

*„Der Mangel an Kapital verstärkt die Erfahrung der
Begrenztheit: er kettet an einen Ort.“*

(Bourdieu 1985; 121)

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
1. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE UNTERBRINGUNG VON GEFLÜCHTETEN MENSCHEN IN DEUTSCHLAND UND HAMBURG.....	10
1.1 DISKURS: WOHNEN VON GEFLÜCHTETEN.....	12
1.2 KINDER AUS GEFLÜCHTETEN FAMILIEN IN WOHNUNTERKÜNFTE - AKTUELLE FORSCHUNGEN, STUDIEN UND DISSERTATIONEN.....	15
2. (KINDER-) ARMUT UND SOZIALE AUSGRENZUNG – DER THEORETISCHE ZUGANG ÜBER DEN LEBENSLAGENANSATZ.....	17
2.1 DAS KONZEPT DER LEBENSLAGE	20
2.2 DAS ANALYSEKONZEPT NACH INGEORG NAHSEN.....	22
2.3 LEBENSLAGEDIMENSIONEN VON MIT IHREN FAMILIEN GEFLÜCHTETEN KINDERN AUS WOHNUNTERKÜNFTE	24
2.4 ÜBERTRAGUNG DES SPIELRAUMKONZEPTES AUF DIE PERSPEKTIVE VON KINDERN.....	33
2.5 ERKENNTNISINTERESSE	37
ZWISCHENFAZIT.....	39
3. FORSCHUNGSDESIGN – SAMPLING UND METHODISCHES VORGEHEN	40
3.1 KONTEXTUALISIERUNG DES FELDES – DER STADTTTEIL HAMBURG-BILLBROOK.....	41
3.2 BESCHREIBUNG DER ZIELGRUPPE.....	46
3.3 FELDZUGANG.....	48
3.4 ZUR METHODISCHEN ORIENTIERUNG IN DER LEBENSWELTLICHEN KINDHEITSFORSCHUNG	49
3.5 ERHEBUNGSMETHODE - DAS LEITFADENGESTÜTZTE, LEBENSWELTLICHE INTERVIEW	53
3.6 DIE INTERVIEWPHASEN.....	56
3.7 AUSWERTUNG DURCH DAS OFFENE KODIEREN DER GROUNDED THEORY	57
4. DARSTELLUNG DER AUSWERTUNGSERGEBNISSE.....	59
4.1. ZUR KINDHEITSFORSCHUNG – IN RAUM UND ZEIT	62
4.2 DER VERSORGUNGS- UND EINKOMMENSPIELRAUM – ÜBER WÜNSCHE, ZIELE UND DAS CHAOS MIT DER INTEGRATION.....	65
4.3 DER KONTAKT- UND KOMMUNIKATIONSSPIELRAUM – ÜBER FAMILIE, FREUND*INNEN, NACHBARN UND RIVALITÄTEN.....	73
4.4 DER LERN- UND ERFAHRUNGSSPIELRAUM – ZU BILDUNG, TRAINING, SPAß UND IMMER WIEDER SCHWIERIGKEITEN UND STRESS	79
4.5 DER MUßE- UND REGENERATIONSSPIELRAUM – ZU ERHOLUNGSMOMENTEN UND BELASTUNGEN.....	85

4.6 DER DISPOSITIONSSPIELRAUM – ÜBER KINDERRECHTE, MITBESTIMMUNG UND DAS PROBLEM DER "WELTVERSCHMUTZUNG"	88
5. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	90
AUSBLICK.....	93
LITERATURVERZEICHNIS.....	95
ANHANG.....	1
1. STADTTEILPROFIL HAMBURG-BILLBROOK.....	2
2. BILDER/IMPRESSIONEN AUS DEM STADTTEIL BILLBROOK.....	3
3. ERHEBUNGSINSTRUMENT	4
4. CODELISTE.....	10
5. INTERVIEW A, TRANSKRIPTION & POSTSKRIPTUM.....	35
6. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG INTERVIEW A.....	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
7. INTERVIEW B TRANSKRIPTION UND POSTSKRIPTUM	56
8. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG INTERVIEW B.....	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
9. INTERVIEW C TRANSKRIPTION & POSTSKRIPTUM.....	87
10. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG INTERVIEW C.....	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
11. SCHRIFTLICHER KONTAKT PER E-MAIL ZWISCHEN BETTINA SCHMERER (AUTORIN) UND JASMIN LOTZ (UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION, FÖRDERN & WOHNEN) VOM 07.10.2021	127
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG.....	128

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Wechselwirkung der Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften	S. 26
Abb. 2 Wechselwirkung der Spielräume von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften	S. 37
Abb. 3 Entwicklung der Fragestellung	S. 38
Abb. 4 Stadtkarte Hamburg, Hamburg-Billbrook	S. 41
Tab. 1 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billstieg	S. 45
Tab. 2 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billbrook	S. 45
Abb. 5 Handlungsspielräume in der Lebenslage von mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook	S. 61

Abkürzungsverzeichnis

AsylbLG – Asylbewerberleistungsgesetz

AsylG – Asylgesetz Deutschland

BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BASFI – Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration

BMFSJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend

DRK – Deutsches Rotes Kreuz

f & w – fördern und wohnen

PTBS – Posttraumatische Belastungsstörung

UNICEF - United Nations Children's Fund

WuK – Wohnunterkunft

SKT – Soziales Kompetenztraining

Einleitung

Hamburg gilt seit längerer Zeit als eine der reichsten Städte Deutschlands, mit der Prämisse, den dort lebenden Menschen eine hohe Lebensqualität und gute Lebensstandards zu bieten (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2020; 25). Im Vorwort des 2020 erschienen Sozialmonitoring-Berichts des Rahmenprogramms integrierte Stadtteilentwicklung¹ wird darauf hingewiesen, dass die sozialräumlichen Unterschiede in Hamburg nicht weiter zugenommen haben, sondern dass sich eine Angleichung der Lebensverhältnisse abzeichnet und Polarisierungstendenzen abnehmen (vgl. ebd.; 25). Ein positiver Trend, der nicht für alle Stadtteile und Hamburger Bevölkerungsgruppen gilt, der für den Großteil der Hamburger Bevölkerung nicht sichtbar ist, was sozialpolitisch aber eher unter „Verschluss“ gehalten wird. Der Hamburger Stadtteil Billbrook steht hier stellvertretend für viele andere Stadtteile in urbanen Räumen- und Gebieten Deutschlands, in denen Menschen leben, die besonders durch ihre Unterbringung und Wohnverhältnisse schlechtere Chancen auf bessere Lebensbedingungen haben. Hier sind vor allem Geflüchtete an zwei Standorten untergebracht, deren desolater Zustand und infrastrukturelle Bedingungen nicht menschenwürdig ist. Heute leben noch ca. 1700 Menschen in Hamburg-Billbrook unter Wohnbedingungen, die ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und ihre Zukunftsaussichten stark begrenzen (vgl. Johansson 2016;19). Hiervon sind ein Großteil Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, die u. a. durch die Rahmenbedingungen des Wohnens von (Kinder-) Armut betroffen sind und dadurch in ihren Chancen auf integrative Prozesse und Teilhabechancen eingeschränkt sind.

Die Migrations- und Fluchtbewegung seit den 2013er Jahren hat zu zahlreichen Untersuchungen, Forschungen und Konzepten im Bereich des Wohnens von geflüchteten Familien und ihren Kindern in Deutschland geführt, da segregierende- und diskriminierende Prozesse durch die bestehenden Unterbringungskonzeptionen abzusehen waren. Wie sich die Lebenslage der dort lebenden Kinder jedoch darstellt, wird nicht aus Sicht der Kinder selbst dargestellt, sondern wurde meistens aus quantitativen Daten zu Forschungen mit geflüchteten Familien heraus entwickelt. Kinder als Zielgruppe qualitativer Forschungen werden seltener herangezogen, da sich die Forschenden in ihrem methodischen Vorgehen breiter aufstellen müssen und Erkenntnisse einer kindgerechten Interpretation bedürfen. Jedoch stellt sich gerade das Kindheitsalter für

¹ Der Bericht beruht auf Daten aus den Jahren 2016-2019. Daher sind die Auswirkungen der Corona Pandemie ab dem Jahr 2019 nicht in den aktuellen Daten aus dem Jahr 2020 berücksichtigt.

geflüchtete Kinder als besonders bedeutend für gelingende Integrations- und Entwicklungsprozesse dar. Dieses Alter kennzeichnet eine größere Bewegungs- und Handlungsfreiheit, die sich u. a. durch den Ausbau an sozialen Kontakten festmachen lässt und den damit verbundenen Identitätsprozessen. Gelingende Entwicklungsprozesse in dieser Lebensphase sind für zukünftige Integrationsprozesse und ein positives Lebensgefühl entscheidend. Misslingende Entwicklungsprozesse stehen diesen entgegen. Es ist das Anliegen der Forschenden, mit der vorliegenden Masterthesis diese beiden Forschungslücken zu schließen, um Rückschlüsse auf den Einfluss des Wohnens in Wohnunterkünften auf die Lebenslage geflüchteter Kinder aus Hamburg-Billbrook zu erhalten.

Diese Masterthesis beschäftigt sich daher mit den Lebenslagen von mit ihren Familien geflüchteten Kindern² aus zwei Billbrooker Wohnunterkünften.

Die Forschungsfrage für diese Lebenslagenanalyse lautet:

„Welche Auswirkungen hat das Wohnen in den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook auf die Entwicklung und Integration von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus geflüchteten Familien?“

Der Aufbau dieser Masterthesis gliedert sich in einen *ersten Teil*, der sich mit den zu untersuchenden Phänomenen, der theoretischen Operationalisierung und dem Forschungsinteresse beschäftigt und einem *zweiten Teil*, der das Forschungsdesign und die Forschungsergebnisse wiedergibt.

Der erste Teil befasst sich mit den zu untersuchenden Phänomenen des Wohnens von Geflüchteten und der daraus resultierenden (Kinder-) Armut und der sozialen Ausgrenzung. Im ersten Kapitel wird neben den Rahmenbedingungen für die Unterbringung in Deutschland und in Hamburg der aktuelle Diskurs um das Wohnen von Geflüchteten und speziell der betroffenen Kinder dargestellt. Darin wird u. a. der aktuelle Forschungsstand um geflüchtete Kinder aus Wohnunterkünften hervorgehoben und deren Auswirkung auf ihre Entwicklung beschrieben.

Das zweite Kapitel bietet eine definitorische Erläuterung der Armut und der sozialen Ausgrenzung und geht daran anschließend auf den dafür relevanten Lebenslagenansatz ein, der eine theoretische Grundlage zur Beschreibung von Armutslagen bietet.

² Hiermit ist im folgenden Text immer die Zielgruppe der aus geflüchteten Familien stammenden Kinder gemeint. Der Zusatz „aus geflüchteten Familien“ wird dabei aus stilistischen Gründen weggelassen.

Daraufhin werden die zentralen Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern hinsichtlich ihrer materiellen Grundversorgung und psychosozialen Entwicklung aufgezeigt. Dabei wird auf die Bedeutung der Integration für geflüchtete Kinder eingegangen, um den Übergang zur theoretischen Operationalisierung des Lebenslagekonzeptes herzustellen. Daran anschließend folgt die Vorstellung des Analysekonzeptes nach Ingeborg Nahnsen und die Übertragung des Spielraumkonzeptes auf die Perspektive von Kindern. Den Abschluss des zweiten Kapitels bildet das zentrale Erkenntnisinteresse der Lebenslagenanalyse von mit ihren Familien geflüchteten acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook. Durch eine Zusammenfassung der Kapitel eins und zwei wird ein Zwischenfazit gezogen und damit ein Übergang in das Forschungsdesign der empirischen Forschung geboten.

Das methodische Vorgehen in Kapitel drei bildet in seiner Gesamtheit das Forschungsdesign. Mit der Stadtteilbeschreibung des Hamburger Stadtteils Billbrook, wird daraufhin zunächst der Ort und die Lage dargestellt, in dem sich die beiden für die Forschung relevanten Wohnunterkünfte befinden. Soziodemographische Daten liefern einen ersten Eindruck über die Bevölkerung Billbrooks und ihre Lebensbedingungen in den Wohnunterkünften. Darauf folgt die Beschreibung der Zielgruppe und des Feldzugangs. Die methodische Orientierung ist zu einem Großteil aus den Erkenntnissen zur Forschung mit Kindern herausgearbeitet worden. Zunächst wird die Erhebungsmethode mit dem leitfadengestützten, lebensweltlichen Interview und die Interviewphasen dargestellt. Abschließend wird das Auswertungsverfahren mit der Grounded Theory beschrieben.

In Kapitel vier wird die Lebenslage der Kinder aus Billbrook anhand der fünf Einzelspielräume von Ingeborg Nahnsen dargestellt und die Forschungsfrage beantwortet. Kapitel fünf fasst den Erkenntnisgewinn zusammen, der sich aus den Ergebnissen der Lebenslagenanalyse ergeben hat. Hier werden neben wichtigen (Handlungs-) Bedarfen für die Soziale Arbeit auch strukturelle- und sozialpolitisch relevante Themen angesprochen, die es in der zukünftigen Planung von Wohnunterkünften für Kinder zu beachten gilt.

Diese Masterthesis endet mit einem Ausblick für zukünftig relevante Themen und Forschungen in Bezug auf die Unterbringung von geflüchteten Kindern und ihren Familien.

1. Rahmenbedingungen für die Unterbringung von geflüchteten Menschen in Deutschland und Hamburg

Zunächst gilt es, sich dem Begriff „Flüchtling“³ definitorisch zu widmen, um anschließend die rechtlichen- und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Unterbringung von geflüchteten Menschen in Deutschland näher zu beleuchten. Da sich der rechtliche Rahmen und die dadurch verbundenen strukturellen Bedingungen zunächst für alle Altersgruppen identisch darstellen, wird im Folgenden auf historische-, rechtliche, soziologische- und sozialpolitische Rahmenbedingungen eingegangen, die im Hinblick auf die Unterbringung von geflüchteten Menschen in Deutschland und Hamburg bestehen. Im Rahmen dieser Ausarbeitung kann nicht näher auf das Asylrecht im Besonderen eingegangen werden, es werden lediglich die für eine gesellschafts- und sozialpolitische Betrachtung der Wohnverhältnisse von Geflüchteten relevanten Definitionen vorgestellt.

