
9 Wann dürfen wir wirklich bleiben? Wir wollen unser Leben auch anfangen und nicht
10 warten. Wir wollen Kinder haben. Wir wollen uns bilden, wollen was werden, die
11 Zukunft ändern, wenn wir bleiben dürfen. Wir wollen alles richtig machen, was die
12 Menschen bis jetzt falsch gemacht haben. Unsere Eltern wollen das Beste für uns.
13 Wir wollen, dass niemand in den Krieg geschickt wird und jedes Kind bei seiner Familie
14 sein kann. Ihr müsst damit leben, wenn ihr zuseht, wie Menschen sterben und



15 ertrinken. Ihr müsst damit klarkommen, dass Menschen auf dem Weg hierher sterben.
16 Ihr müsst damit leben, dass ihr Menschen an Orte schickt, die sie nicht mal kennen, weil
17 sie ihr halbes Leben hier gelebt haben. Stell dir vor, es ist dein Kind, deine Familie, dein
18 Leben.“ (Alwan 2022, S. 128)



Reflexionsfragen an das Material

- Welche Themen beschäftigen die Kinder aus den Fallvignetten bzw. welche werden angesprochen?
- Inwiefern sind die Themen bezogen auf Fluchterfahrungen und inwiefern teilen auch andere Kinder mögliche Themen?
- Wie betrachten sich verschiedene Kinder selbst und mit welchen Vorstellungen über sich selbst werden sie von außen konfrontiert?
- Welche Fähigkeiten werden bei den Kindern im Umgang mit Diskriminierungen deutlich?
- Welchen Erfahrungsvorsprung haben Kinder auch im Vergleich zu Menschen ohne Fluchterfahrung?
- Wie wird mit dem Status und der Bezeichnung „Flüchtling“ umgegangen? Welche Auswirkung hat der Status im Erfahrungshorizont der Kinder?
- Welche Forderungen stellen die Kinder?



Platz für Notizen

Eine mögliche Deutungsfolie



Die Themen der Kinder aus den Fallvignetten sind vielseitig. Einerseits kommt dem Selbstbild und dem Selbstbewusstsein als junge Person eine starke Bedeutung zu. Die Akzeptanz dessen, was das jeweilige Kind ausmacht und dazugehört ist eine wichtige Grundvoraussetzung. Die Selbstpositionierung als „Geschöpf der Erde“ erinnert daran, die Gemeinsamkeiten menschlicher Existenz an Stelle einer Besonderung in den Vordergrund zu stellen. Selbstliebe und den Mut finden, negative Äußerungen auszublenden, sowie Mut zu haben, zu intervenieren und sich gegen Unrecht einzusetzen werden als Fähigkeiten angesprochen. Zum Selbstbild gehören auch die Thematisierung von geschlechtlich-kodierten Vorstellungen und der Abgrenzung von Körnernormen, die insbesondere Mädchen betreffen. Implizit angesprochen werden sexistische Normen, die eine Norm aufmachen, die mit „Barbie“ bezeichnet wird und weniger auf männliche Körper und deren Normierung zutrifft. Angesprochen werden Haare im Gesicht und am Körper, Kleidungsstil, Hautton, Hautbeschaffenheit, Körperform und Gewicht. Die Fremdpositionierung, -bestimmung und unhinterfragten Äußerungen werden als negativ empfunden, insbesondere dann, wenn diese von wenig nahstehenden Personen vorgenommen werden. Die Selbstbestimmung und eigene Entscheidung über den eigenen Körper sowie die Selbstpositionierung zur Fremdadressierung sind ein wesentliches Bildungsmoment. Diese Selbstpositionierung tangiert auch die Fremdbezeichnung „Flüchtling“, die als abwertend erlebt wird. Deutlich wird, dass Kinder mit Fluchterfahrung sich differenziert wahrgenommen wissen möchten. Beispielsweise, wenn es um ihren emotionalen Zustand geht, der „gut“ und „schlecht“ sein kann. Sie möchten mit ihren Namen angesprochen werden und nicht als Teil einer vermeintlich homogenen Gruppe unsichtbar gemacht werden. Trotz Unterschiede innerhalb der Gruppe von Kindern mit Fluchterfahrung verbindet sie Träume und das „nicht aufgeben“ wollen. Die menschenunwürdige Behandlung in Deutschland teilen sie auch. „Wir sind ja auch Menschen, wir sind keine Tiere“ zeigt, dass die ungleiche Behandlung von Kindern bewusst wahrgenommen wird und durch die Unterbringungssituation oder rassistische Ausgrenzungen von Peers erlebt wurde. Hervorgehoben wird auch die Stärke von Kindern mit Fluchterfahrung, indem die Kompetenzen durch die Fluchterfahrung selbst als auch durch die verschiedenen Erfahrungen hervorgehoben werden. „Wir werden ausgelacht deswegen“ zeigt die Scham, die sich hinter der Bezeichnung als „Flüchtling“ verbirgt, anstatt die Ressourcen und Lebenserfahrung, die dahinterstecken, anzuerkennen. Der dadurch implizite Rassismus verstärkt das Unwohlsein mit der Kategorie „Flüchtling“ und Schamerfahrungen. Deutlich wird über das Wording „Mobbing“ ein rassistischer, individueller Zugang zu Diskriminierungserfahrungen. Es wird davon berichtet, sich zu schämen für die Herausforderungen, die junge Menschen bereits bewältigt haben und deren Zugehörigkeit, die sie im Alltag nicht normal fühlen lässt. Weitere Gründe rassistischer Ausschlüsse zeigen sich nicht nur in der Verschränkung von Geschlecht und national-ethnisch-kultureller Zugehörigkeit, sondern auch in der Bildungsbiografie: Die Sprachen der Kinder werden unzureichend zur Kenntnis genommen, stattdessen wird sich auf die Defizite in der deutschen Sprache fokussiert. Die Ausgrenzungserfahrungen treffen auf das Bedürfnis, dass es Menschen gibt, die sich dagegen positionieren und eröffnet einen Perspektivwechsel in dem gefragt wird, wie es Kindern geht und das erlebte Ausmaß an Alltagsrassismen und strukturellen Rassismen beispielsweise entlang der Passzugehörigkeit oder der Unterbringungssituation reflektiert wird. Die Forderung nach der uneingeschränkten Zugehörigkeit wird umso deutlicher, wenn das Bedürfnis geäußert wird, in Deutschland sein zu können, ohne sich rechtfertigen zu müssen oder eine Bleibeperspektive zugesprochen wird. Die Anerkennung der Familie und Eltern und ihre besten Interessen werden angesprochen sowie die Frage in den Raum geworfen, was es macht,

wenn Menschen ohne Fluchterfahrung zusehen, wenn im Mittelmeer Menschen sterben oder Menschen in Deutschland abgeschoben werden.



Reflexionsfragen für die Praxis

- Wie könnte eine lebensweltorientierte Praxis auf Grundlage der Aussagen der Kinder in den Fallvignetten aussehen?
- Inwiefern kann eine Pädagogik auch als politisch diskutiert werden?
- Welche Kompetenzen sollten (angehende) professionelle Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung haben?
- Stellen Sie sich vor, Sie thematisieren in einer pädagogischen Einrichtung (beispielsweise Kindertagepflege, Kindertageseinrichtung, Hort oder Ganzttag) angesichts aktueller kriegerischer Geschehnisse das Thema Flucht und Migration mit Kindern und Familien ein Projekt: Welche Do's und Don'ts kommen Ihnen auf Grundlage der verschiedenen Themen der Kinder aus den Fallvignetten in den Sinn?

3.4 Vignette F: Spiderman in Action – Die vielschichtigen Erfahrungen und Handlungsfähigkeiten von Kindern würdigen

Geflüchtete Kinder sind nicht per se vulnerabel, sondern werden vor allem auch durch die Lebensbedingungen sowie verschiedene Bedingungen in der Aufnahmegesellschaft vulnerabel gemacht. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder dennoch als handlungsfähige Subjekte tätig sind und ihr individuelles und kollektives Handlungsvermögen markieren. Die Einführung in das Konzept der relationalen Agency hilft, die Erfahrungen und ihre Handlungsfähigkeiten von Kindern als kontextuell hervorgebracht zu verorten. Gleichzeitig ist durch die empirischen Ergebnisse deutlich geworden, dass Kinder als Verfechter*innen von sozialer Gerechtigkeit in ihren gegebenen und angeeigneten Handlungsspielräumen sich selbst und auch andere betreffende Ungleichheitsverhältnisse, Ausgrenzungserfahrungen und soziale Ordnungen verhandeln, irritieren und dagegen vorgehen. Die folgende Fallvignette greift auf eine Veröffentlichung auf Basis des Forschungsprojekt „Alltagserleben junger Kinder bis 6 Jahren in Not- und Gemeinschaftsunterkünften“ (2016–2017) (INIB (EHB)/Fachstelle Kinderwelten (ISTA)) unter der Leitung von Prof.'in Dr.'in Anne Wihstutz und Petra Wagner zurück. Die folgenden Auszüge stammen aus der gemeinsamen ethnografischen Forschungsarbeit mit Sarah Fichtner. In diesem empirischen Beispiel geht es um den 6-jährigen Jungen, welcher als Spiderman in der Forschung benannt werden möchte. Der gezeigte Vignettenauszug bezieht sich auf eine ausführlichere Darstellung einer Publikation von Sarah Fichtner und Hoa Mai Tràn (2019) mit dem Namen „Handlungs-Spiel-Räume von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften“ (Fichtner/Tràn 2019).

Fallvignette F: Teilnehmende Beobachtung über Spiderman

1 Ich frage: „Wie findet ihr das hier, dieses Zuhause? Ist das gut oder ist das doof?“
2 Spiderman: „Doof. Ich will ein echtes Haus.“ [...] Ich hake nach: „Warum findest du es
3 denn hier doof?“ Er sagt: „Weil alle sagen: Das darf ich nicht machen, das darf ich
4 nicht machen! [...] Die Security sagt, ich darf keine Musik machen. Die Security sagt,
5 ich darf nicht mit meiner Flöte spielen.“ Seine Schwester Jule erklärt: „Es gibt eine Regel,
6 [...] wenn die Kinder Flöte spielen, [...] weil das zu laut ist, weil manche wollen schlaf-
7 fen.“ Spiderman fügt hinzu: „Aber warum? Ich will in der Nacht aufwachen. Ich will
8 in der Nacht nicht schlafen!“ (Feldbesuch 7, GU 2, SF/HMT, 2.2.2017)

9 [...]

10 Als ich Spiderman frage, wo er sich noch so im Haus aufhalte, rennt er in das Treppen-
11 haus, springt seitlich auf das Geländer und rutscht sehr schnell herunter, was mich
12 beeindruckt. Im Erdgeschoss angekommen, macht er vor der Tür der hausinternen
13 Kinderbetreuung halt. Die Betreuungszeit (Montag bis Freitag von 14 bis 17.30 Uhr)
14 ist bereits vorüber, viele Kinder stehen aber noch vor der Tür. Es ist sehr laut. [...]
15 Ich frage Spiderman, ob er oft in der Kinderbetreuung sei, und er antwortet: „Ich
16 geh nicht mehr da hin. Das ist nur [für] Babys. Da mag ich's nicht.“ [...] Wir gehen
17 weiter zum Gemeinschaftsraum links neben der Kinderbetreuung, und er sagt: „Ich
18 darf nicht in den Raum rein.“ Der Gemeinschaftsraum ist nur für Kinder ab zwölf
19 Jahren zugänglich, so steht es auf einem Schild an der Tür. [...] Im Erdgeschoss gibt



20 es mehrere Kursräume und viele Abzweigungen. Spiderman nähert sich dem Ge-
21 meinschaftsraum von einer anderen Richtung, steht herum, lacht und zeigt hinein.
22 Er betritt den Raum, singt laut und etwas schadenfroh: „Nenenene, nenenene!“, und
23 streckt den wenigen anwesenden Erwachsenen seine Zunge heraus. Dann rennt er
24 wieder zurück zu mir in den Flur und weiter Richtung Kursräume. [...] Er stoppt vor
25 einem der Zimmer ab und sagt: „Von dem Zimmer hab ich meine Flöte genommen.“
26 Auf einem Zettel neben der verschlossenen Tür steht: „Blockflötenunterricht fällt
27 heute aus“. Spiderman rennt weiter, das Treppenhaus herunter, öffnet eine Stahl-
28 tür und zeigt mir das leere Untergeschoss. [...] Er ruft: „Hey! Schau mal!“, nimmt
29 sich einen Roller und fährt damit umher (Feldbesuch 7, GU 2, SF/HMT, 2.2.2017).

30 [...]

31 Wir folgen ihm und als wir auf der ersten Etage ankommen, hämmert er bereits mit
32 seiner Faust gegen die Tür und tritt wütend auf sie ein. [...] Er ist sehr aufgebracht dar-
33 über, dass er nicht herein kann. Er lässt nicht von der Tür ab und tritt mit voller Wucht
34 mehrmals auf sie ein. Dann rennt er plötzlich zu einem Abstellraum und schließt die
35 Tür hinter sich. Ich klopfе vorsichtig an. Er hat drinnen sein kleines, gelbes Fahrrad
36 in der Hand und sagt: „Das ist meins“ (Feldbesuch 9, GU 2, SF/HMT, 14.2.2017).

37 „Ich liebe Deutschland. Irak ... bum bum“, und macht ein Gewehr gestisch nach. Er
38 spricht weiter auf Arabisch (was uns die Sprachmittlerin übersetzt): „Wenn wir
39 gehen müssen, rausgeschoben sind, werde ich sie töten – die Polizisten ... wenn sie
40 uns in Irak schicken.“ Dann merkt er an, dass er allerdings im Irak auch seinen Affen
41 wiederfinden könnte. Der Vater meint daraufhin: „Wir hatten ein schönes Leben
42 im Irak. Wir waren reich und hatten ein Auto ...“, woraufhin Spiderman einwirft:
43 „Hier gibt es U-Bahn und Straßenbahn!“, was alle kurz zum Lachen bringt. [...] Ich setze
44 mich zu ihm hin, und er sagt ganz leise: „Deutschland ist besser als Irak. Im Irak
45 kann ich gar nichts machen. [...] Weißt du? Papa lügt. Was Papa sagt: Du musst
46 sofort wieder gehen in Irak, aber ich will nicht gehen. Ich geh nicht. Ich darf
47 nicht gehen“ (Feldbesuch 8, GU 2, HMT/SF, 11.2.2017)

(Fichtner/Trän 2019, S. 123-127).



Reflexionsfragen an das Material

- Wie lässt sich Spiderman als Persönlichkeit beschreiben? Was zeichnet ihn aus?
- Welche Tätigkeiten werden in dem Feldprotokollauszug durch Spiderman deutlich? Inwiefern beziehen sie sich auf restriktive Lebensverhältnisse, die Spiderman als „gegeben“ vorfindet?
- Wie drückt sich der Eigensinn von Spiderman in der räumlichen Aneignung, sozialen Bezüge der Unterkunft aus?
- Wie reflektiert Spiderman seine Lebenssituation in Hinblick auf die Vergangenheit und Zukunft? Welche Bedürfnisse zeigen sich darin?

Platz für Notizen





Eine mögliche Deutungsfolie

Spidermans Positionierung wird bereits in seiner Selbstbezeichnung als Superheld deutlich. Er nimmt klare Stellung gegenüber seiner Wohnsituation und den dort herrschenden Regelungen, indem er den Status Quo hinterfragt und sich als widerständig in seiner Interpretation den vorherrschenden Lebensverhältnissen zeigt. Seine Schnelligkeit, sich selbstsicher in der Unterkunft auszukennen und seine gekonnten Fähigkeiten, sich darin zu bewegen, haben Überschneidungspunkte zu dem Superhelden „Spiderman“. Seine Vorliebe für das Flötenspiel und sein Wachsein in der Nacht zeichnen ihn aus. Er beeindruckt die Forschenden durch seine Aktivität und Bewegung. Die Unterkunft wird durch ihre vielen Etagen und einige Räume sichtbar. Viele davon sind für Kinder nicht zugänglich. Andere Räume, die für Kinder vorgesehen sind, präferiert Spiderman nicht. Spiderman hat ein Gefühl, wo er sich für welche Zwecke am liebsten aufhält. Der Gemeinschaftsraum, welcher für Kinder bis 12 Jahren geschlossen ist, betritt Spiderman demonstrativ, indem er den Erwachsenen in dem Raum schadenfroh „Nenenene“ wiederholend ausruft und den dort befindlichen Menschen die Zunge herausstreckt. Manche Zimmer assoziiert Spiderman mit der Blockflöte, die er besitzt oder auch mit dem Roller-fahren, welches er im leeren Untergeschoss demonstriert. Der verwehrt Zugang zu einem Zimmer macht Spiderman wütend und zeigt neben überschrittenen Grenzen von Räumen auch tatsächliche physische Grenzen der Betretbarkeit mancher Räume. Sein Wissen um Zugänglichkeiten von Räumen, sein bewusstes Verstoßen gegen Regelungen, lassen ihn als rebellisch und mutig erscheinen. Er verschafft sich Zugänge, auch wenn sie nicht für ihn vorgesehen sind. Seine Reflexion zur Situation im Irak im Vergleich zu Deutschland zeigt, dass er sich bereits eine Meinung gebildet hat und die Situation in Deutschland bevorzugt. Er hebt öffentliche Verkehrsmittel hervor und positioniert sich deutlich, dass er in Deutschland bleiben möchte. Dies erfolgt auch in Abgrenzung zur Haltung des Vaters, dem er widerspricht. Mit der Security und Polizei referenziert Spiderman auf Funktionen, die für Ordnung und Sicherheit sorgen. Sie stehen im Gegensatz zu den Bedürfnissen von Spiderman. Hingegen der vom Vater und Polizist*innen hingenommenen androhenden Abschiebungssituation, äußert er selbst, dass er das nicht möchte und dass er nicht in den Irak zurückgeschickt werden darf. Er spricht hier eine soziale Ordnung an, die eine wesentliche Perspektive aufwirft: Welche ihm übergeordneten Instanz spricht sich innerhalb seiner Lebensverhältnisse dafür aus, dass Spiderman nicht abgeschoben werden darf?




Reflexionsfragen für die Praxis

- Welche Gründe sprechen für Sie dafür, Kinder und ihre Handlungsfähigkeiten ernst zu nehmen, ohne die Lebenskontexte zu vernachlässigen?
- Angenommen, Spiderman besucht eine pädagogische Einrichtung. Wie könnten seine Themen und Erfahrungen im pädagogischen Setting aufgegriffen werden?
- Wie schätzen Sie den Umgang mit restriktiven Lebensverhältnissen von Kindern ein? Welche Bildungspotentiale können Sie lebensweltorientiert identifizieren?
- Welche Chancen und Schwierigkeiten sehen Sie darin, Kinder als politische Akteur*innen in der (angehenden) pädagogischen Arbeit zu betrachten?

3.5 Vignette G: Die Hausordnung – institutionalisierte Struktur für geflüchtete Familien und die Sichtbarkeit pädagogischer Dominanzverhältnisse

In dieser Fallvignette wird die Ansprache von Familien mit Fluchterfahrungen aufgegriffen. Diese findet in einem Unterkunfts-kontext statt. Auf einen Eltern- und Familienabend in einer Gemeinschaftsunterkunft wurde entlang eines Skriptes Informationen an verschiedene Erziehungsberechtigte von dem pädagogischen Team in verschiedenen Sprachen vorgetragen. Die Forschenden waren eingeladen dabei zu sein. In einem Seminarraum mit erziehungsberechtigten Menschen wurde ein Text vorgetragen und mehreren Sprachen übersetzt. Dieser Text wurde auch den Forschenden gezeigt.

Fallvignette G: Auszug aus der Hausordnung⁴ für den Elternabend

- 
- 1 • Spielzeuge vom [Name der Kinderbetreuung] zurückbringen – es darf nichts
 - 2 geklaut werden
 - 3 • Was ist Raumverbot: Kinder werden nach Haus geschickt, wenn sie gegen-
 - 4 über anderen Kindern und Erwachsenen/ Betreuungsperson seelische und
 - 5 körperliche Gewalt (schlagen, treten, hauen) anwenden bzw. krank sind

 - 6 Zusätzliche Betreuungsangebote /Angebote die draußen oder außerhalb stattfin-
 - 7 den:

 - 8 Bei Angeboten außerhalb unserer Einrichtung in Organisation der Ehrenamtlichen
 - 9 bitten wir bei Zusagen um Einhaltung der Termine, da teure Karten sonst verfallen.
 - 10 Verhaltensregeln im Haus
 - 11 → Kinder ab 16 Jahren bekommen einen eigenen Schlüssel
 - 12 → Kinder ab 12 Jahren dürfen den Schlüssel der Eltern benutzen
 - 13 → Kinder unter 12 Jahren dürfen in der Unterkunft nicht allein gelassen wer-
 - 14 den
 - 15 → Kinder unter 12 Jahren dürfen sich nur bis 18 Uhr auf den Etagen aufhalten
 - 16 → Kinder bis 15 Jahren dürfen sich nur bis 20 Uhr allein in der Unterkunft auf-
 - 17 halten

 - 18 Auszug aus der Hausordnung:

 - 19 1. Kinder
 - 20 Eltern haben zu jeder Zeit die Aufsichtspflicht und müssen das deutsche Kinder- und
 - 21 Jugendschutzgesetz befolgen, möchten sie negative Konsequenzen bei Missachtung
 - 22 (bis hin zur Herausnahme des Kindes aus der Familie zum eigenen Schutz) vermeiden.
 - 23 Nach 18:00 Uhr (täglich) dürfen sich Kinder bis 12 Jahre nicht mehr ohne Erwachsene
 - 24 im Erdgeschoss und dem restlichen Haus alleine aufhalten. Für Kinder bis 15 Jahre gilt

4 Es handelt sich um ein abfotografiertes Dokument, welches in mehreren Sprachen auf einem Elternabend in einer Gemeinschaftsunterkunft durch pädagogische Fachkräfte vorgetragen wurde und durch Sarah Fichtner und Hoa Mai Trãn erhoben wurde.

25 20:00 Uhr. Im Gemeinschaftsraum dürfen sich Kinder bis 12 Jahre nur bei besonderen
26 Veranstaltungen und/oder in Begleitung eines Elternteils aufhalten. Für von Kindern
27 verursachte Schäden haften Eltern. Eventuell ausgesprochene Abmahnungen/Haus-
28 verbote werden auf die Eltern übertragen.

29

- Seite 2 -



Reflexionsfragen an das Material

- Was für Gefühle und Emotionen löst die Vignette bei Ihnen aus? Wie würden Sie sich als Elternteil angesprochen fühlen, wenn Sie mit diesen Informationen auf einem Elternabend konfrontiert werden würden?
- Wie wird auf die Alltagsgestaltung von Familien von pädagogischen Team Einfluss genommen?
- Welche möglichen Folgen könnte der Auszug der Hausordnung für Kinder und Familien haben? Welche Sanktionen können bei Nicht-Befolgung abgeleitet werden?
- Wie zeigt sich das asymmetrische Beziehungsverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien?
- Welche Annahmen von Familie und Kindheit werden implizit sichtbar?
- Welche machtvollen Intersektionen werden deutlich?