Das BAMF entscheidet als zuständige Behörde zur Umsetzung des Asylrechts über die rechtlichen Begrifflichkeiten der Personengruppen, die in Deutschland einen Asylantrag stellen. „Flüchtlinge“ sind demnach Menschen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens einen Flüchtlingsschutz nach der Genfer Flüchtlingskonvention erhalten haben (vgl. Altinzencir 2019; 57). Als *anerkannte „Flüchtlinge“* oder Menschen mit subsidiärem Schutz erhalten Asylbewerber eine für zunächst drei Jahre befristete Aufenthaltserlaubnis, die nach fünf Jahren zu einer Niederlassungserlaubnis und einem unbeschränkten deutschen Aufenthaltstitel erweitert werden kann. Bei entsprechenden „Integrationsbemühungen“, wie z. B. das schnelle Lernen der deutschen Sprache, kann dies auch schon nach drei Jahren erfolgen (ebd.; 58). „*Geduldete Personen*“ bekommen eine sog. Duldung. Diesem Personenkreis wurde vom BAMF kein Schutz zuerkannt und der Asylantrag abgelehnt. Die Menschen müssen das Land verlassen oder werden zwangsweise abgeschoben. Eine Duldung erhalten auch die Personen, deren Abschiebung vorübergehend ausgesetzt wird, da nicht feststellbar ist, in welches Land sie abgeschoben werden können, die Staatsangehörigkeit nicht feststellbar ist oder das Herkunftsland die Menschen nicht wieder aufnimmt. Zu einer Aufnahme eines versicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisses berechtigt die Duldung nur, wenn ein entsprechender Antrag gestellt und bewilligt wurde. *Personen mit einem*

³ Der Begriff wird von der Autorin nur im Zusammenhang mit der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge genannten Definition genannt. Die Autorin bevorzugt den Begriff „Geflüchtete“ oder geflüchtete Menschen. Geflüchtete sind demnach alle Menschen, die sich im Asylverfahren befinden sowie Menschen mit einer Duldung. Zudem schließt der Begriff hier alle Menschen mit einem Aufenthaltstitel ein, die trotzdem noch in einer Wohnunterkunft für Geflüchtete leben müssen.

Abschiebungsverbot erhalten eine Aufenthaltserlaubnis für ein Jahr, die aufgrund der konkreten Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit besteht. Hier gilt ein absolutes Arbeitsverbot und es gelten keine Sonderregelungen wie z. B. bei geduldeten Menschen (vgl. Altinzencir 2019; 59).

Die Bestimmung der Begrifflichkeiten stellt einen primären Zusammenhang zur Unterbringung von Geflüchteten dar. Zum einen regelt die Begrifflichkeit die Unterbringungsform der Menschen und zum anderen (re-) produziert die hier angewandte verwaltungstechnische Sprache eine Hierarchie in legitime- und illegitime Geflüchtete und den daraus resultierenden gesellschaftlichen Blick auf diese Menschen (vgl. Werner 2020; 2ff). Diese Mechanismen wirken sich im Weiteren auf sozialpolitische- und städtebauliche Entscheidungen in der Unterbringungspolitik aus. Die föderale Struktur Deutschlands bestimmt die Planung und Verwaltung der Unterbringung von Geflüchteten und führt zu diversen praktischen Unterschieden. Die Verteilung der Menschen erfolgt durch den Königsteiner Schlüssel, der „[...] im Sinne einer sogenannten Lastenverteilung jährliche Aufnahmequoten für die Bundesländer anhand von Bevölkerungszahl und Steueraufkommen anzeigt“ (Werner 2020; 14). Nach einer ersten Aufnahme in Erstaufnahmeeinrichtungen werden die Menschen einem Bundesland zugewiesen und durchlaufen anschließend „[...] verschiedene Stadien und Formen der Unterbringung“ (ebd.). Hamburg hat als Stadtstaat ein einstufiges Unterbringungssystem, bei dem die Verantwortung für jegliche Formen der Unterbringung bei der Landesregierung zu finden ist. Diese Verantwortung liegt in Hamburg bei der BASFI und den zur Hansestadt gehörenden Betreibern der Anstalten des öffentlichen Rechts (f & w). Die rechtlichen- und strukturellen Bedingungen für Unterkünfte in Hamburg unterliegen dabei keinen Mindeststandards (vgl. Wendel 2014; 14, 37). Was genau ein Mindeststandard ausmacht, ist rechtlich vom Bund nicht geregelt und es obliegt den Ländern, einen Mindeststandard festzulegen oder nicht, und diese Entscheidung zu begründen. Für Hamburg gilt demnach, dass f & w als Betreiber dazu angehalten ist “[...] Probleme, die aufgrund des Betriebs von Unterkünften entstehen könnten, weitestgehend auszuschließen [...]“ (Wendel 2014; 37). Eine weitere Definition dieser „Probleme“ gibt es nicht.

Die Unterbringung von Geflüchteten kann demnach sehr unterschiedlich gestaltet sein, ist aber wie schon erwähnt, immer rechtlich vorgeschrieben und bedingt durch den asylrechtlichen Status der Menschen. Hier lassen sich je nach eigener Bestimmung jedes Bundeslandes, unterschiedliche Wohnverhältnisse beschreiben. Neben

Sammelunterkünften und Wohnunterkünften mit gemeinschaftlich genutzten Flächen, gibt es in meist ländlichen Gebieten Mietwohnungen oder Einzelwohnungen in Wohnunterkünften (vgl. BAMF 2018). Der Ort, die Lage, der Zustand, die Architektur der Gebäude usw. haben jedoch erheblichen Einfluss auf die jeweilige Lebenslage der dort lebenden Menschen (vgl. Werner 2020; 3f). Im Jahr 2016 lebte noch ca. jeder zweite nach Deutschland Geflüchtete in einer Gemeinschaftsunterkunft, davon die meisten Menschen in Hamburg und Berlin (vgl. BAMF 2018; 2ff.). 2018 waren schon 75% der nach Deutschland Geflüchteten in einer privaten Wohnung untergekommen. Jedoch lassen sich vor allem in städtischen Gebieten große Unterschiede ausmachen, da sich die Wohnunterkünfte mit separaten Einzelwohnungen auch hier in abgelegenen-, öden-, meist industriegeprägten Gebieten wiederfinden, die sich ebenso negativ auf die Lebenslage der Menschen auswirken (vgl. Johansson 2016; 24). Zudem überwiegt hier die Zahl der Geflüchteten mit einem Schutzstatus deutlich gegenüber den Geflüchteten mit einem geduldeten Status, die auch überdurchschnittlich häufig zu dem Personenkreis mit einer ortsgebundenen Wohnsitzauflage⁴ gehören (vgl. BAMF 2020; 13). Es gab zahlreiche Forderungen und Überlegungen zu dezentralen Wohnunterbringungen in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, die jedoch aufgrund der angespannten Wohnungsmarktsituation - u. a. auch in Hamburg (vgl. Brück 2014; o. S.) - nicht umgesetzt werden konnten (vgl. Werner 2020; 15). Werner (2020) und Wendel (2014) plädieren dafür, die Unterbringung in separaten Wohnungen zu bevorzugen, da diese die Lebensumstände von Geflüchteten verbessern, Segregationsmechanismen verhindern und nur so Integrationsprozesse möglich sind (vgl. ebd.; 17, ebd.; 6ff.).

1.1 Diskurs: Wohnen von Geflüchteten

Neben diesem rechtlich-räumlichen Aspekt der Unterbringung von Geflüchteten, umfasst ein weiterer Aspekt die „Wohnpraktiken“ der Bewohner*innen in den Unterkünften selbst. Diese sind rechtlich stark eingeschränkt, werden aber durch individuelle Aneignung der Wohnräume von den Bewohner*innen mitgeprägt (vgl. Arouna et al. 2019; 123ff.). Dieser Aspekt beschreibt die Bewohner*innen als subjektiv handelnde Menschen, die sich mit ihren Lebensverhältnissen auseinandersetzen und dagegen aufbegehren (z. B. in politisch geprägten Aktionen oder Gruppen, aber auch in

⁴ Räumliche Beschränkung, welche die körperliche Bewegungsfreiheit von Geflüchteten einschränkt und an einen zugewiesenen Wohnort binden (§61 AufenthG).

nachbarschaftlichen Aktivitäten wie dem Aufbau von Hilfesystemen innerhalb der WuK). Arouna et al. (2019) heben das Wohnen als die „[...] bestimmende Dimension der Lebenslage [...]“ (ebd.; 265, zit. n. Werner 2020; 17) von Geflüchteten hervor. Die Bewohner*innen sind in diesem Zusammenhang nach Täubig (2009) immer auch „geprägte und prägende“ ihrer Umstände zugleich (ebd.; 249, zit. n. Johansson 2016; 19). Werner (2020) kommt in ihrem Sammelband über das „Wohnen von Geflüchteten“, zu drei wichtigen Ergebnissen, die sich auch an den Wohnunterkünften aus Billbrook bestätigen lassen. Laut Werner (2020) kann insgesamt von einem „(Nicht-) Wohnen von Geflüchteten“ gesprochen werden, bei dem eine gemeinsame Besonderheit in der Unterbringung von Geflüchteten darin besteht, dass ein „[...] Unterbringungszwang während des Asylverfahrens und darüber hinaus [...]“ vorgeschrieben ist (ebd.: 2). Die Menschen sind durch asylrechtliche Vorgaben zwangsweise untergebracht, ohne jegliche Mitbestimmung der Lage, Größe, Ausstattung und des sozialen Umfeldes zu ihrer Wohnsituation. Daher die distanzierte Betrachtung des „(Nicht-) Wohnens“ (ebd.; 1ff.). Aus persönlichen Gesprächen der Autorin mit Bewohner*innen aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook wird dies häufig dadurch deutlich, dass sich die Menschen subjektiv mit dem Ort der Unterkunft nicht identifizieren können. Auch in der regelmäßig stattfindenden Analyse der Längsschnittstudie IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten des BAMF wird sichtbar, dass es Zufriedenheitsindikatoren in Bezug auf das Wohnen der Geflüchteten gibt. In der Kurzanalyse 2020 wird eine Tendenz zu Wohnraum in städtischen Gebieten deutlich, der sich durch die Zufriedenheitsmerkmale: „[...] hohe Sicherheit, Mehrfamilienhäuser, keine weiteren Geflüchteten im Wohnhaus, hohes Maß an Ausstattungsmerkmalen sowie als ausreichend beurteilte Wohnungsgröße“ kennzeichnen lassen (BAMF 2020; 1).

Zum anderen ist in der historischen Betrachtung der deutschen Unterbringungspolitik zu erkennen, dass sich die Unterbringung von Geflüchteten, wenn auch mit unterschiedlichen sozialpolitischen Zielsetzungen, als kontinuierliche „Lagerunterbringung“ beschreiben lassen kann, dessen zwanghafter Charakter durch rechtliche Vorgaben erhalten bleibt (ebd.; 4ff., 22). Wiederkehrende Gemeinsamkeiten finden sich in der Ausgestaltung der Unterkünfte wie z. B. der Nutzung von nicht für das Wohnen vorgesehenen Gebäuden, einer peripheren Lage, der Substandardisierung und eine zentrale Versorgung und Kontrolle (ebd.; 22). Beengte Wohnverhältnisse, ein hoher Lärmpegel und gemeinschaftlich nutzbare Flächen, wie Bad und Küche, führen zu einem Rückgang der Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeiten, zu Segregation und dem

Gefühl des Ausgegrenzt-Seins. Außerdem fühlen sich die Bewohner*innen häufig an ihrem Ort vergessen und empfinden Scham aufgrund ihrer Wohnsituation und Lage (vgl. Johansson 2016; 23ff.). Das Gefühl der Exklusivität einer Wohneinheit wird besonders in abgelegenen Gegenden mit umzäunten Wohnanlagen auch auf die schon vorhandene Wohnbevölkerung oder Besucher übertragen und führt in der Folge zu einer Abschottung der Menschen in den Wohnunterkünften und zu aufkommenden diskriminierenden Effekten in der Wohnbevölkerung (vgl. Wolff 2018; 6). Wenn rechtlich ein Auszug oder Umzug aus den vorgeschriebenen Wohnunterkünften möglich wäre, gibt es dadurch gesellschaftliche Hürden, die den Zugang zum freien- und damit privaten Wohnungsmarkt für Geflüchtete verschließen (vgl. Johansson 2016; 24f). Die Wohnverhältnisse führen zu gesellschaftlichen Ausschlüssen, Diskriminierung und in der Folge auch zu diskriminierenden- und intoleranten Sichtweisen aus der Bevölkerung. Mieter entscheiden sich bei einem ohnehin schon schlechten Wohnungsmarkt in Großstädten meist für Bewerber, die nicht aus einer staatlichen Unterbringung kommen (vgl. Wolff 2018; 16).

Ein weiteres Ergebnis von Werner (2020) ist, dass eine sozialwissenschaftliche Betrachtung und Forschungen zum Thema Wohnen von Geflüchteten sehr lange punktuell zu bestimmten Hochphasen, verbunden mit Flüchtlingspolitik, Migrationsbewegungen oder Integrationsdebatten auftauchen. Zudem liegt hier der Fokus nicht auf der Betrachtung des Wohnens, sondern wird zweitrangig verhandelt (vgl. ebd.;5). Für die Forschung stellt hier das Jahr 2013 einen Wendepunkt dar. Insbesondere die Flucht- und Migrationsbewegung 2015 hat zu vielen bedeutenden Forschungen zu Flucht und Migration geführt, dessen Ausgangslage die schlechte Versorgung und Unterbringung der ankommenden Menschen war (vgl. ebd.; 11).

Im Folgenden wird daher näher auf die sich darstellende Situation der Kinder in Wohnunterkünften eingegangen und dazu Erkenntnisse aus aktuellen Forschungen und Studien herangezogen.