Platz für Notizen

Eine mögliche Deutungsfolie



Die Ansprache der Familien dient der Informationsvermittlung. In der Fallvignette bleibt keine schriftlich festgehaltene Möglichkeit in einen wechselseitigen Austausch zu treten. Inhaltlich geht es vorrangig darum, aufzuzeigen, welches Verhalten nicht geduldet wird beziehungsweise was erlaubt ist. Kinder und Familien werden als Kollektiv angesprochen und wenig Differenzierungen vorgenommen. Die aneinandergereihten Informationen haben einen belehrenden Charakter und lassen wenig Raum für Aushandlungen, Ausnahmen und verschiedene Bedürfnisse. Eine ausgelöste Emotion bei den Lesenden kann sein „mit vollendeten Tatsachen“ konfrontiert zu werden sowie vorgeschrieben zu bekommen, wie etwas zu befolgen sei. Der Perspektivwechsel in die Elternschaft zeigt, dass die Expertise und Einschätzung der erwachsenen Bezugspersonen wenig Raum und Wert haben. Ihnen werden ihre Aufgaben und Pflichten mitgeteilt und ihre Mitwirkungspflicht hinsichtlich der Einhaltung der Regelungen für die Kinder eingefordert. Die Drohung mit der Missachtung bis zur „Herausnahme des Kindes aus der Familie“ erweist sich als eine Demonstration der Macht der Professionellen und signalisiert eine Nähe von pädagogischem Team und Jugendamt. Dieses Machtungleichgewicht verdeutlicht sich im vorgesehenen Redeanteil, welcher Eltern keine Mitsprache vorsieht, genauso wie die institutionelle Macht, das Jugendamt im Sinne von Kindeswohlgefährdung kontaktieren zu können. Deutlicher wird der pädagogische Zugriff auf die Ausgestaltung des Tagesablaufes von Familien. Eltern sind aufgefordert, Regeln zu befolgen, und die permanente Aufsicht über das eigene Kind oder mehrere Kinder in der Unterkunft gewährleisten zu können. Die starren Altersregelungen implizieren, dass Kinder bis 12 Jahren sich dauerhaft in Begleitung ihrer erziehungsberechtigten Bezugspersonen befinden müssen. Der Zugriff auf den Schlüsselbesitz von Kindern verweist auf den Umstand, dass Kinder unter 12 Jahren über keine eigenen Schlüssel verfügen sollen und dürfen. Begründet werden viele Regelungen mit Gesetzen, Pflichten und dem Wohl der Kinder. Die Einschränkung für Kinder unter 12 Jahren, nach 18 Uhr nicht mehr im Flur sein zu dürfen, bedeutet, dass sie sich im Zimmer der Familie aufhalten müssen. Was wann zu welcher Zeit von wem erlaubt ist und was nicht, wird institutionell reguliert und liegt demnach nicht in der Entscheidungsbefugnis von Kindern und Eltern selbst. Eltern werden für das institutionell gerahmte Fehlverhalten ihrer Kinder verantwortlich gemacht. Dies kann dem Papier zufolge Hausverbote zur Folge haben. Allgemein schwingen in den zu befolgenden präsentierten Regelungen defizitäre Bilder von Kindern und Familien mit. Zum einen wird darauf hingewiesen, dass Kinder nicht stehlen dürfen, was Kinder unter den Generalverdacht stellt, sich „strafbar“ zu machen. Des Weiteren wird darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder schlagen, treten und hauen, beziehungsweise bei angenommener Krankheit aus Räumen verwiesen werden. Ähnlich zeigt es sich in der Äußerung der Haftung von Eltern für Schäden, die potenziell durch ihre Kinder verursacht wurden sind. Dies mutet an, dass in dem Dokument ein Bild von Kindern enthalten ist, dass davon ausgeht, dass Kinder sich emotional wenig regulieren können und sich als verhaltensauffällig im Sinne einer Gewalttätigkeit zeigen. In Bezug auf die Arbeit mit Ehrenamtlichen wird das Bild vermittelt, dass Familien und Kinder Termine nicht einhalten und den Wert von Geld („teuren Karten“) nicht zu schätzen wissen. Hier suggeriert der Text es handle sich um eine gewisse Undankbarkeit der Bewohner*innen sowie eine Unzuverlässigkeit in der Einhaltung von Absprachen. In den Textpassagen zu den Verhaltensregeln im Haus vermittelt sich der Eindruck, dass Eltern ihre Sorgspflicht vernachlässigen und wenig Kompetenz in der Einschätzung vom Zugang und Besitz von Schlüsseln für ihre Kinder haben. In der Androhung der Herausnahme des Kindes aus der Familie wird Eltern unterstellt, dass sie Bedarf haben, ihre eigenen Kinder zu schützen und gegebenenfalls auf staatliche Hilfe durch das Jugendamt angewiesen sind. Deutlich

wird im Modus und Inhalt der Ansprache, dass die Familien mit Fluchterfahrung kaum Beteiligungsmöglichkeiten innerhalb des Wohnheims haben und eine Kontrastfolie zum normativen Muster „guter Kindheit“ adressiert ist. Der Fokus auf Ressourcen, Wünsche, Stärken, Erziehungskompetenzen und Selbstbestimmung ist kaum vorhanden. Die Intersektion von Elternschaft und Kindheit in rassistischen Verhältnissen wird durch die Form der Ansprache deutlich, Kinder und Familien kommen kaum zu Wort – über sie wird entschieden. Dies kann als institutionell-machtvolle Praxis verstanden werden, die mit verschiedenen Vorstellungen von altersbezogenen Verhaltensweisen der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken verwoben ist. Die implizite Bezugnahme auf die Dominanzgesellschaft in Deutschland wird durch Gesetze auf struktureller Ebene explizit gemacht. Verschiedene Bilder über Verhaltensweisen von Kindern und ihrem Verhalten deuten darüber hinaus eine ableistische Norm und inhärenten Abweichungen abweichenden Verhaltensweisen an.



Reflexionsfragen für die Praxis

- Was macht eine paternalistische Form der Ansprache von Eltern mit der Zusammenarbeit mit Familien aus?
- Welche Überschneidungspunkte zum paternalistischen und vorurteilsbehafteten Blick auf Familien mit Fluchterfahrung lassen sich auch auf kindheitspädagogische Settings übertragen?
- Welche Rolle spielen Konzepte „guter“ Elternschaft und normativer Vorstellungen „guter“ Kindheit in Hinblick auf die Lebensbedingungen die Kinder und Familien in Unterkünften?
- Welche praktischen Konsequenzen haben die Annahmen von Kindern und Familien als verhaltensauffällig, unterstützungsbedürftig und vernachlässigend im pädagogischen Verhalten?
- Stellen Sie sich vor, der Auszug der Hausordnung würde ins Gegenteil umgeschrieben werden, beispielsweise „es darf alles mit nach Hause genommen werden“ statt „nichts geklaut werden“ oder „Kinder unter 16 Jahren bekommen einen eigenen Schlüssel“ – welche pädagogischen Ziele könnten darüber freigesetzt werden?

3.6 Vignette H und I: Erstmal Deutsch lernen, dann beteiligen – oder Arabisch lernen und beteiligen lassen? Die pädagogische Organisation diskriminierungskritisch unter die Lupe nehmen

Im der folgenden Fallvignette werden Prozesse auf der Teamebene dargestellt, die verschiedene Organisationslogiken verdeutlichen können. Im ersten Beispiel (Fallvignette H) geht es um eine gezielte Nachfrage von Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Familien in einer Unterkunft, im zweiten Beispiel werden allgemeine Aussagen zur Unterkunft und Ausbildungshintergrund gegeben. Beide Beispiele schließen Leitungspersonal ein und geben Einblicke in organisationale Strukturen und Umgangsweisen mit Kindern und Familien.

Vignette H: Gruppendiskussion einer Gemeinschaftsunterkunft

- | | | |
|----|--------------------------|---|
| 1 | Interviewerin: | Ehm, und dazu auch noch ne Frage, die vielleicht ein bisschen |
| 2 | | abstrakter ist, aber inwiefern, haben denn Familien |
| 3 | | oder Kinder auch Einflussnahme auf was ihnen ange- |
| 4 | | boten wird. Also, was für Beteiligungsmöglichkeiten haben |
| 5 | | quasi Familien und Kinder an der Ausrichtung der Ein- |
| 6 | | richtung. Habt ihr hier, oder ganz konkret, habt ihr was |
| 7 | | geändert, weil von Familien oder Kindern bestimmte Wün- |
| 8 | | sche kamen? |
| 9 | Sozialarbeiter: | Ja, aber wenig, man kann nicht, weil in diesem alten Haus, |
| 10 | | kann man nicht, aber sind bestimmte Wünsche gekommen |
| 11 | | und haben gesagt, okay, zum Beispiel Frau [Name] wollte, |
| 12 | | dass für Badezimmer... |
| 13 | Heimleiterin: | Kinder und Familien, meint sie oder? |
| 14 | Interviewerin: | Ja, schon eher auf Kinder, gerade für kleine Kinder |
| 15 | Sozialarbeiter: | Ja, aber mit Toiletten, viele Toiletten haben wir |
| 16 | Interviewerin: | Ja, mit Kindertoilette? |
| 17 | Sozialarbeiterin: | Ja, aber die wissen nicht wahrscheinlich, wenn man in eine |
| 18 | | fremde Land ankommt, muss erstmal lernen, wie (zögern), wie |
| 19 | | einfach sich integrieren |
| 20 | Kinderbetreuerin: | Aberichdenke, wenn Elternaufuns zukommen und zum Beispiel |
| 21 | | ne Kindersicherung am Bett brauchen, weil das Kind immer |
| 22 | | aus'm Bett rausfällt, sind wir die letzten, die sagen, wir kön- |
| 23 | | nen den Wunsch nicht erfüllen, sondern gucken halt, wie, |
| 24 | | inwieweit können wir das Bett umbauen, dass es halt |
| 25 | | nicht mehr rausfällt. Genauso, ist es halt mit, mit an- |
| 26 | | deren Sachen, wäre es genauso, also wir haben ja auch |
| 27 | | oben diese Sicherheitstoilette, wo halt nur die Frauen und |
| 28 | | Kinder rauf gehen dürfen, ehm.. |
| 29 | Sozialarbeiter: | Oder im Zimmer, im Zimmer haben sie viel Möglichkeit, sie |
| 30 | | sagen ich möchte Decke haben, oder das nicht haben, |
| 31 | | ja, da sagen wir... |
| 32 | Kinderbetreuerin: | Aber so umbautechnisch ist eher wenig möglich... |
| 33 | Heimleiterin: | Ich glaube, dass wir über die Jahre einfach aus der eigenen Er- |



34 fahrung und vielleicht auch aus den Hinweisen von Bewoh-
35 nern vieles geändert haben, z.B. wir haben den Kindergarten
36 aus dem zweiten Stock runtergeholt ins Erdgeschoss, wir haben
37 den Frauenraum neben dem Kindergarten eingerichtet und
38 das Frauenbad eingerichtet [...] Und was da jetzt zuerst da
39 war, die Henne oder das Ei, heißt der Wunsch von Bewohnern
40 an uns oder unsere eigenen Ideen, ich glaube, das kann man gar
41 nicht so trennen. [...] Ja, was schwierig ist tatsächlich, wir ha-
42 ben immer wieder dem Wunsch entsprochen von Kinder
43 oder von Eltern, dass die Kinder den Kindergarten benutzen in
44 Anwesenheit der Eltern und dass der dann hinterher mög-
45 lichst wieder so sei, wie vorher, und diesen Wunsch können
46 wir nicht mehr erfüllen, weil er hinterher nicht so ist wie vor-
47 her und wenn [Kinderbetreuerin 1_t2] montags in den Kinder-
48 garten kommt und sie erstmal der Schlag trifft, weil es da
49 aussieht, als wäre eine – im wahrsten Sinne des Wortes
50 - Bombe eingeschlagen, dann geht es einfach nicht. Und, oder
51 wenn die Kinder Sachen aus dem Kindergarten mit-
52 nehmen, was verständlich ist, so das sind Dinge, wir kön-
53 nen da dem Wunsch der Eltern nicht entsprechen.
54 Das geht einfach nicht.
55 **Kinderbetreuerin:** Wir haben halt auch keine Kapazitäten ein extra Spielzimmer
56 einzurichten, ne also, wir haben keinen Raum, den wir nutzen
57 könnten, aber dafür haben wir halt Spielplätze in der
58 Nähe, wir haben den Garten....

(13_WH_GRP_INT_SFHMT, Pos. 515-561)



1 Ich frage, was denn der professionelle Background der Heimleiterin sei. Sie sagt, sie sei
2 Diplom Betriebswirtin und dass sie schon als Senior Consultant (als „Schnittstelle“) im
3 betriebswirtschaftlichen Bereich gearbeitet habe. 2012 habe sie noch einen Master in
4 non-profit Management draufgelegt. Lange Zeit habe sie Betriebskindergärten geman-
5 agt in unterschiedlichen Betrieben mit bestimmten Arbeitszeiten, wo sie Ausstattung,
6 Personal, Arbeitsprozesse und Abrechnungen geregelt hat. Sie ergänzte, dass sie vor
7 allem Frauen gerecht werden wollte, damit diese wieder arbeitstätig werden könnten.
8 Der Kinderbereich sei für sie eine „Herzensangelegenheit“. In den Unternehmen habe
9 es allerdings klare Rahmensetzungen und Vorschriften gegeben und die Kindergärten
10 seien häufig Prestigeobjekte der Unternehmensführung gewesen. Hier in der Gemein-
11 schaftsunterkunft sei es das extreme Gegenteil: „hier guckt keiner“. Sie meinte noch
12 sehr prägnant: „Hier muss doch mal einer gucken!“ „Alles was wir uns geben ist unser
13 Anspruch - wie unsere Arbeit richtig ist.“ Immerhin hätte sich ihr Ansprechpartner
14 vom Bezirksamt nach einem Kinderschutzkonzept erkundigt. Mittlerweile laufe auch
15 vieles über Spenden und es gäbe viele freiwillige Helfer. Die Erzieherin ist Grundschul-
16 lehrerin, Erziehungswissenschaftlerin und hat sich in ihrer Abschlussarbeit mit dem
17 Spracherwerb bei Kleinkindern auseinandergesetzt. Sie ist Italienerin und seit sieben
18 Jahren in Deutschland. Sie sagte, sie könne daher gut nachvollziehen, wie es sei, in
19 einem Umfeld zu leben, in dem man die Sprache nicht verstehe. Sie habe da die nötige
20 Empathie und könne den Bewohner*innen gut komplexe Sachverhalte und bürokrati-
21 sche Angelegenheiten in einfaches Deutsch übersetzen. Ich frage, ob sie im Team auch
22 Sprachkompetenzen haben in den Sprachen der Bewohner*innen. „Wir sprechen alle
23 Englisch“ sagt die Heimleiterin. Die Erzieherin fügt hinzu: „Mein Arabisch wird immer
24 besser. Ich habe einen guten zwölf-jährigen Lehrer. Da ändert sich ganz schön viel im
25 Umgang miteinander, in der Wertschätzung, wenn man sich bemüht, eine Sprache der
26 Bewohner*innen zu lernen. So hätten schon zwei Worte von ihr auf Arabisch viel bei
27 den Bewohnern ausgelöst. Sie meinte noch, dass sie am liebsten alle Sprachen lernen
28 würde. Die Kinder sprechen aber alle deutsch, neben vielen anderen Sprachen, die sie
29 z.T. auf der Flucht gelernt hätten, wie etwa Türkisch. Die Erzieherin erzählte von einem
30 zehn Jährigen Jungen, der aus Moldawien kam, russisch sprach und in der Notunter-
31 kunft Türkisch und Farsi gelernt hatte, was sie mit „Wow-echt toll!“ kommentierte.