1.2 Kinder aus geflüchteten Familien in Wohnunterkünften - Aktuelle Forschungen, Studien und Dissertationen

In den Jahren 2015 - 2017 sind drei zentrale Studien zur Versorgung und der sozial-emotionalen Verfassung von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und Familien in Deutschland entstanden, aus denen zahlreiche Empfehlungen zur Umsetzung des Kindeswohls in staatlichen Einrichtungen und Institutionen folgten. Auch hier zeigt sich wieder der Zusammenhang an wissenschaftlichem Interesse mit historischen Ereignissen, wie der Flucht- und Migrationsbewegung in den Jahren 2014 - 2016 nach Europa. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die Forschungen meist auf quantitativen Daten beruhen oder die Kinder nicht als Forschungsgruppe im Vordergrund standen, sondern die geflüchteten Familien selbst.

Die Forschung „Kindheit im Wartezustand“ der Unicef (2017) zeichnet das deprimierende Bild der damaligen Unterkünfte für Geflüchtete ab, auf deren Grundlage viele Handlungsrichtlinien des Kinderschutzes in Wohnunterkünften entstanden sind. Auch die Studie von Save the Children Deutschland e.V. (2018) schildert mit einer Risikoanalyse zum Schutz und zur Sicherheit von Kindern in Wohnunterkünften, die nicht kindgerechte Situation dieser Unterbringungsform. Die deutliche finanzielle- und materielle Schlechterstellung von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften wird aus den Daten der 2. Welle der IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des BAMF aus dem Jahr 2019 ersichtlich. Aus diesen quantitativen Daten lassen sich wiederum strukturelle Benachteiligungen durch die Art des Wohnens schließen, die eine Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am sozialen Leben einschränken. Hier ist zu konstatieren, dass lediglich 12% der befragten Kinder und Jugendlichen in Gemeinschaftsunterkünften über ein eigenes Zimmer mit Rückzugsmöglichkeiten verfügten und auch auf die Ausstattung mit einem eigenen Schreibtisch und eigener Literatur wirkt sich die Unterbringung in einer WuK benachteiligend aus (vgl. ebd.; 5ff.).

Eine zentrale und deckende Erkenntnis aller drei Forschungen lag darin, dass sich die Art der Unterbringung und der Wohnsituation auf alle psychosozialen Bereiche von Kindern auswirken und somit einen erheblichen Einfluss auf alle Lebensbereiche dieser Kinder haben. Wissenschaftliche Arbeiten wie u. a. die von Meysen et al. (2019) haben erkannt, dass die Gefahr von Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern nicht nur von Belastungen und traumatischen Erlebnissen vor- und während der Flucht ausgeht, sondern die Zeit nach der Flucht durch die Art einer Unterbringung (und aufgrund

des Asylverfahrens) erhebliche Risiken darstellt, Entwicklungsstörungen zu erhalten, zu fördern oder sogar erst zu ermöglichen (vgl. ebd.; 20ff). Die Autor*innen stellen in ihren Ausführungen zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Wohnunterkünften sogar die Frage, inwieweit das Kindeswohl unter den gegebenen Umständen staatlich gesichert sein kann (vgl. ebd.; 33).

Die Herausgeber*innen der Studien und wissenschaftlichen Arbeiten fordern insgesamt und geschlossen eine familien- und kinderfreundliche Unterbringung mit genügend Schutzraum für die kindliche Entwicklung. Dazu gehören zum einen äußere Umstände und Maßnahmen an den baulichen Gegebenheiten, die den Schutz der Privatsphäre von Familien und Personen achten, vor Reizüberflutung, Lärmbelästigung und Gewalt schützen und insgesamt den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Raum schaffen (vgl. BMFSFJ 2017; 20). Zum anderen aber auch gesellschaftspolitische Entscheidungen und Arrangements, die einer isolierenden und diskriminierenden Wirkung entgegenwirken und den Zugang zu Freizeitaktivitäten, Bildung, Betreuung, Unterstützungssystem, etc. ermöglichen und damit zu den „[...] vielfältigen Ebenen einer Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft“ (Meysen et al. 2019; 33).

Eine nicht altersgerechte und nicht förderliche Umgebung kann für die Entwicklung der Kinder bedeuten, dass sie je nach Alter ein sehr hohes Maß an Angst, sozialem Rückzug und regressiven Verhaltensweisen entwickeln. Kinder im Schulalter fallen häufig durch Flashbacks⁵ mit schreckhaften Reaktionen, einer geringen Konzentrationsfähigkeit, Schlafstörungen und problematischen Verhaltensweisen auf (vgl. ebd.; 33).

„Das für das Wohl von Kindern und Jugendlichen so wichtige Gefühl, ein eigenes Zuhause mit einer Anbindung an das soziale Leben zu haben, lässt sich in Einrichtungen für geflüchtete Menschen nicht oder nur erschwert herstellen. Erleben Kinder und Jugendliche Ausgrenzung und damit Marginalisierung sowie Diskriminierung, so ist dies einer der stärksten negativen Prädiktoren für die psychische und sozio-kulturelle Anpassung.“ (ebd.; 34)

In den folgenden Kapiteln wird weiterhin auf die Auswirkungen der Unterbringung von Familien und ihren Kindern in Wohnunterkünften eingegangen, um die Auswirkungen in Bezug auf die Entwicklung von Kindern und die Bedeutung für die Integration zu konkretisieren. Zunächst wird auf das sozialpolitische Phänomen der Kinderarmut eingegangen, das bedingt durch die spezifische Wohnsituation dieser Kinder hervorzuheben ist, da diese eine „benachteiligte Lebenslage“ begünstigen (vgl. Chassee/Zander/Rasch 2010; 31).

⁵ Ausgeprägte Symptome des Wiedererlebens der traumatischen Situation auf allen körperlich- und geistigen Ebenen.

2. (Kinder-) Armut und soziale Ausgrenzung – Der theoretische Zugang über den Lebenslagenansatz

Wie schon in der Priorität um Forschungen zu geflüchteten Personen, unterliegt auch das wissenschaftliche- und politische Interesse zu Formen sozialer Ungleichheit historischen Konjunkturen und ist immer von unterschiedlichen Kontexten abhängig. Wer und in welcher Situation als „arm“ oder „reich“ bezeichnet wird, hängt entscheidend von gesellschaftlichen Werten und Normen ab (vgl. Voges et al. 25). Kinderarmut als Phänomen der deutschen Gesellschaft wird sozialpolitisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich nicht kontinuierlich diskutiert und anerkannt. Aktuell gewinnt das Thema durch die Coronapandemie etwas an Fahrt. Das mediale Interesse sowie die politischen Debatten um Kinderarmut in Deutschland, ihren Ursprung und Folgen nehmen zu – zuvor gab es allerdings fast 15 Jahre lang kein größeres Interesse, sich diesem Thema zu widmen, politisch wurde es oftmals sogar geleugnet (vgl. Reichwein 2012; 19ff.). Dass jedoch Kinder aus Familien mit „Migrationshintergrund“ häufiger von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen sind als andere in Deutschland lebende Kinder⁶, ist schon seit den 1990er Jahren bekannt. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema war in diesem Jahrzehnt so intensiv, dass man von „[...] der Kinderarmutforschung als eigenständigem Forschungszweig [...]“ (Butterwegge 2010; 11) sprechen konnte. Dies führte auch zu einer Auseinandersetzung mit der Frage, wie bestimmte Armutslagen empirisch erfasst werden können, um gesellschaftliche Strukturen zu bestimmen, die ein Armutsrisiko bedingen oder diesem unterliegen. Die politische Darstellung von Armut und Armutslagen ging in der Vergangenheit mit einer Definition der Unterversorgung und Unterausstattung von ökonomischen-, also finanziellen Mitteln einher, bei der der*diejenige als Arm bezeichnet wurde, der*die „[...] die staatlich festgelegten Kriterien von Unterstützungsleistungen unterschreitet“ (Krause 1992: 3, zit. n. Voges et al.; 36).

„Kritisiert wird an diesem eher pragmatischen Ansatz [jedoch, Anm. der Autorin], dass die Definitionsmacht von Armut in den Händen von Politikern liege, die bei der Festsetzung von Armutsgrenzen eher fiskalische Gesichtspunkte und politische Konjunkturen berücksichtigten als Faktoren wie Subsistenz- und/oder Wohlstandsniveau.“ (Kohl 1992: 274 f., zit. n. ebd.)

⁶ Da sich ihre spezifischen Lebenslagen als noch größeres Armutsrisiko beschreiben lassen (ausführlich dazu u. a. Butterwegge 2010).

Die finanzielle- und ökonomische Ausstattung ist weiterhin ein zentraler Indikator für die Betrachtung spezifischer Lebenslagen in der deutschen Gesellschaft, reicht aber dennoch für eine differenzierte Darstellung nicht aus (vgl. Döring et al. 1990; 10, in Voges et al. 2003; 30). Der von der rot-grünen Bundesregierung in Auftrag gegebene erste Armuts- und Reichtumsbericht (2001) beschäftigte sich mit dem Phänomen der (Kinder-) Armut und infolgedessen mit der Frage, ob die bis dato rein ressourcentheoretische Perspektive für eine komplexe Betrachtung von Lebenslagen ausreichend ist (vgl. Voges et al. 2003; 31). Aus diesem Grund rückte der Lebenslagenansatz verstärkt in den wissenschaftlichen Fokus, da er weitere Zugänge zu Armutsproblemen zulässt und um weitere zentrale Lebensbereiche einer zu untersuchenden Personengruppe erweitert (z.B. Gesundheit, soziale Netzwerke, Bildung, etc.). Damit trägt der Lebenslagenansatz dazu bei, Unterschiede in der Ressourcenverteilung, bzw. -ausstattung und der sozialen Partizipation auf sozialpolitisch- und gesellschaftliche Prozesse hin zu untersuchen und zu beschreiben. Der Lebenslagenansatz berücksichtigt neben ökonomischen-, auch nicht-ökonomische Dimensionen, wobei der ökonomischen Dimension weiterhin eine zentrale- und primär bestimmende Position zugestanden wird (vgl. ebd.; 35).

Eine weitere Rolle des Lebenslagenansatzes spielen in den konzeptionell weiterentwickelten Lebenslagenansätzen die Möglichkeiten zur Bestimmung von einschränkenden Merkmalen, die zur sozialen Ausgrenzung⁷ von Gruppen führen, da sie den Zugang zu Bereichen des gesellschaftlichen Lebens einschränken oder verhindern (vgl. Nahsen 1975). Spricht man generell von schlechteren Teilhabechancen einzelner Gruppen in einer Gesellschaft, schließen sich in Deutschland oftmals Integrationsdebatten an. Der Begriff Integration kann jedoch in verschiedenen Kontexten für sehr unterschiedlich sozialpolitische-, gesellschaftliche- und wissenschaftstheoretische Positionen genutzt werden (vgl. Hoesch 2018; 80f.). Zunächst soll daher geklärt werden, in welchem Kontext der Begriff Integration für die vorliegende Lebenslagenanalyse relevant erscheint. In der Definition des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration (2004) wird die soziale Teilhabe hervorgehoben und Integration zielt dabei darauf,

⁷ „Der in der kontinental-französischen Tradition stehende Begriff der sozialen Ausgrenzung richtet den Fokus auf die Aspekte mangelnde soziale Teilhabe, fehlende soziale Integration und fehlende Macht.“ (Room 1998, in Voges et al. 2003; 34).

„[...] dass Menschen sich bei der Beteiligung an den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen ihren Begabungen, ihrem Leistungsvermögen und ihrer Leistungsbereitschaft entsprechend möglichst uneingeschränkt und eigenständig entfalten können, dass sie diskriminierungsfrei arbeiten und leben können. Bezogen auf den einzelnen Zuwanderer ist es das Ziel von Integration, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, als zugehörig akzeptiert zu werden.“ (ebd.; 233 f., zit. n. Hoesch 2018; 82)

Hier werden implizit auch strukturelle Rahmenbedingungen angesprochen, die gegeben sein müssen, um am sozialen Leben teilhaben zu können. Integration wird darin weniger als individuelles Problem Einzelner oder Gruppen, als vielmehr „[...] des sozialen- und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts betrachtet“ (Hoesch 2018; 82). Integration ist damit aber auch ein langwieriger Prozess, der ein Wechselspiel auf mehreren Ebenen ausmacht und sich in individuellen Biographieverläufen wiederfinden lässt (vgl. Toprak/Weitzel 2017; 17ff.). Die Assimilationstheorie von Esser (1980) geht davon aus, dass sich Menschen in ein neues System integrieren wollen, wenn es ihren persönlichen Zielen dienlich ist. Dann sind diese auch bereit, persönliche Bemühungen zu investieren. Dazu müssen aber Anreize und Bedingungen der Umwelt gegeben sein, die es ihnen ermöglichen, diese Ziele zu erreichen⁸ (vgl. Hoesch 2018; 89f.). Kinder haben noch sehr viele und positive Vorstellungen von ihren Lebenszielen und sehen der Zukunft optimistisch entgegen. Ihre Integrationsmotivation ist sehr hoch, da sich ihre Lebenswelt nicht großartig von der jedes anderen Kindes einer Gesellschaft unterscheidet (jedoch sind die Bedingungen in den Lebenswelten unterschiedlich) (vgl. Toprak/Weitzel 2017; 1). Mit anderen Worten: sie haben den Anspruch an eine Assimilation, um ihre Ziele verfolgen zu können.

Für die Lebenslagenanalyse ist damit die Frage nach der Operationalisierung des theoretischen Lebenslagenkonzeptes wichtig, um ihn als Grundlage zur Konstruktion sozialer Indikatoren nutzen zu können. Denn Mängel in der theoretischen Konzeptualisierung und Operationalisierung können zu einer verkürzten Darstellung von Dimensionen der Armut und sozialen Ausgrenzung führen (Voges et al. 2003; 8).

Im nächsten Kapitel wird das Konzept der Lebenslage in seiner historischen Entwicklung und seine Bedeutung für die Sozialforschung näher dargestellt, um auf die theoretische Operationalisierung des Lebenslagekonzeptes für die folgende Studie hinzuweisen.