(01_GU_FP_SF_ergHMT, Pos. 133-246)

Reflexionsfragen an das Material

- Vergleichen Sie beide Fallvignetten miteinander: Wie lassen sich beide Organisationen hinsichtlich ihrer Strukturen, Prozesse und Wertorientierungen charakterisieren?
- Welche Möglichkeiten der Beteiligung werden institutionell möglich oder verunmöglicht? Welche Faktoren spielen dafür eine Rolle?
- Welche Ideen und Ansatzpunkte organisationaler Veränderungen können Sie hinsichtlich einer inklusiven, intersektionalen Organisationsentwicklung identifizieren?





Platz für Notizen

Eine mögliche Deutungsfolie



In beiden Einrichtungen wird deutlich, dass es kein von außen vorgegebenes Konzept der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit gibt, nach dem stringent gearbeitet wird. Strukturell sind die räumlichen Bedingungen in der Fallvignette J hervorgehoben. Bei der Frage nach Beteiligungsmöglichkeiten von Familien wird auf die Toiletten oder Kinderbettsicherung für Kinder verwiesen. Gleichzeitig wird angemerkt, dass die Familien sich erstmal integrieren sollen. Im Vordergrund stehen räumliche Umstrukturierungen, wie die Verlegung der Kinderbetreuung in das Erdgeschoss und der Platzierung des Frauenraums neben dem Kindergarten. Es wird auf Ressourcen im Nahfeld des Sozialraums wie den Garten und Spielplätze verwiesen. Die Strukturen der Organisationen stehen im Vordergrund und damit einhergehend die vorherrschende Ressourcenknappheit. Dies ist auch in der Fallvignette 2 der Fall, in dem beispielsweise auf Ehrenamt und Spenden verwiesen wird. Im Kontrast zur Vignette vorher wird deutlich angemahnt, dass die Qualität in Unterkünften überprüft werden sollte. Der Anspruch der eigenen Arbeit und damit Prozesse, Abläufe und wertbasierte Orientierung werden nicht von außen, sondern von innen herausgesetzt. Kooperationen mit Kinderschutzkonzepten und Jugendämtern werden als hilfreiche Vernetzungsoption benannt. Die Interaktion mit Bewohner*innen wird am Beispiel der Sprache vertiefter ausgeführt. Der professionelle Hintergrund der eigenen Sozialisation und Mehrsprachigkeit verhalf einer Mitarbeiterin zu mehr Empathie und der Wertschätzung der Sprachen der Kinder. Die Orientierung an der Anerkennung weiterer Sprachen zeigt sich auch in dem Erlernen neuer Sprachen sowie der Begegnung von Kindern als „Sprachlehrende“ wieder. Dies steht im Kontrast zur Forderung, dass Familien sich erstmal integrieren sollen – da hier die Integration umgekehrt, über das Erlernen der Sprachen der Kinder eingelöst wird. Verschiedene normative Wertüberlegungen werden angesprochen. Grundsätzlich lässt sich entlang beider Fallvignetten kein Bild der gesamten Organisation ableiten. In Hinblick auf die Orientierung zu einer diskriminierungskritischen Organisation lässt sich feststellen, dass es bedeutsam erscheint, Kinder und Familien in ihren Identitätsbezügen anzuerkennen und diese aktiv in die eigene pädagogische Arbeit einzubeziehen. Wertschätzung, Empathie und Anerkennung von sprachlichen Ressourcen zeigen wichtige Orientierungen an den Ressourcen und Zugehörigkeiten von Familien. Beide Fallvignetten zeigen deutlich strukturelle Defizite, was finanzielle, personelle und räumliche Ressourcen betrifft. An dieser Stelle braucht es strukturelle Lösungen für strukturelle Problemlagen, die sich in der Organisation aufzeigen. Ein träger- und einrichtungsübergreifender Zusammenschluss mit weiteren Akteur*innen könnte für das Stellen struktureller Forderungen als strategische Vernetzungsarbeit überlegt werden, wenn die vorhandenen Ressourcen darauf verwendet werden können. Die Vernetzung mit externen Kooperationspartner*innen, zur Klärung der Frage, ob die Nutzung von Grünflächen oder die Beratung durch weitere Institutionen möglich ist, erscheint in beiden Organisationen als wichtig. Sie kompensieren organisationsinterne Defizite und Mängel und erweitern die Möglichkeiten von Kindern und Familien. Über das Leitbild sowie Funktionen der Angestellten der Organisationen lassen sich weniger Aussagen treffen. Gleichzeitig deutet sich an, dass beide Organisationen die Hilfe und Unterstützung von Familien und Bewohner*innen im Blick haben. Hilfreich erscheinen eigene biografische Erfahrungen der Fachkräfte, die einen Perspektivwechsel in die Themen der Familien erleichtern lässt. So können beispielsweise eine diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Personalpolitik und Teamkultur mögliche Ansatzpunkte sein. Qualifizierungsangebote für bestehendes Personal und die Entwicklung des Leitbildes und des Selbstverständnisses der Organisation sind auch mögliche Ansatzpunkte. Die Leitplanken eigener Arbeit bleiben in beiden Organisationen den Teams überlassen. Grundlegend zeichnet sich der Wille zur Beteiligung in bei-

den Fallvignetten aus, wobei die Grenzen dessen deutlich werden. Konzepte der Beteiligung und Beschwerde als institutionell-verankerte und praktisch gelebte Prozesse sind weitere Ansatzpunkte, um die Zusammenarbeit mit Familien und ihre Teilhabe in der Organisation zu stärken. Diskriminierungen und Barrieren werden in beiden Beispielen wenig reflektiert und thematisiert. Auch Schlüsselsituationen pädagogischer Arbeit kommen in Fallvignette H weniger zum Tragen, in der konkreten Interaktion mit Kindern zeigt Vignette I, dass die Passung an die Sprachen der Familien versucht wird herzustellen. Beide Vignetten zeigen die Verschränkung von strukturellen Ressourcen und Prozessen einer Organisation, die in Hinblick auf eine diversitäts- und diskriminierungskritische Organisationsentwicklung kritisch in den Blick genommen werden kann.



Reflexionsfragen für die Praxis

- Wie schätzen Sie die Rolle von Sprachen – deutscher Sprache und Mehrsprachigkeit als konzeptioneller Anker in den Organisationen ein? Wie können diese zu Ungleichbehandlungen und Ausschlüssen (Diskriminierungen) beitragen?
- Welche Rolle spielt für Sie der Führungsstil der Leitungen, wenn es um eine diskriminierungskritische Ausrichtung der Organisation geht?
- Welche Parallelen sehen Sie in möglichen Ausgestaltungspotential und Hemmnissen in der Beteiligung von Familien mit Fluchterfahrung?
- Wie kann eine diskriminierungssensible Beschwerde- und Beteiligungskultur in pädagogischen Einrichtungen auf den Ebenen von Personalpolitik, Einrichtungskonzeption, Interaktion mit Kindern und Familien und Lernumgebung konkret aussehen?
- Wie können Kinder und ihre Familien aktiver als fester Bestandteil der Qualitätsentwicklung in Organisationen mitgedacht werden? Welche Grundvoraussetzungen auf verschiedenen organisationalen Ebenen wären dafür nötig?

4. Ergänzende didaktische Anregungen



Für eine methodisch-didaktische Vertiefung können für Lehr-Lernsettings folgende Anregungen und Verweise zu weiteren Arbeiten genutzt werden. Sie gehen über die Fallvignetten hinaus und sind den Unterkapiteln und Fallvignetten thematisch zugeordnet. Gleichzeitig können Sie vielseitig (beispielsweise zum Einstieg ins Thema als eigene Methode einer Seminereinheit) und flexibel eingesetzt werden.

Unterkapitel, Thema und Verweis innerhalb der Broschüre	Name und Titel
4.1 Reflexion von Standortgebundenheit (→ Kapitel 2.1 und → 3.1)	Methodenanregung 1: Weil niemand neutral sein kann Methodenanregung 2: Kritisches Weiß-Sein
4.2 Kulturalisierung und Rassismen reflektieren (→ Kapitel 2.2 und → 3.2)	Methodenanregung 1: (Einseitige) Assoziationen zu Kindern und Familien mit Fluchterfahrung einordnen Methodenanregung 2: Rassismus verstehen
4.3 Verhandlung von Zugehörigkeit, Diskriminierungserfahrungen und Selbstpositionierungen durch Kinder mit Fluchterfahrung anerkennen (→ Kapitel 2.3 und → 3.3)	Methodenanregung 1: Politische Subjektivität anerkennen Methodenanregung 2: Selbst- und Fremdwahrnehmung auf dem Prüfstand
4.4 Relationale Agency im Alltag eines Kindes mit Fluchterfahrung erkennen (→ Kapitel 2.4 und → 3.4)	Methodenanregung 1: Relationale Agency im Alltag von Kindern vertiefen Methodenanregung 2: Kinderrechte vertiefen
4.5 Dominanzkultur und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien verstehen (→ Kapitel 2.5 und → 3.5)	Methodenanregung 1: Dominanzkultur und Kulturbegriffe reflektieren Methodenanregung 2: Auseinandersetzung mit Rassismus und Adultismus am Beispiel von Regeln
4.6 Verschiedene Organisationskulturen reflektieren (→ Kapitel 2.6 und → 3.6)	Methodenanregung 1: Fokus auf Monolingualität, Sprachhierarchien und Mehrsprachigkeit

Tabelle 2: Übersicht zu Methoden Anregungen

Da es sich um Anregungen handelt, werden diese weniger ausführlich beschrieben und dargestellt, sondern bieten Inspiration und Möglichkeiten bestimmte Inhalte ergänzend zu vertiefen und können auch als Arbeitsblätter in Lehr-Lernsettings eingesetzt werden.

4.1 Reflexion von Standortgebundenheit

Methodenanregung 1: Weil niemand neutral sein kann

„Die Aktualität von Migrationsphänomenen in der Pädagogik betrifft Menschen mit und ohne Fluchterfahrung, Professionelle wie Kinder und Familien. Selbst diejenigen, die meinen: Das Thema habe nichts mit Ihnen zu tun. Die Auseinandersetzung mit kritischem Weiß-Sein und Rassismuskritik ist für die pädagogische Arbeit mit marginalisierten Menschen im Asylgesuch und mit Fluchtstatus ein unverzichtbarer Teil professioneller Identität von Fachkräften.“ (Auszug aus Kapitel 2.1). Im Folgenden geht es um das konkrete Verhalten in einer dilemmatischen Situation, welche aus der Forschung zum Alltag geflüchteter Kinder (Wihstutz 2019a) hervorgegangen ist.

Lesen Sie den folgenden Artikel:

Fichtner, Sarah/Trần, Hoa Mai (2018): Ethische Ambivalenzen in der Forschung mit Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen In: Von Unger, Hella/Roth, Michael (Hrsg.): Forum Qualitativ Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 19, 3. S. 1-15⁵.

Reflexionsfragen an die beiden in der Publikation beschriebenen Situationen

- Welche Folgen, Gefühle und Gedanken werden durch den Familienfall der androhenden Abschiebesituation oder Kinderschutzfall bei den Beteiligten und bei den Forschenden ausgelöst?
- Welche Machtasymmetrien werden in diesem Beispiel deutlich?
- Was hat die Ankündigung einer anstehenden Abschiebung und der Kinderschutzsituation mit dem professionellen Selbstverständnis der Forschenden gemacht?
- Wie wird die professionelle Rolle erlebt? Wie würden Sie intervenieren?
- Inwiefern sind die beiden geschilderten Situationen auch in der pädagogischen Praxis übertragbar?
- Was macht für Sie ein „gutes“ reflektiertes Verhalten in der professionellen Rolle als (angehende) pädagogische Fachkraft aus?
- Welches Wissen, welche Haltungen und welche Fähigkeiten empfinden Sie als zentral, um diversitätssensibel und diskriminierungskritisch handeln zu können?



Methodenanregung 2: Kritisches Weiß-Sein

Die Auseinandersetzung mit der eigenen privilegierten und professionellen Rolle wird für weiße Fachkräfte bedeutend. Das Beziehungsverhältnis befindet sich in einem Machtungleichgewicht zwischen Professionellen und Familien. Der Text von Ellena Hüther stellt eine fachliche Grundlage und Reflexionsangebot rund um kritisches Weiß-Sein zur Verfügung.