⁸ Nach Essers Personenhypothese und Umwelthypothese.

2.1 Das Konzept der Lebenslage

Bereits 1930 beschäftigte sich der Philosoph und Wirtschaftswissenschaftler Otto Neurath mit dem Begriff der Lebenslage. Für ihn ist die Lebenslage der „[...] Inbegriff all der Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweise eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen. Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater, freundliche menschliche Umgebung, all das gehört zur Lebenslage“ (Neurath 1931; 125, zit. n. Traunsteiner 2008; 188). Die Lebenslage als grundlegendes Element einer kapitalistischen Gesellschaft ist für ihn „[...] ein notwendiges Ergebnis der kapitalistisch-bürgerlichen Ordnung [...]“ und „[...] nicht als zufällige Störungen, sondern als wesentliche Erscheinungen [...]“ zu verstehen (Neurath 1979; 266, zit. n. ebd.).

Das aus der soziologischen Wissenschaft stammende Konzept der Lebenslage beruht auf Grundlage des von Gerhard Weisser erstmals 1956 genannten Begriffs der Lebenslage. Dieser stellte die Lebenslage als Begriff für eine sozialpolitische Wissenschaft im Zusammenhang von sozialen Schichten einer Gesellschaft im kapitalistischen Sinne dar (vgl. Weisser 1956, in ebd.). Weissers Definition von Lebenslage lautet demnach: „Als 'Lebenslage' eines Menschen gilt dabei der Spielraum für die Befriedigung seiner Bedürfnisse (Interessen), den ihm nachhaltig die äußeren Umstände gewähren“ (Weisser 1956; 411, zit. n. ebd.). Hier stehen die Interessen und Wünsche (nach Weisser „Grundanliegen“) eines Individuums im Vordergrund, die zwar von äußeren Rahmenbedingungen gekennzeichnet werden aber dennoch einen großen Handlungsspielraum zwischen individuellen Interessen und strukturellen Bedingungen zulassen (vgl. Traunsteiner 2018; 188, Nahnsen 1992; 102f.). Die Erweiterung des Lebenslagekonzeptes durch seine Schülerin Ingeborg Nahnsen wird im Detail im folgenden Kapitel näher beschrieben. Ihre Ausführungen waren jedoch Ausgangspunkt des Lebenslagenkonzeptes, bei dem die soziologische Sichtweise von Handeln in soziale Bezüge integriert wurde. Das heißt, individuelle Wünsche, Interessen und Ziele können erst in sozialen Bezügen entstehen und Handlungsmöglichkeiten durch strukturelle Bedingungen eröffnet, bzw. verschlossen bleiben (vgl. Nahnsen 1975; 150, in ebd.). Damit treten Menschen als aktiv handelnde soziale Wesen im Kontext ihrer Lebenslage in Erscheinung, die sowohl von individuellen- als auch von äußeren Bedingungen gekennzeichnet sind (vgl. Engels 2008; 3).

Glatzer und Hübinger (1990) fokussieren sich zur Beschreibung des Lebenslagekonzeptes innerhalb der Armutforschung auf die „impliziten Faktoren“ und die Einbindung

des Begriffs Armut in das Lebenslagekonzept. Sie bestimmen drei Aspekte, durch die sich der Begriff Lebenslage für die Forschung charakterisieren lässt.

- „er [der Lebenslagenansatz, Anm. der Autorin] ist multidimensional und beinhaltet ökonomische, nicht-ökonomische und immaterielle Dimensionen (z.B. Einkommensniveau, Wohnqualität, Gesundheit, Wohlbefinden);
- das Haushaltseinkommen ist ein zentrales Merkmal der Lebenslage, weil es Zugang zur Befriedigung zahlreicher Bedürfnisse gewährt;
- charakteristisch für den Begriff ist im Vergleich zu ähnlichen Termini die Betonung der Handlungsspielräume und ihrer lebenslagenspezifischen Grenzen.“ (Glatzer/Hübinger 1990; 36, in Traunsteiner 2008; 189)

Diese Charakterisierung macht deutlich, dass die ökonomischen Bedingungen für die Beschreibung sozialer Ungleichheiten in kapitalistisch-geprägten Gesellschaften als Voraussetzung zu sehen sind, jedoch nicht als einziges Merkmal gesehen werden können. Dieses muss durch weitere immaterielle Dimensionen erweitert werden, die zwar auch von der ökonomischen Ausgangslage betroffen sind, darüber hinaus aber auch den Fokus auf immaterielle Werte lenken, wie „[...] z. B. die subjektive Wahrnehmung der Qualität der eigenen Beziehungen oder des eigenen Wohlbefindens“ (Traunsteiner 2008; 189f.).

„Die bewußt oder unbewußt auf den Sinn des Lebens ausgerichteten Grundanliegen konstituieren die Lebenslage in ihrer Gesamtheit und als Einheit. Sie bilden ein Ensemble aus dem nichts Einzelnes herausgebrochen werden kann, ohne die Lebenslage im Ganzen zu verändern“ (Nahsen 1992; 108).

Somit hat das Lebenslagekonzept mit seiner theoretisch-empirischen Fundierung das Potenzial, „[...] die Entwicklung sozialpolitischer Empfehlungen im Zuge von Forschungsprozessen [zu ermöglichen, Anm. der Autorin] und fördern damit die potentielle Verbesserung der Lebenssituation von untersuchten sozialen Gruppen“ (Traunsteiner 2008; 190). Der mögliche Handlungsspielraum wird dabei durch bestimmte individuelle- und strukturelle Merkmale (Dimensionen) einzelner Personengruppen bestimmt, die sich aus einem bestimmten „Sinnzusammenhang“ oder der Funktion eines Teilsystems⁹ heraus ergeben. Die Zusammenstellung von Lebenslagedimensionen erfolgt daher nicht einer festen Kategorisierung, sondern wird je nach wechselseitiger Einbindung in ein Teilsystem der zu untersuchenden Personengruppe und thematischer Forschungsfrage erstellt (vgl. Engels 2008; 4).

⁹ Bezogen auf Luhmanns Theorie autopoietischer Systeme (1998): „Personen“ werden mit ihren Ressourcen, Kompetenzen und Handlungszielen zu „Elementen“ solcher Teilsysteme; dabei geht eine Person nicht in einem Teilsystem auf, sondern ist immer in mehrere soziale Bezüge eingebunden. Diese multiple Einbindung in vielfältige soziale Bezüge bezeichnet Luhmann als „Inklusion“, die Nicht-Zugehörigkeit zu anderen Teilsystemen entsprechend als „Exklusion“. (Engels 2008; 4)

2.2 Das Analysekonzept nach Ingeborg Nahnsen

Die Sozialwissenschaftlerin Ingeborg Nahnsen (1975) entwickelte das an individuellen Interessen orientierte Lebenslagekonzept nach Weisser weiter, in ein Konzept, welches sich an gesellschaftlichen Umständen orientiert (vgl. ebd.; 150 in: Traunsteiner 2018; 188). Nahnsen hält an dem von ihr geteilten gesellschaftspolitischen Sinn fest, fragt aber nicht nur nach den individuellen Grundanliegen, sondern auch nach den strukturell gegebenen Bedingungen, die gebende-, begrenzende- oder nehmende Rahmenbedingungen schaffen, um sich seinen individuellen Grundanliegen bewusst zu sein und diese realisieren zu können (vgl. Voges et al. 2003; 42). Diese wurden von Nahnsen auch die „Lebensgesamtchancen“ genannt, da die Grundanliegen bestimmend für den Sinn des Lebens eines Individuums sind, deren Erfüllung auch nachhaltig bestehen bleiben müssen (vgl. Nahnsen 1992; 105). Für Nahnsen resultiert der Wert einer Lebenslage demnach nicht nur aus dem Spielraum „[...] für die Erfüllung von Grundanliegen, sondern auch [in der, Anm. der Autorin] Entfaltung von Grundanliegen [...], denn [...] auch die Unmöglichkeit ihrer bewusst zu werden, behindert ihre Erfüllbarkeit“ (ebd.; 106). In der Fachliteratur wird dieses Konzept daher auch als ein „individuell-strukturelles Lebenslagekonzept“ beschrieben, da es Weissers Auslegung von Lebenslage anerkennt und durch gesellschaftlich determinierte, strukturelle Bedingungen ergänzt (vgl. Voges et al.; 41). Für eine empirische Erfassung von Lebenslagen definiert Nahnsen fünf Einzelspielräume, als „soziale Orte individueller Handlungsmöglichkeiten“, welche die sozial bedingten, einschränkenden, bzw. begrenzenden Rahmenbedingungen subjektiven Handelns hervorheben (vgl. Traunsteiner 2018; 188). Jedoch mit dem Hinweis, dass sich die Lebenslage zwar durch die Einzelspielräume analysieren lassen kann, diese aber erst in ihrer Mehrdimensionalität sichtbar werden.

„Die Lebensumstände von Menschen ergeben sich zwar regelmäßig aus einer Mehrzahl von Lebensbedingungen, die gleichwohl aber eine jeweilige Einheit bilden, da sie in derselben Person ihren gemeinsamen Bezugspunkt haben“ (Nahnsen 1992; 118).

Die von Nahnsen definierten Einzelspielräume sind:

- *Der Versorgungs- und Einkommensspielraum:* betrifft die Versorgung der materiellen Grundversorgung mit Gütern und Diensten
- *Der Kontakt- und Kooperationsspielraum:* betrifft die sozialen Interaktionen und Interaktionsmöglichkeiten

- *Der Lern- und Erfahrungsspielraum*: betrifft erlernte soziale Normen, die spezifische Sozialisation (-umgebung) wie auch die daraus resultierende soziale- und räumliche Mobilität
- *Der Muße- und Regenerationsspielraum*: betrifft die psychischen- und physischen Belastungen und Möglichkeiten der Erholung, Entspannung und gesundheitsfördernden Aktivitäten
- *Der Dispositionsspielraum*: betrifft die Frage der individuellen und sozialen Mitbestimmung (vgl. Nahnsen 1975; 150 in Anlehnung an: Traunsteiner 2018; 188).

Dieses Modell bietet mit seiner Definition und Verortung von strukturellen- und sozialen Bedingungen die Sicht auf Handlungsfelder einzelner Personen, die es ermöglichen, einen größeren Fokus auf „[...] die Verfasstheit gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge [...]“ (Traunsteiner 2018; 189) zu erhalten. Damit hat Nahnsen ein Modell geschaffen, auf dessen Grundlage heutige Forschungen im Bereich der Lebenslage beruhen und das damit zur Bewusstmachung und Verbesserung kollektiver Lebenslagen beitragen kann (ebd.; 42f.). Jedoch betont Nahnsen auch, dass ihr Modell - so wie die Vorgängermodelle - nur als Leitidee gesehen werden kann, dass es zulässt, bei Bedarf und Sinnhaftigkeit weitere „Einzelspielräume“ zu generieren (vgl. Nahnsen 1975; 150 in: Voges et al. 2003; 43). In Bezug auf die sehr spezifische Lebenslage von Kindern gibt es dahingehend Weiterentwicklungen des Lebenslagekonzeptes. Diese betonen auch die unterschiedlichen Perspektiven auf Bedürfnisse in den kindlichen Lebenslagen und von welcher Position aus diese formuliert werden (aus Sicht des Kindes oder der Erwachsenen) (vgl. Holz 2006; 4f.). Um sich dahingehend der erkenntnisleitenden Frage und dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Lebenslagenanalyse zu nähern, werden im nächsten Kapitel die zentralen Lebenslagedimensionen der Zielgruppe definiert, um diese in die spätere theoretische Fundierung miteinfließen zu lassen. Nur so lassen „[...] sich die komplexen Wechselwirkungen zwischen strukturellen Vorgaben und individuellen Handlungsmöglichkeiten [...] in einer zweigleisigen Betrachtungsweise untersuchen, die sowohl die Kinder als handelnde Subjekte als auch ihre gesellschaftlichen Bedingtheiten in den Blick nimmt“ (Chassee/Zander/Rasch 2010; 48). So können zum einen mögliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Kindern und Erwachsenen herausgearbeitet werden und zum anderen mögliche Ungleichheitsverhältnisse zu anderen, in Hamburg lebenden Kindern, aus anderen Wohnverhältnissen bestimmt werden.

2.3 Lebenslagedimensionen von mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften

Auf Basis der als objektiv relevant anerkannten Dimensionen sollen defizitäre Lebenslagen erkannt werden, „[...] die es [den geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften, Anm. der Autorin] in einem bestimmten Ausmaß nicht mehr ermöglichen, am sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Voges et al.; 20). In der Sozialisationsforschung werden Integrations- und Assimilationsprozesse von Kindern und Jugendlichen häufig mit dem sozialen Kapital theoretisch begründet. Die Sozialkapitaltheorie von Bourdieu (1983) geht beispielsweise davon aus, dass Chancenungleichheit auch in dem mehr oder weniger von Ressourcen eines Netzwerks für einen Akteur oder eine Gruppe zu finden ist (vgl. Bicer et al., 2014, 50). Daher liegt die Bedeutung der Integration von geflüchteten Kindern primär in der (formellen- und informellen-¹⁰) Bildung aus Schule und dem sozialen Netzwerk, bei dem der Spracherwerb eine zentrale Rolle einnimmt. Weitere Dimensionen, wie der Partizipation, der rechtlichen Beteiligung oder dem Arbeitsmarkt wiederum, werden in der Literatur aus der Perspektive von jungen (unbegleiteten-) Geflüchteten¹¹ wiedergegeben (vgl. u. a. Scherr/Breit 2021). Jedoch können die Grundlagen für diese Integrationsdimensionen für geflüchtete Kinder schon früher gelegt werden und dienen dann einer zukünftig gelingenderen Integration. Die Integration in u. a. den Arbeitsmarkt hängt auch davon ab, wie sich die Integration im Kindesalter gestaltet und ob diese die entscheidenden Prozesse begünstigen kann.¹² Die Integration von geflüchteten Kindern ist daher von primärer Bedeutung für ihr zukünftiges Leben und ihre weitere Lebensführung (vgl. Gambaro et al. 2020; 580).