⁵ Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59944/ssoar-fqs-2018-3-fichtner_et_al-Ethische_Ambivalenzen_in_der_Forschung.pdf;jsessionid=462BD158345E6381B4A2DCDCD39CA94C?sequence=1 [22.10.2023].

Lesen Sie den folgenden Artikel und dazugehörigen Kinderbuchbeitrag

Kapitel 4 „Vom Esel, der ein Pferd sein wollte“ (S. 69–91)⁶.

Cool Kids/Trần, Hoa Mai (2020): Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim. Berlin: Verlag Viel & Mehr⁷.

Hüther, Ellena (2022): Vom Märchen der „Augenhöhe“ – Kritisches Weißsein in der Arbeit mit jungen Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 129–136⁸.

Sie können offen Eindrücke aus beiden Werken teilen und die Reflexionsfragen aus dem Beitrag von Hüther (2022) weiterverfolgen. Für die Reflexion von Privilegien bietet sich auch folgender Internetbeitrag als Anregung an:

Wanzek, Nathalie (2022): Check deine Privilegien...mit diesen 25 Fragen!⁹

4.2 Kulturalisierungen und Rassismen reflektieren

Methodenanregung 1: (Einseitige) Assoziationen zu Kindern und Familien mit Fluchterfahrung einordnen

Für einen Zugang zu dominanten Diskursen über Kinder und Familien mit Fluchterfahrung lohnt sich eine breitere Auseinandersetzung mit den Assoziationen, die Teilnehmende in einem möglichen Lehr-Lernsetting mitbringen.

Gemeinsam könnten im ersten Schritt im Brainstorming **„Mit geflüchteten Kindern und Familien verbinde ich...“** alle Einfälle, Gedanken und Assoziationen auf einen Flipchart festgehalten werden und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert werden. Beispielsweise können Assoziationen rund um Probleme, Trauma und Krieg auf einen defizitären Diskurs hinweisen, welcher mit negativen Gefühlen und der Reduzierung auf die Fluchterfahrung oder Fluchtursachen deutlich wird. Da geflüchtete Kinder auch Kinder sind, können Sie fragen, inwiefern Assoziationen über Kinder und Kindheit sich wiederfinden beziehungsweise wie die Assoziationen auch anders und dennoch passend sein könnten. Wenn sie „fremde“ und „andere“ Kulturen in irgendeiner Weise sichtbar werden, bietet das

6 Kinderbuchpublikation in 6 Sprachen erschienen als bilinguales Format. Es können auch andere Online-Versionen in verschiedenen Sprachen gewählt werden. Sie sind verfügbar auf Arabisch, Kurdisch, Tigrinya, Farsi, Englisch und Deutsch. Das gilt auch für die Printversion des Kinderbuches. Online und in Print verfügbar unter: <https://www.vielundmehr.de/bilderbuecher/wir-kinder-aus-dem-fluechtlingsheim/> [31.12.2023].

7 Online verfügbar unter: https://www.vielundmehr.de/wp-content/uploads/2020/01/Kinderbuch_Arabisch_03.pdf [22.10.2023].

8 Online verfügbar unter: www.situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-leitheft-links-kor-WEB.pdf [06.04.2023].

9 Online verfügbar unter: Verfügbar unter: <https://demosmag.de/miteinander-wir/check-deine-privilegien/> [30.12.2023].

einen interessanten Einstieg in Rassismen und Zuschreibungen (auf ein sehr heterogenes Kollektiv an Biografien und Erfahrungen).

Falls sich in den Assoziationen der Teilnehmenden wenig Ressourcen wiederfinden lassen, da mehr auf Mangel bei Kindern und ihren Kindheiten oder Familien verwiesen wird, könnte auch gezielter überlegt werden:

- Was fehlt eigentlich in dem Bild?
- Was würden möglicherweise geflüchtete Kinder und ihre Eltern dazu sagen?
- Wie prägen eigene Annahmen über diese heterogene Zielgruppe mein (angehen- des) pädagogisches Verhalten ihnen gegenüber?



Dies lohnt sich insbesondere zum Einstieg in die Thematik, welcher auch ohne viel Vorwissen vorgenommen werden kann. Wenn Sie gemeinsam feststellen, dass das gesellschaftlich-mediale Narrativ einer defizitären und bemitleidenswerten Kindheit bei den Assoziationen vorkommt, können sie dieses Narrativ auf seine Einseitigkeiten und Diskriminierungen vertiefen.

Lesen Sie im Anschluss den folgenden Artikel und schauen Sie sich gemeinsam das darin hinterlegte Video an „Danger of a single Story“ von Chimamanda Ngozi Adichie¹⁰. Das Video kann mit verschiedenen Untertiteln gezeigt werden. Folgende Zitate stammen aus dem Video und können mit den Teilnehmenden besprochen werden.

„The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.“ (12:49)

„Die einzige Geschichte formt Klischees, und das Problem mit Klischees ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie machen eine Geschichte zur einzigen Geschichte.“ (12:49)

„Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower and humanize. Stories can break the dignity of people. But stories can also repair that broken dignity.“ (17:05)



„Viele Geschichten sind wichtig. Geschichten wurden benutzt, um zu enteignen und zu verleumden. Aber Geschichten können auch verwendet werden, um zu befähigen und menschlich zu machen. Geschichten können die Würde von Personen verletzen. Aber Geschichten können diese verletzte Würde auch wiederherstellen.“ (17:05)

Eindrücke aus dem Video und Bezüge zur pädagogischen Praxis, beispielsweise durch Darstellungen in der Kinderbuchliteratur in pädagogischen Einrichtungen, können vertiefend auch für ihre Relevanz pädagogischer Praxis reflektiert werden. Weitere Ideen zum Video und einseitigen Vorstellungen über Kinder und Familien mit Fluchterfahrung sind auch in folgendem Beitrag nachzulesen:

Trần, Hoa Mai (2022): ‚Bilder im Kopf‘: Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.) (2022): Wir gehören dazu! Pädagogisches

¹⁰ Online verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [30.12.2023].



Reflexionsfragen an das Material (ebd., S. 34):

- Welche Momente aus dem Ted-Talk waren für Sie besonders eindrücklich?
- Welche Gefahren verbergen sich hinter der „einzigsten Geschichte“?
- Erinnern Sie sich an einseitige Geschichten aus Ihrem persönlichen oder auch pädagogischen Alltag?
- Welche Folgen hat die „einzigste Geschichte“ für die Menschen, die mit der „einzigsten Geschichte“ gemeint sind und konfrontiert werden?
- Wie können wir der „einzigsten Geschichte“ widerstehen, beispielsweise indem wir sie um viele Geschichten erweitern? Wie können wir unsere einseitigen Annahmen über Menschen aufbrechen?

Methodenanregung 2: Rassismus verstehen

Für die rassismuskritische Auseinandersetzung kann auch folgendes Video gemeinsam mit den Teilnehmenden im Lehr-Lernsetting angeschaut werden. Es reflektiert aus einer kindzentrierten Perspektive, wie Rassismen durch Kinder wahrgenommen werden und welche institutionellen Herausforderungen auf der Seite der Erwachsenen und des pädagogischen Personals deutlich werden. Die verschiedenen Ebenen von Rassismen werden sehr gut auf verschiedenen Ebenen verdeutlicht und können entlang des Videos herausgearbeitet werden und auf kindheitspädagogische Handlungsfelder übertragen werden.

KIKA (2021): MOOOMENT! - 1. Rassismusfreie Schule (12:43 Minuten).¹²

4.3 Verhandlung von Zugehörigkeit, Diskriminierungserfahrungen und Selbstpositionierungen durch Kinder mit Fluchterfahrung anerkennen

Methodenanregung 1: Politische Subjektivität anerkennen

In Anlehnung an die politische Subjektivität, Bürger*innenschaft und relationale Agency können weitere Aussagen von Kindern aus dem Cool Kids 2.0 beispielsweise aus dem Social Media Projekt und der Website sowie dem Instagram-Account entnommen werden, welche Bezüge zu Identität, Forderungen und kinderrechtlich-relevanten Inhalten durch Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung zeigen.

¹¹ Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-leitheft-links-kor-WEB.pdf> [22.10.2023].

¹² Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=BMgXxoAs9vw&ab_channel=KiKA-vonARDundZDF [30.12.2023].

Website "Cool Kids 2.0": Alles nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz¹³.

Instagram-Account „coolkids.kinderwelten“: Projekt "Alles nur nicht aufgeben!" Gewinnerinnen im Förderprogramm von das Netz angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten¹⁴.

Online-Ausstellung der Cool Kids 2.0 des Projekts „Alles nur nicht aufgeben!“ der Fachstelle Kinderwelten¹⁵.

Die Auseinandersetzung über politische Subjektivität bietet auch die Möglichkeit über Empowerment-Räume nachzudenken, was für BIPOC-Kinder und auch rassismuserfahrene Fachkräfte relevant sein kann und vertiefbar ist.

Methodenanregung 2: Selbst- und Fremdwahrnehmung auf dem Prüfstand

Eine Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdwahrnehmung innerhalb von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeiten kann in diesem Musikvideo analysiert werden. In einem Lehr-Lernsetting können gesellschaftliche Diskurse um rassistische Äußerungen mit den Selbstaussagen der beiden Rapper kontrastiert werden. Die konkrete Fluchtbiografie steht nicht im Vordergrund, doch die geteilten Erfahrungen von Diskriminierungen sind entlang von nationalen Stereotypen, Sprache, Zugehörigkeit einige Überschneidungen zu den Fallvignetten von 3.3. Ein Teil der Gruppe kann beispielsweise darauf achten, was in den „Off-Stimmen“ (Medien, gesellschaftliche Zuschreibungen, von denen die Rapper berichten, Sarrazin etc.) über die beiden jungen Rapper ausgesagt wird und der andere Teil auf Selbstaussagen der Jungen Bezug nehmen. Im Anschluss können Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden und der Bezug beziehungsweise die Parallelen zu Kindern und Familien mit Fluchtbiografien und der pädagogischen Tätigkeit überlegt werden.

Youtube-Musikvideo: Kamyar & Dzeko (2022) Generation Sarrazin¹⁶ (04:00 Minuten).

4.4 Relationale Agency im Alltag eines Kindes mit Fluchterfahrung erkennen

Methodenanregung 1: Vertiefung zur relationale Agency im Alltag von Kindern

Die relationalen Agencies von Kindern auf individueller und kollektiver Ebene sind in räumlichen und sozialen Bezügen aus dem folgenden Werken analysierbar. Hier werden mehrere Kinder in der ethnografischen Forschung dargestellt:

¹³ Online verfügbar unter: <https://coolkids.kinderwelten.net/> [29.02.2024].

¹⁴ Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/coolkids.kinderwelten> [29.02.2024].

¹⁵ Online verfügbar unter: <https://www.artsteps.com/view/630f1c1296da6a7b3108d5d6> [29.02.2024].

¹⁶ Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=IgotAzxNpZI> [29.02.2024].



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: Barbara Budrich, S. 107–134¹⁷.

In der ausführlicheren Auseinandersetzung mit relationaler Agency können in Anlehnung an die „Handlungs-Spiel-Räume“ reflexiv entlang des Gesamtwerks der „Cool Kids“ vertieft werden.

Kinderbuch: Cool Kids/Trần, Hoa Mai (2020): Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim. Berlin: Verlag Viel & Mehr¹⁸.

Folgende Reflexionsfragen können vor dem Lesen als Orientierung für die Diskussion danach hilfreich sein:

- Was ermöglicht und beschränkt das Handeln der Kinder? (Personen, Orte, Beziehungen, Regeln, Gesetze etc.)
- Welche „Spielräume“ und Ressourcen werden sich räumlich erschlossen und angeeignet?
- Welche Orte sind relevant für Kinder und mit welcher Funktion?
- Welche sozialen Beziehungen zeigen sich?
- Welche Personen(gruppen) sind bedeutsam in den Geschichten?
- In welchen Situationen und Orten erleben sich Kinder als selbstwirksam und autonomer?
- Welche Handlungsfähigkeiten zeigen sich bei den Kindern durch restriktive Lebensbedingungen?

Ähnliche Reflexionsfragen, wie bei Spiderman (→ **Kapitel 3.4.**) können auch in dem Gesamtwerk der „Cool Kids“ gestellt werden.

Methodenanregung 2: Kinderrechte vertiefen

Einige Projektteilnehmerinnen der Cool Kids haben auf einer Fachtagung mitgewirkt. Darunter auch in einem Video zu Kinderrechten. Die Auseinandersetzung mit den Forderungen und Perspektiven hinsichtlich einer kinderrechtsorientierten Pädagogik sind aus dem folgenden Video zu entnehmen:

Film: Fachstelle Kinderwelten (2022): Kinderrechte – ein Mosaik von (Be-) Deutungen¹⁹ (16:17 Minuten).

Sie können in Anlehnung an das Kinderbuch auch die gelebten, geforderten und verwehrt Kinderrechte in der Unterkunft aus dem Kinderbuch herausarbeiten und sich mit dem Video thematisch einstimmen.

17 Online verfügbar unter: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2019/06/9783847412502.pdf> [25.10.2023].

18 Online verfügbar unter: https://www.vielundmehr.de/wp-content/uploads/2020/01/Kinderbuch_Arabisch_03.pdf [22.10.2023].

19 Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ySca7UOCjSE&ab_channel=FachstelleKinderwelten [30.12.2023].

4.5 Dominanzkultur und Intersektionalität in der Zusammenarbeit mit Familien verstehen

Methodenanregung 1: Dominanzkultur und Kulturbegriffe reflektieren

Dominanzkulturen in Einrichtungen können entlang der institutionalisierten Ausschlussverfahren für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung am Beispiel des Kulturbegriffs hinterfragt werden. Unterstützen können hierbei Fachtexte und Arbeitsblätter aus dem folgenden Begleitmaterial:

Trän, Hoa Mai (2022): Kultur mal anders! Verwendungsweisen in der pädagogischen Praxis. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 90–101²⁰.

Im Beitrag können Einrichtungskulturen und Dominanzkulturen eingeführt werden. In den dort hinterlegten Übungen ist es möglich, sich vertiefter mit dem „Kultur“-Begriff als machtvolle Unterscheidungspraxis auseinanderzusetzen. Gerade auch in Konflikten, in denen kulturelle Überzeugungen von Fachkräften mit denen von Kindern und Familien kollidieren, hilft ein Perspektivwechsel, welcher entlang eines Fallbeispiels verschiedene beteiligte Perspektiven in einem Konflikt reflexiv einbezieht. In der Fortbildungspraxis zeigen sich Beispiele, wie das Prinzip der Pünktlichkeit, Ausschlüsse entlang von Festen und weitere Problemsituationen (angehender) pädagogischer Fachkräfte, die in dieser Übung zum Gegenstand werden können.

Methodenanregung 2: Auseinandersetzung mit Rassismus und Adulthood am Beispiel von Regeln

Die Verschränkung von Adulthood und Rassismus am Beispiel von Regeln, kann entlang des Beitrags „Ein adultismuskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen“ von Anke Krause, sowie dem dazugehörigen Einführungstext von ManuEla Ritz „Adulthood-Rassismus-Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten vertieft“ werden. Beide Beiträge helfen Regeln in der pädagogischen Praxis auf den Prüfstand und einer machtkritischen Perspektive zu unterziehen.

Ritz, ManuEla (2022): Adulthood-Rassismus-Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten vertieft. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 44–50²¹.

Krause, Anke (2022): Ein adultismuskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen. Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“.

²⁰ Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleittheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

²¹ Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleittheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

4.6 Verschiedene Organisationskulturen reflektieren

Methodenanregung 1: Fokus auf Monolingualität, Sprachhierarchien und Mehrsprachigkeit

Im Themenschwerpunkt zu Mehrsprachigkeit im pädagogischen Begleitmaterial gibt es drei Beiträge verschiedenen Autorinnen, welche verschiedene Ebenen und Perspektiven auf Linguizismus und Monolingualität in pädagogischen Einrichtungen aufzeigen. Dominanzkulturen in Organisationen können entlang der institutionalisierten Ausschlussgefahren für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung am Beispiel der Mehrsprachigkeit weiterentwickelt werden.

Im Beitrag „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt? Reflexionen über mehrsprachiges Aufwachsen und sprachliche Bildung“ von Janne Braband führt ein in den Themenkomplex der Mehrsprachigkeit und seiner Förderung in der Pädagogik. Durch das Konzept „Translanguaging“ wird ein pädagogischer Ansatz eingeführt, welcher Monolingualität als vorherrschende kindheitspädagogische Praxis überwinden kann und für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung einen geeigneten diversitätsgerechten Umgang mit Sprache aufzeigt und fachliche Grundlagen für eine Orientierung an Werten in Organisationen gibt.

Braband, Janne (2022): „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt? Reflexionen über mehrsprachiges Aufwachsen und sprachliche Bildung. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 62–71²³.

Im Beitrag „Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren. Eine Adaption des Dominant Walk“ von Adalca Tomás wird eine praktische Übung eingeführt und angeleitet, die sich mit Räumen beschäftigt und die pädagogische Einrichtung als Umgebung genauer analysiert. Diese Übung kann direkt mit Praxisorten wie Kindertageseinrichtungen verbunden werden. Sprachregimes in pädagogischen Einrichtungen können hier in verschiedenen Raumbegrehungen und mit Reflexionsfragen sichtbar gemacht werden. Dies kann einerseits mit adaptierten Reflexionsfragen in öffentlichen Räumen für Kinder und Familien erfolgen oder auch in Kooperations-einrichtungen, wie Praxisorten von Studierenden oder Arbeitsstätten von pädagogischen Fachkräften wie Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden und ist für diesen Kontext entwickelt. Diese Übung kann über Gruppenarbeiten erfolgen und nimmt die Perspektive

22 Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-leitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

23 Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-leitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

von Kindern und Familien aktiv in der Begehung ein. Sichtbarkeiten im Raum, Aushängen, Spielmaterialien und pädagogischen Abläufen nehmen die „Innenperspektive“ von pädagogischen Einrichtungen als Strukturen und Prozesse in den jeweiligen Organisationen mehr in den Blick.

Tomás, Adalca (2022): Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren. Eine Adaption des Dominant Walk. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 78–88²⁴.

Eine konkrete Übung, die auf Gruppenebene, beispielsweise der Seminargruppe als auch auf Teamebene stattfinden kann wird im Beitrag „Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen“ von Karin Hinkelbein-Clauß vorgeschlagen. Darin finden sich auch Reflexionsfragen für Team- oder Seminargruppen in denen implizite Sprachhierarchien deutlich werden.

Hinkelbein-Clauß, Karin (2022): Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 78–88²⁵.

Entlang verschiedener Methoden kann eine erste Sensibilisierung von Teams und Gruppen erfolgen, indem über implizite Wertigkeiten von Sprachen reflektiert wird. Es werden Empfehlungen für mehrsprachige Kinderliteratur gegeben und die Interaktion mit Kindern am Beispiel einer Persona Doll eingeführt. Dadurch werden Anregungen in der konkreten Interaktion mit Kindern gegeben und auf Mikro-Prozessebene in Organisationen vertieft. Verschiedene Prozesse und Räume, Strukturen (Sprachregime) und Alltagsinteraktionsanregungen mit Kindern decken mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit verschiedene Bereiche einer pädagogischen Organisation ab, die didaktisch-methodisch abwechslungsreich im Lehr- und Lernkontext adaptiert werden können.

24 Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-gleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

25 Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122be-gleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].

5. Glossar



Ableismus

Ableismus bezeichnet soziale und historisch gewachsene Ordnungen, beispielsweise Überzeugungen, Prozesse, Praktiken und Strukturen, welche Körper und Geist von Menschen in behinderte und nicht-behinderte Menschen unterscheiden. Dadurch wird die „nicht-behinderte“ Norm zum erstrebenswerten Maßstab gesetzt, während Menschen mit körperlichen und geistigen Abweichungen diskriminiert und abgewertet werden (Maskos 2015).

Adultismus

Adultismus beschreibt ein gesellschaftlich verankertes Machtsystem, welches sich auf die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen begründet. Die Norm der Vollwertigkeit bilden Erwachsene, welche als reifer und kompetent gelten. Jüngere Menschen werden aufgrund ihres Alters diskriminiert und beispielsweise durch Institutionen und Gesetze ungleich behandelt (Richter 2013).

BIPoC

BIPoC steht für Black, Indigenous und People of Color. Es handelt sich um eine Selbstbezeichnung rassifizierter Menschen, welche durch körperliche und kulturelle Fremdzuschreibung in einer weißen Dominanzgesellschaft als „anders“ und nicht zugehörig markiert werden und verschiedene Rassismuserfahrungen erleben (Nhi-Ha/Lauré al-Samarai/Mysorekar 2007; Dean 2015).

Cis-Sexismus

Cis-Sexismus beschreibt die strukturelle Verankerung und Aufrechterhaltung eines zweigeschlechtlichen Systems, welches Diskriminierungen gegenüber trans* Menschen aufrechterhält. Unterschieden wird in Menschen, die sich mit der Geschlechtsidentität, welche ihnen bei der Geburt zugewiesen wird, identifizieren beziehungsweise ihre Geschlechtsidentität nicht hinterfragen (cisgeschlechtliche Menschen) sowie Menschen, die die sich nicht mit dem zweigeschlechtlichen, binären Geschlechtssystem einordnen (trans* Menschen) (Arn 2018).

dekolonial

Dekolonisierung beschreibt einen Prozess der Dekonstruktion von und Bewusstwerdung über Kolonialismus und postkolonialen Verhältnissen in Vergangenheit und Gegenwart. Rassistische Strukturen, Prozesse, Wissensordnungen und Kontinuitäten, welche aus kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen hervorgehen sind Gegenstand der Auseinandersetzung. Diskurse, Praktiken und Institutionen können als eurozentrisches System und globales Phänomen beschrieben werden, welche durch eine dekonstruierende Strategie infrage gestellt werden und alternative Strategien, Perspektivierungen, Lebens- und Weltbezüge zu Verfügung stellen (Castro Varela/Dhawan 2015).

Diaspora

Diaspora beschreibt einen analytischen Zugang, welche kulturelle Geographien und wahrgenommene Identitäten in transnationalen Gemeinschaften beschreibt, welche durch Migrationsbewegungen entstehen. Insbesondere die Erfahrungen von rassifizierten Migrant*innen und ihren Folgegenerationen und deren transnationalen Räume und Netzwerke sind Teil diasporischer Gemeinschaften (Nhi Ha 2015).

Diskriminierung

Diskriminierung beschreibt eine Unterscheidungspraxis, welche gesellschaftsstrukturell verankert ist. Sie unterscheidet verschiedene Gruppen von Menschen und basiert auf realen oder auch imaginierten sozialen Gruppen und stellt Selbst- und Fremdeinordnungen her. In der Folge von Diskriminierungen werden Privilegierungen und Benachteiligungen aufrechterhalten. Diskriminierungsrelevante Unterscheidungskategorien können bspw. auf Grund des Geschlechts, Ethnizität und Klasse erfolgen und strukturelle, institutionelle, alltägliche Formen annehmen (Scherr 2008).

Dominanzgesellschaft

Dominanzgesellschaft beschreibt hegemoniale Lebensweisen, Selbstinterpretationen, Kategorien der Über- und Unterordnung, welche in Praktiken, Diskursen, Einstellungen sowie ökonomischen und politischen Strukturen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft vorzufinden sind. Es beschreibt das Zusammenleben unter der Bedingung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, welche durch koloniale Gesellschaften geprägt und historisch begründet sind (Rommelpacher 1995).

Flüchtling

Die formal-rechtliche Kategorie „Flüchtling“ bezieht sich auf das transnationale Abkommen der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), der einen besonderen Schutzstatus für (junge) Menschen beschreibt, die aus bestimmten Gründen ihren Lebensmittelpunkt verlagern. Diese Migrationsbewegung wird anerkannt, wenn sich Menschen außerhalb ihres Landes befinden. Sie werden aus Gründen wie nationaler Zugehörigkeit, Religion, politischer Überzeugung und Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen verfolgt und können den Schutz des Landes, in dem sie sich befinden, nicht in Anspruch nehmen (UNHCR 1954, S. 2). Ein Schutzstatus kann zu- und abgesprochen werden, er verändert sich nach rechtlicher Lage und hat hohe Implikationen für die Lebenslagen betroffener Kinder und Familien, sagt dennoch nicht zwangsläufig etwas über ihre Person und Erfahrungen aus.

inklusiv

Inklusiv beschreibt die pädagogisch normative Orientierung in der Realisierung des Rechtes auf Bildung und dem Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich. Handlungsleitend sind die kinder- und menschenrechtlichen Grundlagen, welche auf Bildungsprozesse von Kindern und Bildungsinstitutionen in Sicherung von Teilhabe und dem Abbau möglicher Barrieren angewandt wird. Hinter Inklusion verbirgt sich der Anspruch, Menschen uneingeschränkte gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe zu gewährleisten und verschiedene

Lebenslagen und Bedürfnisse von Kindern in Bildungsinstitutionen ernst zu nehmen (Sulzer/Wagner 2011).