Geflüchtete Kinder sind in ihrer Gesamtheit selbstverständlich keine homogene Gruppe, sondern eine in ihren Talenten und Fähigkeiten, dem Erleben und der Wahrnehmung, mit ihren kulturellen- und religiösen Hintergründen und ihrer Erziehung individuelle Gruppe. Dennoch ist diese Gruppe insbesondere in dem Terminus der Geflüchteten durch ihre rechtlichen- und damit auch strukturellen Bedingungen eine einzigartige Gruppe, in denen sich spezifische Lebenslagedimensionen finden lassen (vgl. Meysen et al. 23). Damit stellt sich zum einen die Frage, welche Lebenslagedimensionen der zu untersuchenden Gruppe entscheidend sind und zum anderen,

¹⁰ Siehe dazu u. a. Bandura (1977) und seine Theorie zum „Lernen am Modell“.

¹¹ Hiermit sind meist Jugendliche und junge Erwachsene gemeint.

¹² Die Theorie „the strength of weak ties“ von Granovetter (1973) bietet hier einen guten Überblick darüber, wie sich Bindungen in sozialen Netzwerken auf Bildungsbiographien und Bildungsprozesse auswirken.

welche Gewichtung einzelnen Dimensionen zugetragen werden soll? (vgl. Engels 2008; 3)

In der Bestimmung der Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften werden die für die Phase der Kindheit¹³ wichtigen Entwicklungsschritte und die durch die Art der Wohnsituation fördernden- oder hindernden Prozesse berücksichtigt. Dafür ist zum einen die alltägliche Lebenswelt¹⁴ von Kindern entscheidend für die Bestimmung der Lebenslagedimensionen. Thiersch (2020) bezieht in seine Überlegungen zur Bestimmung seines Begriffes der „Alltäglichkeit“, den Terminus der Lebenswelt mit ein. Demnach formuliert Thiersch folgende relevante Aspekte für die Betrachtung von Lebenslagedimensionen:

- „Mit dem Begriff der „allgemeinen Rahmenbedingungen von Alltäglichkeit“ fasse ich anthropologische, psychische und sozioethische, politische, ökonomische und ökologische Voraussetzungen, die als Hinterbühne die Vorderbühne der Alltäglichkeit bestimmen und nehme damit den eingeführten Begriff der Lebenslage auf und erweitere ihn.
- Der Begriff „Alltäglichkeit“ meint die alltäglichen Wahrnehmungs- und Bewältigungsmuster in ihrer Vielfältigkeit und in ihrem Zusammenhang.
- Der Begriff „Alltagswelten“ bezeichnet die Repräsentationen der Alltäglichkeit in ihrer unterschiedlichen sozialen und historischen Konkretisierung und in den unterschiedlichen Sozial- und Erfahrungsräumen, z. B. der Familie, der Schule und der Arbeitswelt und – im hier gegebenen Zusammenhang – vor allem der sozialarbeiterischen Arrangements.“ (ebd.; 46f.)

Zum Zweiten ist die Phase der sozial-emotionalen Entwicklung, in der sich die Kinder Altersgemäß befinden, zu berücksichtigen. Kinder erleben ihre Umwelt ab der Grundschulzeit immer mehr als aktiv handelnde soziale Wesen, in der sie bestimmte Rollen einnehmen und Einfluss auf soziale Interaktionen haben. Durch die Erlangung größerer Freiheiten und der Erweiterung des Bewegungsradius erweitert sich das Netz an sozialen Beziehungen in dieser Lebensphase deutlich (vgl. Mietzel 2019; 288). Das soziale Netzwerk hat einen besonders großen Einfluss auf weitere Lebenslagedimensionen von Kindern, wie u. a. die Dimension der Bildung und der psychischen Gesundheit, die sich wiederum in einem Wechselspiel zu allen anderen Lebenslagedimensionen verhält und eine weitere zentrale Rolle aufgrund von hohen Belastungsfaktoren einnimmt. Spezifische Dimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften ergeben sich aus der materiellen- und finanziellen Ausstattung, zu der in diesem Fall der Bereich des Wohnens und das Asylverfahren gehört und der damit die bestimmende Lebenslage dieser Kinder ist.

¹³ Aus entwicklungspsychologischer, rechtlicher- und sozialgesellschaftlicher Perspektive, entspricht das achte- bis zwölfte Lebensjahr per Definition der Kindheit (vgl. Butterwegge 2010; 21).

¹⁴ Nach Thiersch, Hans.

Die folgende Abbildung zeigt die Mehrdimensionalität und das Wechselspiel der von der Autorin erkannten spezifischen Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften.

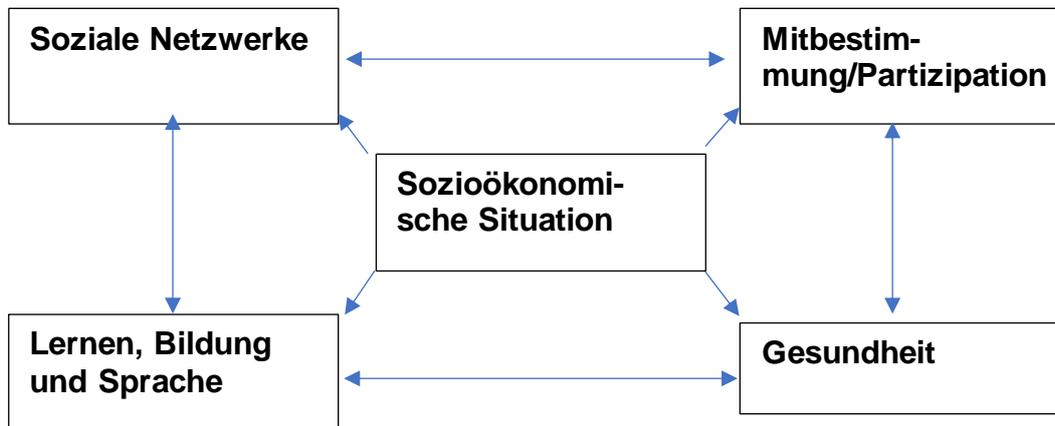


Abb. 1 Wechselwirkung der Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften (eigene Darstellung in Anlehnung an Engels 2008; 3f.)

In dieser Perspektive ist die Situation der geflüchteten Kinder nicht auf das Einkommen oder die ökonomische Ausstattung beschränkt, sondern auf mehrdimensionale Unter-versorgungslagen und zeigt deren Wechselwirkungen (Engels 2008; 1). Jedoch hat die Dimension der finanziellen Ausstattung aufgrund der Wohnsituation und der asylrechtlichen Bedingungen erheblichen Einfluss auf alle anderen Lebenslagedimensionen.

Das nächste Kapitel stellt die spezifischen Lebenslagedimensionen der geflüchteten Kinder aus Sicht der Forscherin vor und geht dabei auf ausgrenzende-, integrations- und entwicklungshemmende Prozesse ein, um die „[...] Ausrichtung auf die lebensperspektivisch orientierte Betroffenheit [...]“ (Nahnsen 1992; 107) der Kinder hervorzuheben.

Sozioökonomische Situation

Für geflüchtete Kinder sind zwei Aspekte für ihre sozioökonomische Situation entscheidend und identisch. Zum einen wird diese Dimension von der rechtlichen Situation mitbestimmt und auf der anderen Seite von der davon abhängigen Wohnsituation. Kinder, die mit ihren Familien nach Deutschland geflüchtet sind, haben den gleichen asylrechtlichen Status wie ihre Eltern. Das heißt, sie haben die gleichen Einschränkungen und Auflagen im Asylverfahren wie ihre Eltern und tragen damit auch jegliche

Form der negativen Begleitumstände (wie z. B. Ängste, Unsicherheit, Hoffnungslosigkeit, keine (rechtlichen-) partizipativen Möglichkeiten, etc.) des Verfahrens mit. Ebenso ist die ökonomische Situation von Geflüchteten durch das AsylbLG geregelt. Ehe- bzw. Lebenspartner*innen bekommen demnach 316 Euro, Jugendlichen von 15 bis 18 Jahren stehen 281 Euro zur Verfügung, für Kinder von 6 bis 14 Jahren sind es 244 Euro und für jüngere Kinder 212 Euro (vgl. ebd.; §3 Abs. 1 und 2). Damit besteht sogar eine Diskrepanz von 22 bis 47 Euro zu dem Hartz-IV-Niveau, dessen Bezugnahme per Definition ein Leben unterhalb des Existenzminimums in Deutschland verhindern soll (vgl. Eisenhuth 2015; 32f.). Geflüchtete Kinder sind außerdem von der Langzeitarbeitslosigkeit ihrer Eltern mitbetroffen. Zuerst durch ein Arbeitsverbot während der Unterbringung in einer Aufnahmeeinrichtung (§61 AsylG) und später durch Barrieren im Zugang zu Erwerbsarbeit durch asylrechtliche Regelungen und Restriktionen oder durch nicht anerkannte Nachweise und Qualifikationen. Dies führt auch langfristig dazu, dass die finanzielle Situation der geflüchteten Familien schlechter ist als die der Mehrheitsgesellschaft eines einkommensstarken Landes wie Deutschland. Zudem gibt es meist auch eine große Diskrepanz zu dem vergangenen sozioökonomischen Status aus dem Herkunftsland (vgl. Meysen et al. 2019; 40f.).

Die Wohnsituation/Unterbringungssituation ist ebenfalls durch den asylrechtlichen Status geregelt. Je besser die soziökonomischen Bedingungen für geflüchtete Familien nach einer Flucht sind, umso niedriger ist die Gefahr einer psychischen Erkrankung (vgl. ebd.; 40). Jedoch wurde schon in den vorherigen Kapiteln deutlich, dass die Wohnsituation von Geflüchteten zumindest ein Armutsrisiko darstellt, deren Hintergründe zu weiteren Armutslagen führen können.

„Insbesondere von der Art der Unterbringung hängt mehr ab als die reine Wohnsituation. Die Auswirkungen ziehen sich wie ein „roter Faden“ durch sämtliche Lebensbereiche der geflüchteten Kinder und Jugendlichen und bestimmen ihren Alltag in-, aber auch außerhalb der Unterkunft. Die Unterbringung ist Dreh- und Angelpunkt für die gesunde Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen - unabhängig davon, wie lange sie in Deutschland bleiben.“(Unicef 2017; 9)

Eine solche Schlechterstellung in der Ausstattung von Ressourcen führt bei Kindern und ihren Eltern zu grundlegenden Fragen der Zugehörigkeit einer Gesellschaft und damit zu einem herabgesetzten Selbstwertgefühl. Fehlende Perspektiven und Hoffnungslosigkeit erschweren eine gelingende Integration und führen zu Gefühlen der Resignation und des Ausgeliefert-Seins. Dagegen sind partizipative Möglichkeiten, die Wiederherstellung eigener Handlungsmacht und die „[...] Revitalisierung sozialer

Bezüge im persönlichen Nahraum [...]“ die Grundlage für die Wiedererlangung der Würde für geflüchtete Kinder und ihrer Eltern (Meysen et al. 2019; 41).

Der Einfluss der sozioökonomischen Dimension auf andere Teilbereiche des Lebens wird in den folgenden Ausführungen immer wieder deutlich.

Soziale Netzwerke

Gute soziale Netzwerke geben Individuen einen besonderen Halt, in dem sie sich durch eine stabile Struktur des Vertrauens, der Nähe und der sozialen Sicherheit auszeichnen und an der Weitergabe wichtiger Informationen beteiligt sind. Jedes Individuum eines Netzwerks kann von diesen Strukturen und den Informationen profitieren, indem sich die Akteure eines Netzwerks reziprok verhalten und ihre Informationen und Hilfeleistungen untereinander austauschen (vgl. Rürup et al. 2015; 62f.). Geflüchtete Kinder wurden meist abrupt aus ihren gewohnten sozialen Bezügen gerissen und kommen mit ihrer Kernfamilie (Mutter, Vater, Geschwister) im neuen Land an, wo sie mit dieser zusammenwohnen (BAMF 2019; 2f.). Familiäre Belastungen haben einen besonders großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. In den familiären Beziehungen und Bindungen liegen für die Kinder das meiste Potenzial und gleichzeitig die größten Gefahren. Die Belastungen der Eltern durch Vertreibung, Gewalt, Flucht und die meist schwierigen Umstände im neuen Land beeinflussen die Verlässlichkeit, Erziehungsfähigkeit und damit Sicherheit gebenden Resilienzfaktoren erheblich. Die Fähigkeit zur Selbstregulation bei Kindern hängt entscheidend von der emotionalen Verfassung ihrer Bezugspersonen ab (vgl. Meysen et al. 2019; 28f.). Das Gefühl der Entmündigung, fehlende und eingeschränkte Rechte, strukturelle Rahmenbedingungen und nicht vorhandene Handlungsfähigkeit durch die Unterbringung in Wohnunterkünften erhöht die Gefahr psychischer Erkrankungen und Überforderung und damit auch restriktiven Erziehungsweisen der Eltern. „Das Vertrauen der Kinder in die Erziehungsfähigkeit ihrer Eltern wird verunsichert oder enttäuscht [...]“ (ebd; 30). Somit sind Forderungen nach Maßnahmen in Wohnunterkünften, die sich positiv auf das Familienleben auswirken richtig. Dazu gehören neben den schon beschriebenen äußeren Umständen auch strukturelle Rahmenbedingungen, die eine Handlungsfreiheit der Erziehungsberechtigten (wieder-) herstellen.