Intersektional(ität)

Intersektionalität bezeichnet die Notwendigkeit, verschiedene Strukturkategorien, wie beispielsweise Geschlecht, Fähigkeit/Behinderung, „race“ (natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten), Klasse, sexuelle Orientierung, Alter und weitere identitätsbezogenen Differenzkategorien zu berücksichtigen, um Erfahrungen, Strukturen und Prozesse von Diskriminierung und Unterdrückung in ihren Wechselwirkungen, Zusammenhängen und Verschränkungen zu verstehen. Der Begriff geht auf Kimberlé Crenshaw zurück, welche sich insbesondere die Verschränkung von Gewalt gegenüber rassifizierten Frauen beschäftigt hat (Crenshaw 1991).

Klassismus

Klassismus beschreibt ein gesellschaftliches und strukturelles Problem, welches Diskriminierung, Unterdrückung, Ausbeutung und Marginalisierung von Menschen ermöglicht, welche aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit, der zugeschriebenen „sozialen Herkunft“, ihres Berufs, und z.T. auch ihres formalen Bildungsgrades vollzogen werden. Die Hierarchisierung gesellschaftlicher Positionen in Schichtmodellen „oben“ und „unten“ verdeutlicht beispielsweise, dass mit verschiedenen gesellschaftlichen Positionen Auf- und Abwertungen einhergehen. Klassistische Verhältnisse sind in Historie, Theoriezugängen, Intersektionen und Erfahrungs- und Widerstandspraktiken weitaus komplexer (Kemper/Weinbach 2009).

Kulturalisierung

Kulturalisierung aus migrationspädagogischer Perspektive meint die Konstruktion des Fremden innerhalb rassistischer Verhältnisse. Sie beschreibt die Einengung auf eine kulturelle Betrachtung, welche Phänomene auf politischer, kultureller, rechtlicher, ökonomischer und administrativer Ebene ausblendet. Kulturalisierungen erklären Phänomene und Verhaltensweisen aufgrund einer vermeintlich eindeutigen und den Akteur*innen zugeschriebenen Kultur und gehen davon aus, dass diese das Handeln der vermeintlichen Kulturträger*innen determiniert. Dies ist häufig der Fall, wenn von interkultureller Pädagogik gesprochen. Kulturelle Differenzierungspraktiken sind kein selbstverständlicher Unterschied von Menschen, sondern eine Praxis des Unterscheidens (Mecheril 2010).

Linguizismus

Linguizismus beschreibt Sprachpolitiken und -regime, welche beispielsweise in Deutschland durch die einseitige Ausrichtung an der deutschen Sprache (eine monolinguale Orientierung) kritisiert werden. Linguizismus als spezifische Diskriminierungsform hat wesentliche Überschneidungen zu Rassismus und ist historisch aus der Kolonialpolitik zu einem globalen Phänomen geworden. Die Orientierung an die Norm der Amtssprache „Deutsch“ unterdrückt und diskriminiert davon abweichende Sprachen. Sprachhierarchien bewerten sich kolonial durchgesetzte Sprachen wie Französisch oder Englisch höher und bedeutsamer gegenüber Sprachen wie Kurdisch, Romani und weiteren Sprachen und implizit auch Sprecher*innen, welche abgewertet werden. Dies führt zu unterschiedlichen Diskriminierungen, bspw. ungleicher Verteilung von Macht, Ressourcen, Zugängen bis hin zum „Linguizid“, welcher viele

rassifizierte und kolonisierte Gemeinschaften betrifft, da ihre Sprachen systematisch ausgeblendet, abgewertet und gezielt ausgelöscht werden (Phillipson 1992).

Migrationspädagogik

Migrationspädagogik nimmt migrationsgesellschaftliche Phänomene, ihre Prozesse der Pluralisierung, Vereinseitigung, Differenzierung, Segregation in den Blick und arbeitet die Bedingungen der Migrationsgesellschaft als bedeutsam für die Pädagogik heraus. Dabei werden auch koloniale Figuren, Zugehörigkeitskonstruktionen, Sprachpolitiken und Erfahrungen von Migrant*innen und rassifizierten Menschen in Bildungsinstitutionen angesprochen. Migrationspädagogik schließt an rassismuskritische Perspektiven an. Sie kann als suchende Praxis beschrieben werden, welche das Ziel verfolgt, Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über andere ausüben lässt, zu erkennen und Würde, Handlungsvermögen und weniger gewaltvolle Verhältnisse in der Pädagogik zu ermöglichen (Mecheril 2010).

natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Zugehörigkeitsordnungen sind Ausdruck von Migrationsphänomenen. In der Migrationsgesellschaft gibt es Bezeichnungen wie „türkisch“, „deutsch“ oder auch „arabisch“, welche Unterscheidungspraktiken darstellen, die sich auf Konstruktionen von Nation, Ethnizität und Kultur beziehen. Nation verweist in Bezug auf ein ethnisches Kollektiv und Gemeinschaftsbewusstsein sowie eine politische Organisationsform. Ethnizität kann durch eine gemeinsame Kultur, Geschichte und dem Glauben an eine geteilte Herkunft rühren, welche auf die Verwiesenheit dieser Zuschreibungen aufeinander aufmerksam macht. Im Wortlaut nach Mecheril (2010) wird die Imagination des „Anderen“ und „Eigenen“ als natio-ethno-kulturelles Wir und Nicht-Wir als wirksame Unterscheidungspraxis verwiesen, welche Ungleichbehandlung und implizite Hierarchisierungen beispielsweise im Anspruch auf Rechten rechtfertigt und aufrechterhält (Mecheril 2010).

postkolonial

Postkoloniale Perspektiven beschäftigen sich mit den Folgen von Kolonialismus, Imperialismus und den Widerstandsformen kolonialer Herrschaft und ihren Konsequenzen als europäisches und außereuropäisches Phänomen. Es geht neben der Untersuchung der historischen Kontinuität von Machtverhältnissen darum, postkoloniale Zugänge, Brüche und Widersprüche, sowie Komplexitäten herauszuarbeiten, die auch als Neokolonialismus und Rekolonisierungstendenzen beschreiben und den Eurozentrismus als hegemoniale Strukturen, Diskurse und Narrative kritisieren und nach Wegen sucht, Kolonialgeschichte umzudeuten (Castro Varela/Dhwan 2015).

Privileg

Privilegien sprechen im Kontext rassistischer Verhältnisse, ein System und eine Ordnung an, welche weiße Menschen strukturell, institutionell bevorteilt. Sie profitieren meist unbewusst von rassistischen Strukturen, welche häufig als selbstverständlich wahrgenommen werden. Privilegien können im Kontext weißer Vorherrschaft ein Gruppenprivileg bezeichnet werden, das weiße Menschen besserstellt und innerhalb der europäischen Denktradition und Ideologien ihre „Rasse“ als Norm positioniert, um Herrschaft, Macht und Privilegien zu sichern. Privilegien zeigen sich beispielsweise in Lebensrealitäten weißer Menschen,

die sich als Individuum wahrnehmen. Ihre Zugehörigkeit und Bürger*innenschaft scheint als gegeben und braucht nicht erklärt zu werden. Sie brauchen ihre nationalstaatliche Existenzberechtigung und ihren Aufenthalt nicht begründen oder nachweisen. Aufgrund ihres phänotypischen Aussehens werden sie nicht als „fremd“ und „anders“ homogenisiert oder sind beispielsweise von rassistischen Polizeikontrollen (racial profiling) und folglich von institutionellem Rassismus in verschiedenen Lebensbereichen nicht betroffen. Meistens können sie sich aufgrund ihrer Pass- und Staatszugehörigkeit fast mühelos nationale Grenzen überschreiten. Das Privileg ermöglicht ihnen auch, sich nicht mit Rassismus auseinanderzusetzen und ihr Weiß-Sein zu verleugnen. Ihr scheinbar „unsichtbarer“ ethnischer Status verschafft ihnen viele strukturelle, institutionelle, diskursive und alltägliche Vorteile, die im Zusammenspiel als Privileg bezeichnet werden können (Sow 2015).

Rassismuskritik

Rassismuskritik bedeutet die Beschäftigung mit der Frage „in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse, Handlungsweisen und das Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen durch Rassismen vermittelt sind. Rassismuskritik als eine Haltung [...] sucht nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht. Rassismuskritik kann in diesem allgemeinen Sinne als kreative, notwendig reflexive, offene, beständig zu entwickelnde, gleichwohl entschiedene Praxis verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nicht in dieser Weise und nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen. Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen. [...] [D]as Bestreben, nicht in diesem Maße und in dieser Weise auf das Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata angewiesen zu sein, [kann] lokale Veränderungsprozesse einleiten und einen Beitrag dazu leisten, Rassismus abzuschwächen, thematisierbar zu machen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu verschieben.“ (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013, S. 11).

relationale agency

Agency in der Kindheitsforschung kann als soziale Handlungsfähigkeit und -möglichkeit beschrieben werden. Das Soziale geht aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen hervor, welche in Relation zueinanderstehen sowie gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen situativ hervorbringen und stabilisieren als auch irritieren können. Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten sind ein Effekt von Relationen, welche in ein Netz von Gegenständen, Personen und Praktiken eingebunden sein können und dadurch erst hervorgebracht werden. Relationale Agency ist keine persönliche oder menschliche Eigenschaft, sondern entsteht durch seine Eingebundenheit innerhalb von verschiedenen Netzwerken. (Eßer 2014).

Sexismus

Sexismus beschreibt eine Struktur, welche Menschen auf Basis einer angenommenen geschlechtlichen Differenz kategorisiert und insbesondere weiblich gelesene Menschen diskriminiert. Auch Personen mit nicht heterosexueller Orientierung werden minderwertig und ungleich behandelt. Die Norm der männlichen Dominanz und patriachale Strukturen werden dadurch aufrechterhalten. Geschlechtsbezogene Diskriminierungen erfolgen durch

Praktiken, Rollenbilder, Stigmatisierungen und können sich im ungleichen Zugang zu Ressourcen und Rechten ausdrücken (Olderdissen 2022).

transnationale Kindheiten

Transnationale Kindheiten beschreiben Kindheiten im Kontext von (grenzüberschreitender) Migration, welche durch ihren Aktionsradius sowie sozialen Netzwerke verschiedene nationalstaatliche Bezüge verbindet. Entsprechend schreiben sich Grenzverflechtungen, soziale Konstellationen und Relationen in soziale, ökonomische und kulturelle Prozesse in Kindheiten ein (Himmelbach/Schröder 2014).

Veränderung

Unterscheidungen, die „verändern“, sind Teil von Diskriminierungsprozessen. In der Konstruktion der „Anderen“ werden in rassistischen Verhältnissen Menschen als „Andere“ als abweichend von der herrschenden weißen Norm zunächst hervorgebracht und ausgegrenzt. Dadurch werden Menschen markiert, ausgeschlossen und rassifiziert auf der Grundlage sozial konstruierter Unterschiede. Die „Veränderung“ pauschalisiert und beruht auf politischen und kulturellen Differenzen, welche die „Anderen“ erst herstellen (Mecheril 2010).

weiß

Weiß-Sein ist nicht als „Farbe“ oder auf eine Eigenschaft bezogen, sondern bezieht sich auf eine unsichtbar herrschende Normalität, welche weißen Menschen Privilegien sichert und ihre gesellschaftliche Position innerhalb rassistischer Verhältnisse anspricht. Weiß-Sein verweist auf eine historisch bedingte soziale Position, die auch unabhängig von der eigenen Selbstwahrnehmung wirksam ist. Weiß-Sein korrespondiert mit rassifizierten Anderen und wird in der postkolonialen Perspektive als Wissens- und Analysekategorie im Rahmen „Kritischer Weißseinsforschung“ verwendet, um die Normativität von Weiß-Sein als „Rassekonstrukt“ einer Hegemonialitätskritik zu unterziehen (Piesche/Arndt 2015).

6. Literatur



- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. Verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [30.12.2023].
- Ahmadi, Niloofar/Afhsar, Zahra (2022): Genug ist Genug! - Empowerment: Tu was gegen Mobbing. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 147-152. Online verfügbar unter: www.situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf [06.04.2023].
- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.
- Amjahid, Mohamed (2017): Unter Weißen. Was es heißt, privilegiert zu sein. München: Hanser.
- Appadurai, Arjun (2016): Streben nach Hoffnung. Das Narrativ der Flucht und die Ideologie des Nationalstaats. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 1 (2016), S. 95-103.
- Arendt, Hannah (1943/2016). Wir Flüchtlinge. Stuttgart: Reclam.
- Arn, Sauer (2018): LSBTIQ-Lexikon. Glossar des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 37–43.
- Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.
- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne – Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main: Campus.
- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.) (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS.
- Berthold, Thomas (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: UNICEF. Verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/56282/fa-13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf [30.12.2023].
- Bostancı, Seyran/Ilgün–Birhimeoğlu, Emra (2024) (Hrsg.): Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian (2022): „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“. Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers 1: Forschungsergebnisse aus Kurzstudien des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa), Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).

- Braband, Janne (2022): „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt? Reflexionen über mehrsprachiges Aufwachsen und sprachliche Bildung. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck, S. 62–71. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Burman, Erica (2007): *Developments. Child, Image, Nation*. London: Routledge.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2023): *Das Bundesamt in Zahlen 2022. Asyl, Migration und Integration*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [30.12.2023].
- Butterwegge, Carolin (2010): *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: Transkript.
- Cool Kids (2022): *Leben im Heim: Statement der Cool Kids*. Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 5–6. Online verfügbar unter: www.situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf [06.04.2023].
- Crenshaw, Kimberlé (2019): „REACH EVERYONE ON THE PLANET...“. KIMBERLÉ CRENSHAW AND INTERSECTIONALITY. Herausgegeben durch das Gunda Werner Institut und die Heinrich Böll Stiftung. Verfügbar unter: https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/endif_crenshaw_web_gesamt_en_o.pdf [30.10.2023].
- Crenshaw, Kimberlé (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In: *Stanford Law Review* 43, H. 6, S. 1241–1299.
- DAS NETTZ (2022): *Portrait ALLES - NUR NICHT AUFGEBEN! JUNGE MULTIPLIKATORINNEN GEGEN MOBBING IM NETZ (COOL KIDS 2.0)*, Gewinnerinnen Förderprogramm 2021. Verfügbar unter: <https://www.das-nettz.de/portrait-alles-nur-nicht-aufgeben-junge-multiplikatorinnen-gegen-mobbing-im-netz-cool-kids-20> [30.12.2023].
- Dean, Jasmin (2015): *People of Colo(u)r*. In: Arndt, Susann/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 597–607.
- Derman-Sparks, Louise (2014): *Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion*. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/autor_in/louise-derman-sparks/ [30.12.2023].
- Diangelo, Robin (2018): *White Fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Eisenhuth, Franziska (2015): *Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, Florian/Baader, Meike Sophia/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016) (Hrsg.): *Reconceptualising Agency and Childhood*. New York: Routledge.
- Eßer, Florian (2014): *Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 233–246.

- Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (o.J.): Forschungsprojekt zum Alltagserleben von jungen Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/forschungsprojekt-zum-alltagserleben-von-jungen-kindern-in-unterkuenften-fuer-gefluechtete-menschen/> [10.02.2024].
- Fachstelle Kinderwelten (2022): Kinderrechte – ein Mosaik von (Be-)Deutungen. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ySca7UOCjSE&ab_channel=FachstelleKinderwelten [30.12.2023].
- Farrenberg, Dominik (2017): RegierungSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes). Dissertationsarbeit. Universität Vechta. Verfügbar unter https://voado.uni-vechta.de/bitstream/handle/21.1106/120/RegierungSpielRaume_Farrenberg.pdf?sequence=5&isAllowed=y [30.12.2023].
- Fichtner, Sarah/Trần, 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. Opladen: Barbara Budrich, S. 107–134.
- Fichtner, Sarah/Trần, Hoa Mai (2018): Ethische Ambivalenzen in der Forschung mit Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen In: Von Unger, Hella/Roth, Michael (Hrsg.): Forum Qualitativ Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 19, H. 3., S. 1–15.
- 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, H. 2, S. 158-172.
- Gerstenberg, Frauke (2022): Jeder Papierfall (k)ein Realfall? – Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen im Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. In: Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale 4. Universitätsverlag Hildesheim. Verfügbar unter: <https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/b6c706b1-2c59-48c1-9045-9d2e76245e56/content> [30.12.2023].
- Götz, Maya (Hrsg.) (2021): Wenn du mich noch einmal „Braune Schokolade“ nennst. Erleben von Alltagsrassismus bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI).
- Heinrich Böll-Stiftung (Hrsg.) (2014): Böll Thema – Das Magazin der Heinrich-Böll-Stiftung. 2014/3. Verfügbar unter: <https://www.boell.de/de/2014/12/18/boellthema-flucht-migration> [30.12.2023].
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. 2. Auflage. Berlin: Assoziation A.
- Hess, Sabine/Moser, Johannes (2009): Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (Hrsg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: Transcript, S. 11–27.
- Himmelbach, Nicole/Schröer, Wolfgang (2014): Die transnationale Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main: Campus. S. 492–509.
- Hinkelbein-Clauß, Karin (2022): Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 78–88. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Honig, Michael-Sebastian (2009) (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.

- Hungerland, Beatrice/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 34, H. 3, S. 227–232.
- Hüther, Ellena (2022): Vom Märchen der „Augenhöhe“ – Kritisches Weißsein in der Arbeit mit jungen Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck, S. 129–136. Online verfügbar unter: www.situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf [06.04.2023].
- IPÄD (2015) (Hrsg.): Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Verfügbar unter: <https://i-paed-berlin.de/wp-content/uploads/i-paed-Broschuere-2015-upload.pdf> [30.10.2023].
- Isin, Engin F./Nyers, Peter (2014): Introduction. Globalizing citizenship studies. In: Isin, Engin F.; Nyers, Peter (ed.): Routledge Handbook of Global Citizenship Studies. New York: Routledge, S. 1–11.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Inklusion in der Kita-Praxis. 2. Auflage. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. Inklusion in der Kita-Praxis #3. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis #4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis – Die Kita vorurteilsbewusst leiten. Inklusion in der Kita-Praxis #5. Berlin: Was mit Kindern (Wamiki).
- Jugendliche ohne Grenzen (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation. Erfahrungen junger Geflüchteter. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Kamyar & Dzeko (Account/Künstlernamen) (2022): Generation Sarrazin. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=lgotAzxNpZI> [29.02.2024].
- Kaukko, Mervi/Dunwoodie, Karen/Riggs, Elisha (2017). Rethinking the ethical and methodological dimensions of research with refugee children. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 1, 16–21.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Knoll, Alex (2018): Kindheit herstellen. Diskurs, Macht und soziale Ungleichheit in Betreuung und Alltagsgestaltung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008) (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München. Juventa.
- KIKA (2021): MOOOMENT! - 1. Rassismusfreie Schule. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=BMgXxoAs9vw&ab_channel=KiKAvonARDundZDF [30.12.2023].
- Kilomba, Grada (2013): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 3. Auflage. Münster: Unrast.

- Krause, Anke (2022): Ein adultismuskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck, S. 51–60. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Krause, Kristine/Schramm, Katharina (2011): Thinking through Political Subjectivity. In: *African Diaspora* 4 (2011), S. 115–134.
- Lechner, Claudia/Huber, Anna (2017): Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25854_lechner_huber_ankommen_nach_der_flucht.pdf [30.12.2023].
- Lewek, Mirjam/Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: UNICEF. Verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d-261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf [30.12.2023].
- Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen - Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.
- Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): Adultismus. Die macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, H. 2, S. 10–14.
- Lister, Ruth (2007): Inclusive citizenship: realizing the potential. In: *Citizenship Studies* 11, H. 1, S. 49–61.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion* 02/2015. Verfügbar unter: <https://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-15-maskos-kapitalismus.html> [11.02.2024].
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010) (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor/Master Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, Paul (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: Ackeren, Isabel/Bremer, Helmut/Kessler, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen*. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, S. 101–117.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 39–58.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 150–178.

- Moran-Ellis, Jo (2014). Agency und soziale Kompetenz. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 171–182.
- Murris, Karin (2016): *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. London: Routledge.
- Nghi Ha, Khien (2015): Diaspora. In: Arndt, Susann/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 584–587.
- Nhi-Ha, Khien/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (2007): *Re-Visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Niedrig, Heike/Seukwa, Henri (2010): Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, H. 2, S. 181–193.
- Ogette, Tupoka (2019): *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- Olderdissen, Christine (2022): *Gender. 100 Begriffe zu Gender*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oswell, David (2016): Re-aligning children's agency and re-socialising children in *Childhood Studies*. In: Esser, Florian/Baader, Meike Sophia/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. London: Routledge, S. 19–33.
- Phillipson, Robert (1992): Linguizismus. Strukturen und Ideologien im Sprach-Imperialismus. In: *Deutsch lernen* 17, S. 21–37.
- Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2015) Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, Susann/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S. 192–193.
- Richter, Sandra (2013): *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [30.12.2023].
- Richter, Sandra (2024): *Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018): Familien im Kontext von Migration – theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yildiz, Erol (Hrsg.): *Lebens Wege Strategien. Zur Einführung in eine Studie zu Alltagspraktiken, Lebenswegen und familialen Aushandlungsprozessen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 36–52.
- Rommespacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommespacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung*. 2. Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 25–38.
- Richter, Sandra (2013): *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [11.02.2024].

- Ritz, Manuela (2022): Adultismus-Rassismus-Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten vertieft. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 44-50. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Scherr, Albert (2008): Diskriminierung: eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? In: Rehberg, K.S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus, S. 2007–2017.
- Statista (2023): Geschätzte Anzahl der im Mittelmeer ertrunkenen Flüchtlinge in den Jahren von 2014 bis 2023. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/892249/umfrage/im-mittelmeer-ertrunkenen-fluechtlinge/> [30.12.2023].
- Sow, Noah (2015): weiß. In: Arndt, Susann/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 190–191.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [30.12.2023].
- Tomás, Adalca (2022): Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren. Eine Adaption des Dominant Walk. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 78-88. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Trần, Hoa Mai (2022): ‚Bilder im Kopf‘: Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.) (2022): Wir gehören dazu! Pädagogisches Begleitmaterial Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“. Berlin: Eigendruck. S. 32–35. Online verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [22.10.2023].
- Trần, Hoa Mai (2022): Kultur mal anders! Verwendungsweisen in der pädagogischen Praxis. In: Fachstelle Kinderwelten (ISTA) (Hrsg.): „Wir gehören dazu!“. Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings-)Heim“. 3. Auflage. Berlin: Eigendruck. S. 90–101. Verfügbar unter: <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2022/01/IST-221122begleitheft-links-kor-WEB.pdf> [30.12.2023].
- Trần, Hoa Mai (2024): Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse. Zur Stellung von Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierungskritik und Inklusion in der kindheitspädagogischen Qualitätslandschaft. Opladen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/11/9783966659161.pdf> [30.12.2023].
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2022): Global Trends. Forced Displacement in 2022. Verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022> [30.12.2023].

- UNHCR – Der hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [05.10.2022].
- Van Daalen, Edward/Hanson, Karl/Nieuwenhuys, Olga (2016): Children's Rights as Living Rights. The Case of Street Children and a new Law in Yogyakarta, Indonesia. In: International Journal of Children's Rights 24, S. 803–825.
- 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, H. 1, S. 62–81.
- Wagner, Petra (2017) (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wachendorfer, Ursula (2006): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hrsg.): Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe. Münster: Unrast, S. 57–66.
- Wanzek, Nathalie (2022): Check deine Privilegien...mit diesen 25 Fragen! Verfügbar unter: <https://demosmag.de/miteinander-wir/check-deine-privilegien/> [30.12.2023].
- World Vision Deutschland/Hoffnungsträger Stiftung (2016): Angekommen in Deutschland. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung. Friedrichsdorf: World Vision Institut. Verfügbar unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf> [30.12.2023].
- Wihstutz, Anne (2014). Agency von Kindern aus der Perspektive einer feministischen ethic of care. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 247–262.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019a): Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2019/06/9783847412502.pdf> [30.12.2023].
- Wihstutz, Anne (2019b): 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. Opladen: Barbara Budrich, S. 45–74. Verfügbar unter: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2019/06/9783847412502.pdf> [30.12.2023].

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-f-11>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Share alike 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.de>

Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Satz: Sarah Hartke

Herstellung: SAXOPRINT GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-96424-117-7

Flucht- und Migrationserfahrungen sind kein Randphänomen, sondern Teil der Realität vieler Kinder und Familien, die in Deutschland leben. Kindheitspädagogik kann sich dieser Realität nicht verschließen, sondern wird in dieser Broschüre zu einer diskriminierungskritischen und inklusiven Praxis ermutigt. Entsprechend rahmen Flucht- und Migrationsdiskurse, Kindheitsbilder und rassismuskritische Perspektiven das Grundlagenwissen, welches die Akteur*innenschaft von Kindern nicht vernachlässigt sowie an intersektionale und inklusive pädagogische Perspektiven anschließt. Die vorgestellten Fallvignetten basieren auf einem ethnografischen Forschungsprojekt und bieten Einblicke in die Erfahrungen von geflüchteten Kindern und Familien. Diese werden durch ergänzende didaktische Anregungen aus Praxisprojekten mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie Zugänge über neue Medien erweitert und vertieft. Der Mix an fachlichen Grundlagen, Reflexionsmöglichkeiten und machtkritischer Sensibilität in der Gestaltung von Lehr-Lernsettings bietet einen kritischen Zugang zu den Lebenswelten von Kindern mit Fluchterfahrung und deren Begleitung. Die Broschüre verfolgt das Ziel die Handlungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch zu stärken und rahmt dies vielseitig für Dozierende und pädagogische Fachkräfte, die zu Fluchtmigration, Kindheit und Pädagogik referieren und arbeiten (wollen).