Neben der Kernfamilie ist die Peergroup das zweithäufigste Netzwerk im Leben von Grundschulkindern (vgl. Berger 1996). Diese Gruppe spielt eine zentrale Rolle in der weiteren pubertären Identitätsbildung, in der soziale Rollen ausgetestet und gefunden

werden und die eine Orientierung der Wertebildung vermittelt (vgl. Pugh/Hart 1999, in BAMF 2019; 8). Für Kinder aus geflüchteten Familien bedeutet ein gutes Peer-Netzwerk zudem, dass sie Kontakte außerhalb ihres engen Wohnumfeldes haben, die neue Sprache erlernen, kulturelle Unterschiede kennenlernen und den Zugang zu Freizeitaktivitäten und neuen Hobbys gewinnen. Der Wert einer Peer-Unterstützung liegt in dem Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein, fördert die Integration der geflüchteten Kinder und den Aufbau von Resilienzen¹⁵. Soziale Unterstützung, ein positives Netzwerk und vertrauensvolle Beziehungen fördern ein gutes Selbstwertgefühl und eine gute Anpassungsfähigkeit. Insbesondere für Kinder und Jugendliche ist ein wertschätzendes Umfeld enorm wichtig, um sich in der Gesellschaft anerkannt zu fühlen. Demgegenüber stehen Diskriminierung und Zurückweisung, die zu psychischen Problemen der Kinder führen können (vgl. Meysen et al. 2019; 37).

Die Unterbringung in Wohnunterkünften mit einer schlechten geographischen Lage fördert Segregation, Ausgrenzung und Diskriminierung und steht den Kontakten zur Mehrheitsbevölkerung und den dadurch entstehenden Freundschaften entgegen (vgl. ebd.; 36). Dazu zählen auch schlechte Verkehrsanbindungen und Schulen im Stadtteil, in die nur die dort lebenden Kinder aus den Wohnunterkünften gehen, da eine Anbindung für die umliegenden Stadtteile nicht vorhanden ist. Aufgrund der Zustände in den Wohnunterkünften laden die Kinder oft aus Scham andere Kinder nicht zu sich ein und es entstehen eher Freundschaften innerhalb der Wohnunterkünfte.

Zudem ist der Freizeitbereich und selbstständiges Spielen durch die Segregation eingeschränkt oder nicht zugänglich, was wiederum zu Exklusion und Diskriminierung im Bereich der sozialen Teilhabe führt (vgl. ebd.; 38f.). Insofern sind auch im Freizeitbereich Initiativen, die den Kontakt der Kinder aus den Wohnunterkünften mit Kindern aus der Bevölkerung herstellen, erforderlich.

Lernen, Bildung und Sprache

Die Teilhabe an Bildung stellt eine weitere zentrale Schlüsselfunktion in der Integration von Kindern und Jugendlichen dar. Das Erlernen der Sprache und ein enger Kontakt zu anderen Kindern aus dem unmittelbaren Umfeld führen zu Erfahrungen des „Dazugehörens“ und „Willkommenseins“ in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Meysen et al. 2019;37, Gambaro et al., 2017, in BMFSFJ 2017; 23). Insbesondere

¹⁵ Begriff aus der Psychologie. Mit Hilfe von Resilienzen können Personen bei entstehenden Problemlagen oder Veränderungen Handlungsfähigble ben und mit einem neuen/anderen Verhalten reagieren. Die Grundlage für diese Fähigkeit wird in der Kindheit gelegt.

die Peer-Netzwerke werden in Integrationsprozessen mit Bildungsbiographien in Verbindung gebracht. Das Sozialkapital und soziale Netzwerke werden dabei häufig in Zusammenhang mit Integrationsprozessen in Freundschaftsbeziehungen zwischen ethnischen Schüler*innen diskutiert (u. a. Bicer et al., 2014). Wie auch schon bei Bourdieu (1983) liegt dabei der Fokus auf dem Bildungsbegriff und dem Grundgedanken, Chancengleichheit in Bildungsprozessen herzustellen. Für Bourdieu ist das Bildungssystem eine wichtige Institution, welche soziale Ungleichheit reproduziert, da Kinder und deren Herkunftsfamilien die über wenig Sozialkapital¹⁶ verfügen, im mittel-schichtorientierten Bildungssystem nicht mithalten können (vgl. Bourdieu 1983 in Rürup et al., 2015, 45).

Durch gute Kenntnisse der neuen Sprache können Lerninhalte im Unterricht besser erfasst und Lernanforderungen gemeistert werden (vgl. Esser 2006, in BAMF 2019; 6) und tragen damit erheblich zu einer hoffnungsvolleren Lebensperspektive bei.

Geflüchtete Kinder sind zudem durch Belastungen vor-, während- und nach der Flucht in ihrem psychischen Erleben erheblich eingeschränkt. Trauma bedingte Symptome, Schlaflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, etc. führen bei den Kindern zu Konzentrationschwäche und Müdigkeit, die sich negativ auf den Spracherwerb und die Lernfähigkeit auswirken (vgl. u. a. Meysen et al. 2019; 24, 38).

„Eine Studie in Australien aus dem Jahr 2016 hat die Wechselwirkungen zwischen traumatischen Belastungen von geflüchteten Kindern und Lernschwierigkeiten untersucht. Auch wenn Kausalitäten nur schwer zu belegen sind, konnten direkte Zusammenhänge zwischen Lernschwierigkeiten und traumatischen Ereignissen, der Funktionsfähigkeit der Familie und dem Erwerb einer fremden Sprache nachgewiesen werden.“ (Kaplan et al. 2016; 82, in Meysen et al.; 26)

Kinder und Jugendliche aus geflüchteten Familien brauchen einen schnellen, unbürokratischen Zugang zu Bildung (vgl. BMFSFJ 2017; 23) und eine sensible, aufgeklärte Umgebung, die mit ihren besonderen Bedürfnissen umgehen kann und keine vorschnellen Urteile fällt. Dazu gehören eine schnelle Zuteilung in geeignete Klassen, geschulte Lehrer*innen sowie Fachpersonal und gezielte Sprachförderung. Die qualitative Studie des BAMF (2019) zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland stellt jedoch fest, dass 71% der befragten Kinder und Jugendlichen in dem befragten Zeitraum keine Maßnahmen zur Sprachförderung erhielten (vgl. ebd.; 7). Ein noch wenig erforschter Faktor gilt dem coronabedingten schulischen Ausfall und den damit verbundenen Lernrückständen von geflüchteten Kindern. Diese sind

¹⁶ Aber auch „kulturelles-, symbolisches, und ökonomisches Kapital“ (Bourdieu 1983).

jedoch anzunehmen und mit den Daten aus Studien zur ungleichen Chancenverteilung der Teilhabe am sozialen Leben und der Bildung während der Coronapandemie von Schüler*innen zu vergleichen. Dort wird sehr deutlich, dass Kinder aus ressourcenschwachen Familien sehr viel größere Lernrückstände entwickelten als Kinder aus besser gestellten Haushalten (vgl. u. a. Anger/Plünnecke 2021).

Physische- und psychische Gesundheit

Die asylrechtliche Regelung stellt Geflüchtete in der gesundheitlichen Versorgung grundsätzlich schlechter. Kinder die mit ihren Eltern nach Deutschland kommen, sind im Asylverfahren dem Status ihrer Eltern unterstellt und haben damit den gleichen (schlechten) Zugang zum Gesundheitssystem wie ihre Eltern. Derzeit haben Geflüchtete nach den §§ 4 und 6 des AsylbLG erst nach einem 15-monatigen Aufenthalt in Deutschland im Asylverfahren Anspruch auf einen Zugang zum Gesundheitssystem über eine Gesundheitskarte und damit zu den gleichen Leistungen wie gesetzlich versicherte. Die körperliche- und psychische Gesundheit von geflüchteten Kindern ist jedoch durch Strapazen und Gewalt vor-, während-, und nach der Flucht oft häufiger beeinträchtigt als die der Gesamtbevölkerung. Daten zu Kindern mit Behinderungen sind darüber hinaus sehr spärlich. Es ist jedoch anzunehmen, dass etliche Kinder eine nötige Behandlung nicht allumfänglich erhalten (vgl. Meysen et al. 2019; 249).

Die Studie der Unicef (2017) bestätigt darüber hinaus, dass die schlechten hygienischen Standards und beengten Räume in Wohnunterkünften, Infektionskrankheiten und die Verbreitung von Parasiten begünstigen und die Bewohner*innen dahingehend Ängste entwickeln (vgl. ebd.; 24f.). Dies bestätigen auch mehrere Studien zum Infektionsgeschehen in der Coronapandemie 2021 in Deutschland. Hier konnten beengte Wohnverhältnisse in Stadtteilen mit einer hohen Bevölkerungsdichte und einem niedrigen Sozialindex, mit einer schnelleren Verbreitung des Coronavirus nachgewiesen werden (vgl. u. a. Statistisches Amt, Gesundheitsamt, Sozialamt Stuttgart 2021). Die oft unzureichende, schwierige Wohnsituation bietet nicht genug Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten für Familien und stellt damit ein weiteres Risiko in der schlechten strukturellen- und gesetzlichen Gesundheitsversorgung dar, die Behandlungen oft hinauszögert oder verhindert (vgl. BMFSFJ 2017; 5f.).

Eine der meistbeforschten Dimensionen von Geflüchteten ist die psychische Gesundheit aufgrund von Flucht- und Migrationserfahrung, die sich seit ca. 2010 auch auf die psychische Verfassung und die Bedarfslage für die Zeit nach der Flucht konzentrieren.

„Einhelliger Befund [der Studien, Anm. der Autorin] in Bezug auf psychische Störungen ist, dass es sich bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen um eine sog. Hochrisikogruppe bzw. in anderen Worten um eine hoch vulnerable Gruppe handelt“ (Meysen et al. 2019; 24). Die psychische Verfassung spielt eine besonders wichtige Rolle im Wechselspiel zu allen anderen Dimensionen, die sich gegenseitig begünstigen oder verstärken. Belastungen und traumatische Erlebnisse vor- und während der Flucht müssen nach der Ankunft schnellstmöglich verarbeitet werden, um neue Herausforderungen nach der Flucht bewältigen zu können. Ansonsten erleiden Kinder und Jugendliche erhebliche Belastungen und Schädigungen für ihr weiteres Leben (vgl. Meysen et al. 2019; 24).

„Eine Studie zu 104 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 7 und 16 Jahren in 13 Gemeinschaftsunterkünften für Asylbewerber*innen in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2010 hat eine hohe Rate an Wiedererleben traumatischer Ereignisse (69 %), Vermeidung (21 %), Übererregung (43 %) sowie Funktionsbeeinträchtigungen (43 %) und bei 19 % ein PTBS-Vollbild festgestellt. Rund ein Drittel der untersuchten Kinder und Jugendlichen war schon einmal suizidal.“ (Ruf et al. 2010, in: Meysen et al. 2019; 25.)

Ferner nimmt bei etwa einem Drittel der Betroffenen eine unbehandelte PTBS einen chronischen Verlauf (vgl. Falk et al., 1994; Kessler et al., 1995, in: ebd.; 5). Die Folge ist damit eine erhebliche Einschränkung der Lebensqualität und der Handlungsspielräume. Häufig leiden Eltern an den gleichen Symptomen, welche die Erziehungsfähigkeit enorm einschränken und den Bindungsaufbau zu ihren Kindern negativ beeinflussen können. Kinder aus geflüchteten Familien reagieren bei vergleichbaren alltäglichen Belastungen häufiger mit Entwicklungsrückschritten, Entwicklungsverzögerungen, Symptomen einer PTBS, Verhaltensauffälligkeiten und/oder mit Depression und (Zukunfts-) Ängsten, als Gleichaltrige ohne Fluchterlebnisse (vgl. Steil /Rossner 2009, in: ebd.; 4). Jedoch tragen die meist schlechten neuen Lebens- und Unterbringungsbedingungen u. a. durch unsichere Aufenthaltsbestimmungen, ungünstige Wohnsituationen und einer komplexen Orientierungsaufgabe in ein neues Wertesystem dazu bei, dass sich die psychischen Belastungen fortsetzen und es zudem auch keine Behandlungs-, Ruhe- und Regenerationsmöglichkeit für diese Kinder gibt (vgl. UNICEF 2016, In: BMFSFJ 2017; 5).

In den beschriebenen Dimensionen werden schon äußere- bzw. strukturelle Umstände deutlich, die Grenzen in der Erfüllung von „Grundanliegen“ der Kinder deutlich machen und die Frage nach den Bedingungen zur Entfaltung und Realisierung dieser aufwerfen. Das Grundkonzept von Nahnsen, inklusive der von ihr definierten fünf

Einzelspielräume, gilt es dementsprechend an die Situation, Bedürfnisse und die zentralen Lebenslagedimensionen von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus Wohnunterkünften zu konkretisieren und zu operationalisieren. Die Forscher*innen Chassee/Zander/Rasch (2010) haben hierfür die Bedingungen in den Einzelspielräumen für ihre Forschung an eine kindliche Perspektive angepasst und diesen eigene objektive- und strukturelle Bedingungen des kindlichen Lebens zugeordnet (vgl. ebd. 59ff.). Eine entscheidende Erkenntnis der Autor*innen ist, dass „[...] alle Dimensionen von Lebenslage, die für Erwachsene eine Rolle spielen, auch für die Kinder eine eigenständige Bedeutung haben“, jedoch teilweise eine andere Gewichtung oder Ausprägung erfahren (ebd.; 59).

2.4 Übertragung des Spielraumkonzeptes auf die Perspektive von Kindern

Wie schon erwähnt, haben Chassee/Zander/Rasch (2010) für die Operationalisierung ihrer Forschung das Spielraumkonzept von Nahnsen weiterentwickelt und die dafür relevanten Bedingungen an eine kindliche Perspektive angepasst. Hierfür gilt es sich zunächst darüber ein Bild zu machen, welche „Grundanliegen“ und „wichtigen Interessen“ für Kinder relevant sind und der Frage nach einem ganzheitlichen Wohlbefinden von Kindern auf den Grund zu gehen. Diese orientieren sich an „gegenwärtigen sozialisationstheoretischen Diskursen“, „[...] d. h. an der grundsätzlichen Fragestellung: Wie können kindliche Grundbedürfnisse definiert werden? Was braucht ein Kind, um sich wohl zu fühlen? Was sind gedeihliche Bedingungen, für das Aufwachsen von Kindern?“ (ebd.; 55).

Die Autor*innen definieren diese Begrifflichkeiten zum einen über überlebenswichtige Ressourcen und zum anderen aus Bedingungen, die eine „physische, psychische, soziale und kulturelle Bedürfnisbefriedigung“ sicherstellen. Diese sind nicht scharf voneinander getrennt und sind daher auch immer in einem sich mischenden System zu betrachten (vgl. ebd.; 56).

„In diesem Sinne werden kindliche (Grund-)Bedürfnissen (needs) in sozialpädagogischer Perspektive wohl im Kontext von Kindeswohl (child welfare) oder von gelingender Entwicklung (optimal development) diskutiert; auf politischer Ebene mischen sich diese Vorstellungen mit der Formulierung von Kinderrechten (siehe: UN- Kinderrechtskonvention 1989).“ (ebd.)

Diesen Sozialisationsdiskursen folgend, werden die Aspekte in den Spielräumen für die vorliegende Analyse hauptsächlich auch aus einer für die Entwicklung gelingenden

Perspektive betrachtet. Die dafür relevanten Sozialisationsbedingungen wurden bereits in Kapitel 2.2 und 2.3 vorgestellt.

Grundsätzlich ist die Übertragung des Spielraumkonzeptes der Autor*innen Chassee/Zander/Rasch mit ihren neu definierten Aspekten von Grundbedürfnissen in den jeweiligen Spielräumen auf alle Kinder in Deutschland und im Grundschulalter anzuwenden. Im Hinblick auf die Situation von mit ihren Familien geflüchteten Kindern in Wohnunterkünften und bis zu einem Alter von vierzehn Jahren gilt es jedoch, weitere Aspekte miteinzubeziehen. Hier sind vor allem auch asylrechtliche Bedingungen und migrationsbedingte Hintergründe zu beachten, die stark begrenzende Eigenschaften in der Befriedigung von Grundbedürfnissen der Kinder aufweisen. Zudem kommt der sich rasant fortschreitenden digitalen Lebenswelt von Kindern eine weitere Bedeutung zu, da historisch betrachtet, die digitale Kompetenz und digitale Ausstattung weitere Zugänge zur Interessens- und Grundbedürfnisbefriedigung von Kindern zulässt (vgl. Thiersch 2020).

Die hier vorgestellte Übertragung der Einzelspielräume orientiert sich an dem Konzept der Autor*innen, geht dabei jedoch noch spezifischer auf die Sozialisationsbedingungen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften ein (vgl. ebd.; 60ff).

Das Spielraumkonzept von Nahnsen übertragen auf geflüchtete Kinder aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook:

- ***Der Einkommens- und Versorgungsspielraum:***

- Kindliche Wahrnehmung des Einkommensspielraums der Familie
- Ressourcen und Verfügbarkeit an materieller Versorgung (Geld, Möbel, Raum für kindliche Bedürfnisse, Lebensmittel, Kleidung, digitale Ausstattung, etc.)
- Kindliche Wahrnehmung der Ressourcenverteilung

Der Einkommens- und Versorgungsspielraum ist in Abhängigkeit der Eltern und der Asylverfahrensregelung zu betrachten.

- ***Der Lern- und Erfahrungsspielraum:***

- Allgemeine und spezifische Anregung bzw. Förderung des Kindes durch das soziale Umfeld/soziale Netzwerk
- Sozialisationsbedingte Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten

- Außerschulische Freizeitaktivitäten als informeller bildungsmäßiger Erfahrungsraum (wie z.B. Musik, Sport, kulturelle Angebote, u. ä.)
- Räumlicher Aktionsradius und sozialräumlicher Erfahrungsraum
- Schule als institutionelles bildungsbezogenes Lern- und Erfahrungsfeld
- Schule als sozialer Erfahrungsraum
- Individuelle Kompetenzen (z. B. Mehrsprachigkeit, Resilienzen, sozial-emotionale Fähigkeiten)

Dieser Spielraum ist bei Kindern im Schulalter durch institutionelle Bildungseinrichtungen, Aneignungsprozessen aus ihrem sozialen Umfeld und aus ihrem Alltag geprägt.

- ***Der Kontakt- und Kooperationsspielraum:***

- Familiäres Netzwerk (Qualität der Eltern-Kind-Beziehung)
- Institutionelles Netzwerk (Schule, Soziale Dienste, Vereine, öffentliche- und private Projekte für Kinder und Jugendliche)
- Soziales Umfeld (Freunde, Peers, Nachbarn, Bezugspersonen)
- Soziale Teilhabemöglichkeiten
- Nutzungsmöglichkeiten der Angebote im sozialen Nahraum (Anbindung und Zugang zu allen Angeboten welche die kindlichen Grundbedürfnisse betreffen)
- Spiel- und Kontaktmöglichkeiten (Einladungen, Freizeitangebote, Gruppenfahrten, digitale Lebenswelt)

Dieser Spielraum umfasst alle sozialen Kontakte der Kinder und ihre damit verbundenen engen- und weiten Netzwerke. Dieser Spielraum ist sehr undifferenziert und greift in mehreren Aspekten in andere Spielräume mit ein. Damit sind auch alle damit verbundenen Aneignungsprozesse des sozialen- und kulturellen Kapitals verbunden.

- ***Der Muße- und Regenerationsspielraum:***

- Wohnumfeld und Wohnsituation (Ruhe- und Rückzugsräume, menschlicher Umgang miteinander im Wohnumfeld)
- Alltagsstrukturen (Entlastungen/Belastungen)

- Besondere familiäre Belastungen (Erziehungsverhalten, Asylverfahrensregelungen, Fluchterfahrung, Gesundheit)
- Klima und Qualität zu Kontakt- und Bezugspersonen (Eltern, Freunden, Nachbarn, Lehrer*innen)
- Spiel- und Freizeitmöglichkeiten zur Bedürfnisbefriedigung und des motorischen Ausagierens
- Gesundheitsversorgung
- Möglichkeiten zur Wahl eigener Muße- und Regenerationsmethoden

Dieser Spielraum betrachtet die für Kinder wichtigen Ruhe- und Entspannungszeiten und die Bedeutung dieser für die Kinder. Außerdem sind hiermit auch belastende Bedingungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen gemeint, die nicht- oder nur unzureichend versorgt werden können.

- ***Der Dispositions- und Entscheidungsspielraum:***

- Mitbestimmung von Entscheidungen die Kinder betreffen (Wohnumfeld, Schule, kindliche Räume, etc.)
- Rechtliche Einschränkungen, welche die Mitbestimmung einschränken (Asylverfahrensregelungen)
- Partizipative Möglichkeiten in den kindlichen Räumen und kindlichen Grundbedürfnissen

Der Dispositions- und Entscheidungsspielraum nimmt die Wahl-, Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder in den Blick und ob die Kinder ihren Interessen, auch gegenüber Erwachsenen, zu verfolgen in der Lage sind (vgl. ebd.).

Dabei sind einige Aspekte in den Einzelspielräumen auch anderen Spielräumen zuzuordnen oder überlappen sich. Dies zeigt noch einmal, dass die einzelnen Spielräume nicht einzeln betrachtet werden können, sondern sich gegenseitig bedingen.

Die folgende Abbildung zeigt diese wechselseitige Beeinflussung.

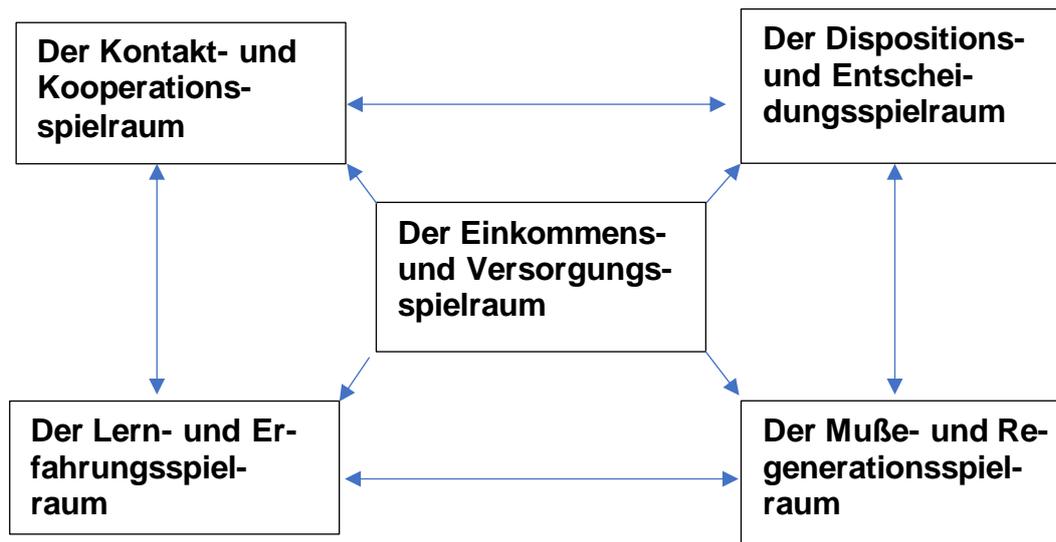


Abb. 2 Wechselwirkung der Spielräume von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften (eigene Darstellung in Anlehnung an Engels 2008; 3f.)

2.5 Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschung soll sich den Phänomenen der (Kinder-) Armut und der sozialen Ausgrenzung, bedingt durch das Wohnen in Wohnunterkünften, widmen. Die in den theoretischen Kapiteln abgehandelten Themen dienen dazu, sich den Phänomenen definitorisch zu nähern. Die Forschungsfrage, welche sich daraus ableiten lässt, hat ein „biographietheoretisches Interesse“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; 2) über die Auswirkungen der Phänomene (Kinder-) Armut und der sozialen Ausgrenzung aufgrund der Wohnverhältnisse auf die Entwicklung von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook. Damit sind gegenwärtige- und zukünftige Entwicklungen der Kinder gemeint, die sich positiv oder negativ auf ihre Lebenslagen auswirken und diese beeinflussen können. Hiermit ist der Begriff des „Aktualitätsbezugs“ aus der Kindheitsforschung angesprochen, bei dem das Konzept der Lebenslage bei Kindern auf das Hier und Jetzt begrenzt bleibt und den Blick für die „gegenwartsbezogenen Auswirkungen armutsbedingter Einschränkungen“ schärft (vgl. Chassee/Zander/Rasch 2010; 49). Jedoch lassen sich dadurch ebenfalls Aussagen sozialisationsbedingter Auswirkungen formulieren, die sich begrenzend in den zukünftigen Lebenslagen der Kinder finden lassen können.

Die folgende Abbildung stellt die Entwicklung der Forschungsfrage dar, die sich aus dem Forschungsinteresse der Forschenden ergibt:



Welche Auswirkungen hat das Wohnen in den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook auf die Entwicklung und Integration von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus geflüchteten Familien?

Abb. 3 Entwicklung der Fragestellung (in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; 2)

Die mit einer Unterbringung in Wohnunterkünften verbundenen Segregationsmechanismen und der schlechte Zugang zu sozialer Teilhabe wurden in den letzten Jahren weitreichend erforscht und wissenschaftlich publiziert (vgl. Werner 2020; 1ff.). Fehlende Studien hingegen gibt es laut Werner (2020) noch zu Forschungen mit einer methodisch stärker ausgerichteten Perspektive von den in den Wohnunterkünften lebenden Menschen selbst. Diese böte laut Werner „[...] die Chance, dass eine Wissensproduktion mit Geflüchteten statt ausschließlich über sie entstehen kann“ (ebd.; 23). Insbesondere die Lebenswelt von Kindern wurde, wenn überhaupt, nur aus (meist quantitativen) Studien zu geflüchteten Familien herausgearbeitet.

Daher ist ein zentrales Erkenntnisinteresse der Forschenden, die Wahrnehmung und Deutung ihrer Situation, die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, und die Formulierung der Lebenswelt aus Sicht der Kinder selbst, um evtl. Unterschiede in den Eigenwelten deutlich zu machen und die dadurch entstehenden gegenwärtigen- und evtl. auch zukünftigen Auswirkungen erkennen zu können. Hiermit sind begrenzende strukturelle Rahmenbedingungen gemeint, welche die Entfaltung und Erfüllung der „Grundanliegen“ verhindern oder den Verzicht auf Interessensbefriedigung bedingen (vgl. Chassee/Zander/Rasch 2010; 54).

Dadurch können Bedarfe deutlich zielgruppenspezifischer formuliert und für einen sensibleren Umgang mit den Bedürfnissen der Kinder in Wohnunterkünften genutzt werden, um Entwicklungs- und Integrationsprozesse zu begünstigen. Die Forschende

erhofft sich dadurch ebenfalls Erkenntnisse über mögliche Ausstattungen, Initiativen, Projekte und geeignete Wohnverhältnisse zu erhalten, die eine positive Entwicklung insbesondere von Kindern und Familien begünstigen und damit sozialpolitische Bedarfe begründen zu können. Aus diesen Erkenntnissen können anschließend im besten Fall außerdem zielgruppenspezifische Handlungsbedarfe, bzw. Handlungsempfehlungen (u. a. für die Soziale Arbeit) beschrieben werden.

Das folgende Zwischenfazit fasst noch einmal alle bisherigen Kapitel zusammen, um daraufhin in das Forschungsdesign mit seinem methodischen Vorgehen für die Lebenslagenanalyse einzusteigen.

Zwischenfazit

Der Diskurs um das (Nicht-) Wohnen von Geflüchteten in deutschen Unterkünften hat gezeigt, dass sich die staatliche Unterbringung von Geflüchteten vor allem in Großstädten durch eine schlechte, abgelegene und für das Wohnen nicht vorgesehene Lage und einer exklusiven (und damit exkludierenden) „Lagerunterbringung“ mit schlechten-, unzureichenden hygienischen Standards konstituieren lässt. Diese äußeren- und strukturellen Bedingungen haben segregierende Auswirkungen und fördern diskriminierende Tendenzen in der Gesellschaft. Neben diesen Missständen haben insbesondere Forschungen im Bereich der Unterbringung von Geflüchteten eine unzureichende kindgerechte Ausstattung und entwicklungshemmende Prozesse für Kinder und Jugendliche in Unterbringungen hervorgehoben und auf die für das Wohl der Kinder und Jugendlichen gefährdenden Umstände hingewiesen. Darüber hinaus steigt das Armutsrisiko aufgrund der Form einer Unterbringung und einem asylrechtlichen Status, welches die mit ihren Familien geflüchteten Kinder ebenfalls betrifft und den Zugang zu Bereichen des sozialen Lebens verhindern. Damit ist außerdem eine Integration im Sinne der sozialen Teilhabe für diese Kinder nicht möglich und der Verlauf für ihre weitere Entwicklung gefährdet.

Die Sichtung der Forschungslage ergab, dass es nur spärliche Daten zu den Lebenslagen der mit ihren Familien geflüchteten Kindern gibt. Diese beruhen häufig auf Daten quantitativer Forschungsmethoden, die sich aus Forschungen um geflüchtete Familien und ihrer Kinder handeln. Hier besteht also noch Bedarf an einer spezifischen Betrachtung von Lebenslagen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften, die ihre Perspektive verdeutlichen. Hierin liegt das zentrale Erkenntnisinteresse der Forschenden,

um daraus Rückschlüsse zu begrenzenden Faktoren in den Lebenslagen der Kinder ziehen zu können und gegenwärtige- und zukünftige Auswirkungen in Bezug auf ihre sozial-emotionale Entwicklung und auf Integrationsprozesse erfassen zu können.

Die Fortschreibungen des Lebenslagekonzeptes in der Armutsforschung haben diesen Ansatz zu einer geeigneten theoretischen Grundlage für die Sozialforschung werden lassen. Mit dem Konzept der Lebenslage können soziale Ungleichheiten bestimmter Gruppen aufgrund struktureller Bedingungen erfasst - und für sozialpolitische Forderungen genutzt werden. Mit der Einführung in das Konzept der Lebenslage wurde die Relevanz der theoretischen Operationalisierung und der durch die mehrdimensionale Betrachtung zu bestimmenden impliziten Faktoren verdeutlicht. Insbesondere die Handlungsspielräume des Lebenslagekonzeptes von Ingeborg Nahnsen stellen geeignete Indikatoren dar, die zur Erklärung entwicklungshemmender Prozesse von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften herangezogen werden können. Die Einzelspielräume des Lebenslagekonzeptes wurden daher durch die spezifische Betrachtung von kindlichen Lebenslagen angepasst. Hierfür eignete sich das fortgeschriebene Spielraumkonzept nach Chassee/Zander/Rasch, bei dem die Bedeutungen in den Einzelspielräumen auf die Bedürfnisse von Kindern übertragen wurde.

3. Forschungsdesign – Sampling und methodisches Vorgehen

Das dritte Kapitel widmet sich dem Forschungsdesign der vorliegenden Masterthesis. Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf dem Hamburger Stadtteil Billbrook und seinen Einwohner*innen, um ein genaueres Bild über die Lebensumstände und das Lebensumfeld abzuzeichnen, welche für die vorliegende Studie und die Zielgruppe von Bedeutung sind. Dazu werden sowohl persönliche Eindrücke der Forscherin aus einer ethnographischen Begutachtung heraus-, als auch statistische Daten herangezogen. Im Anschluss daran wird die Auswahl der Zielgruppe begründet und dargestellt. Vorwegnehmend kann hier schon gesagt werden, dass sich die Zielgruppe der Lebenslagenanalyse auf mit ihren Familien geflüchteten Kindern bezieht, ohne Berücksichtigung des primären asylrechtlichen Status.

3.1 Kontextualisierung des Feldes – Der Stadtteil Hamburg-Billbrook

Der Stadtteil Billbrook liegt in dem für das Hamburger Sozialmonitoring betrachteten Gebiet „östlicher Stadtrand“, das insgesamt 13 statistische Gebiete mit einem niedrigen- und 21 statistische Gebiete mit einem sehr niedrigen Sozialstatus aufweisen. Außerdem weist dieses Gebiet keine signifikante Entwicklung auf, das heißt, der Status stagniert im niedrigen- bis sehr niedrigen Bereich, entgegen dem tendenziell positiven Trend anderer Hamburger Stadtteile (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2020; 20ff.). Hamburg-Billbrook liegt im Osten Hamburgs und gehört zu dem Bezirk Hamburg-Mitte. Umgeben von Wasserkanälen der Bille und Norderelbe mit vielen Brücken, weist er eine industriegeprägte Landschaft auf, die immer wieder durch Wasser- und kleine Grünflächen geprägt ist. Ursprünglich war Billbrook sumpfiges Marschgebiet. Der Name Billbrook leitet sich von Brook (Sumpfgelände) an der Bille gelegen ab. Im 13. Jhd. ließen sich auf dem Landgebiet viele wohlhabende Hamburger nieder, um ihre Landhäuser dort zu erbauen. Ende des 19. Jhd. wurde das Gebiet aufgeschüttet und die Industrie verdrängte das landschaftliche Bild, bis Billbrook schließlich 1914 durch das Großkraftwerk Tiefstack zum wichtigsten Energiestandort Hamburgs wurde. 1993 wurde das Großkraftwerk durch das heutige Müllheizkraftwerk ersetzt.

Der Stadtteil ist heute mit seinen zahlreichen Unternehmen aus mittelständischen Entsorgungs- und Recyclingbetrieben der zweitgrößte zusammenhängende Industriestandort Hamburgs nach dem Hafen. Daher haben sich hier, auf der mit dem Nachbarstadtteil Rothenburgsort zusammen 770 Hektar großen Fläche mit guten Standortbedingungen für Logistik, Produktion und Lagerei, weitere große namhafte Unternehmen niedergelassen. In der Stadtplanung wird das Gebiet vom Senat als reines Industriegebiet bezeichnet und gefördert (vgl. ebd.).

Die Folgende Abbildung zeigt die geographische Lage des Stadtteils Billbrook innerhalb der Hamburger Bezirke.



Abb. 4 Stadtkarte Hamburg, Hamburg-Billbrook (Quelle: http://www.hamburgheimweh.de/htmls/bibr_hpt.htm)

Diese Lage hat zur Folge, dass die Straßen sehr gerade und Breit gebaut sind, um den Logistikverkehr zu begünstigen und das Gebiet als Industriegebiet weiter ausbauen zu können (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg; o.J.; o. S.). Dadurch besteht in Billbrook eine sehr hohe Abgasbelastung und man geht davon aus, dass durch die Zerstörung des Kraftwerkes 1945 immer noch umweltschädliche Bodenbelastungen vorhanden sind. Zudem besteht dadurch eine ständige Geruchs- und Lärmbelästigung und eine für Kinder gefährliche Verkehrslage.

Der Stadtteil ist Verkehrstechnisch sehr schlecht angebunden. Der Bus der Linie 330 ab dem Billstieg fährt nur einmal die Stunde zum Einkaufszentrum in den Nachbarstadtteil Billstedt. Weitere Einkaufsmöglichkeiten bestehen nicht. Die Infrastruktur des Stadtteils weist auch in den sozialen Dienstleistungsbereichen eine schlechte Versorgung auf. Es gibt einen Kindergarten und eine Grundschule. Diese hat 2021 fast 100% Kinder mit „Migrationshintergrund“ als Schülerschaft, welche ausschließlich aus den Wohnunterkünften in Billbrook kommen. Nach der Grundschulzeit gibt es keine weiterführenden Schulen in Billbrook. Die Schüler*innen müssen mit dem Bus in die Nachbarstadtteile Rothenburgsort, Billstedt, Hamm und Horn fahren. Soziale Einrichtungen und soziale Dienste sind zu einem Großteil auf einen mobilen Einsatz angewiesen. Einen festen Ansitz haben dort die Beratungsdienste von fördern & wohnen (f & w), von Basis & Woge e.V. und dem DRK. In der ansässigen Grundschule am Schleemer Park gibt es außerdem einen Schulkinderclub. Im mobilen Einsatz sind z. B. die Spielmobile Spieltiger e.V., der Falkenflitzer, der Deutsche Kinderschutzbund mit einem Parkourkurs und Teams United mit Sportangeboten, wie Fußball und Basketball (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg o. J.; o. S., Teams United 2021; o. S.). Genauso sieht es mit der gesundheitlichen Versorgung aus. Hier gibt es keine Infrastruktur im gesamten Stadtteil (vgl. statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2019; 22).

Dem industriellen Stadtbild im Norden und Nordosten Billbrooks dominierend, finden sich im Süden kleinere Wohngebiete. Diese gehören überwiegend zu den von f & w betreuten Wohnquartieren am Billstieg, der aus Containern bestehenden Flüchtlingsunterkunft in der Berzeliusstraße und der WuK Billbrookdeich für geflüchtete- und wohnungslose Menschen. Der Stadtteil hatte in den 1990er Jahren für traurige Schlagzeilen gesorgt, bei denen es zu einem Skandal über unmenschliche Lebensbedingungen

und zu Todesfällen in der damaligen „Berze“, der Unterkunft für obdachlose-, geflüchtete- und asylsuchende Menschen an der Berzeliusstraße gekommen war und die daraufhin geschlossen und abgerissen wurde. (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg o.J.; o. S.). Die frühere Unterkunft wurde Ende der 50er Jahre konzipiert und 1962 fertig gestellt. Nach der Flutkatastrophe 1962 wurde sie zur größten Einrichtung für obdachlose Familien in Hamburg, die ihre Mietwohnungen aus verschiedenen Gründen verloren haben (vgl. Brück 2014; o. S.). Lothar Knode von den Grünen gibt in einem Interview zur damaligen WuK in der Berzeliusstraße an:

„Die Wohnunterkunft wurde extra dafür geschaffen, um Menschen abzuschrecken. Der größte Teil der Menschen dort, hatten ihre Miete nicht bezahlt oder wegen Lärmbelästigung ihre Wohnung verloren. Wir hatten etwa zehn Einrichtungen für Familien in Hamburg und die Berzeliusstraße war die Endstation. Hier kamen alle hin, bei denen Besserung nicht in Aussicht stand.“ (ebd.)

Die Einwohnerzahl hatte 2009 mit 1.100 Einwohnern den Tiefstand erreicht und stieg in den vergangenen Jahren durch den Aufbau der neuen Flüchtlingsunterkunft in der Berzeliusstraße wieder auf aktuell ca. 1.700 Einwohner an (vgl. ebd.). Diese beiden Wohnquartiere dominieren das Stadtteilprofil in ihrer soziodemographischen Betrachtung und dem daraus resultierenden sozialen Status des Sozialmonitoring 2020¹⁷.

Als 2020 das statistische Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2019) die Daten der Stadtteilprofile bekannt gab, stach Billbrook durch gleich mehrere signifikante Merkmale im Hamburger Vergleich hervor. Billbrook hat demnach einen Migrantanteil¹⁸ von 84,6% und liegt damit doppelt so hoch wie der Hamburger Gesamtwert. Noch deutlicher wird der Unterschied in der Betrachtung des Sozialleistungsbezugs. In Billbrook beziehen 56,8% der Menschen, die dort leben Leistungen nach dem SGB II. In ganz Hamburg liegt dieser Wert bei 9,9%. Der Arbeitslosenanteil der 15-65-jährigen ist mit 14,4% fast drei Mal so hoch wie im Hamburger Gesamtvergleich. In Billbrook liegt der Anteil der unter 18-jährigen mit „Migrationshintergrund“¹⁹ bei fast 100% und 78,2% der unter 15-jährigen lebt von den Leistungen des SGB II (vgl. ebd.).

Trotzdem bleiben die sozialpolitischen Aktivitäten für den Stadtteil Billbrook sehr gering. Dies wird aus Sicht der Forschenden zum einen daran liegen, dass historisch bedingte politische Fehlentscheidungen nicht wieder präsent gemacht werden sollen

¹⁷ Daten und Zahlen zur Bevölkerungsentwicklung, zur Sozialstruktur der Stadt und zu anderen interessanten Kennzahlen sind in dem Bericht aufgelistet.

¹⁸ Laut des statistischen Bundesamtes wird der „Migrationshintergrund“ wie folgt definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.“ (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> o. J.; o. S.)

¹⁹ Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird in der vorliegenden Ausarbeitung nur verwendet, wenn es durch die Definition des statistischen Amtes begründet werden muss und ist daher in Anführungsstriche gesetzt.

und zum anderen daran, dass der Stadtteil als vom Senat gefördertes Industriegebiet relativ wenig Bevölkerungsdichte aufweist.

Die dauerhafte Erhaltung der Wohnunterkünfte in Billbrook lässt sich für die Forscherin nur damit erklären, dass die Wohnbevölkerung über die dort herrschenden prekären Lebensumstände und die schlechte Versorgung der dort lebenden Menschen nicht in Kenntnis gesetzt ist. Punktueller Interesse aus Politik und Medien bestand zuletzt 2014, als die WuK Billbrook errichtet wurde und von einer damaligen politischen Haltung geprägt war, die Menschen so schnell wie möglich in Privatwohnungen zu übermitteln (vgl. Brück 2014; o. S.). Dies gilt auch für das mediale Interesse an dem Stadtteil Billbrook, das wenn überhaupt mit kriminellen Handlungen in Zusammenhang steht (vgl. u. a. Brück 2014; o. S.). Die Daten aus dem statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2020 haben zwar zu einer Debatte um Kinderarmut und der ungleichen Verteilung sozialer Chancen geführt, jedoch ohne Berücksichtigung des Phänomens Wohnen in einem der Risikostadtteile von Hamburg.

Noch drastischer sind die Wohnbedingungen in der seit den 80er Jahren bestehenden WuK Billstieg. Die dort zur Mehrheit lebenden Menschen haben einen laut Asylrecht geltenden geduldeten Status, mit aus verschiedenen Gründen geltenden Abschiebungsbedingungen. Hier leben Kinder zum Teil seit ihrer Geburt unter schlechtesten Wohnbedingungen, u. a. der hygienischen Standards, zerfallenen Gebäuden und in sehr engen Wohnverhältnissen. Die WuK Billstieg besteht aus einem flachen, quadratischen Gebäudekomplex, der sich entlang des Billbrookdeich erstreckt. Das Gebäude steht inmitten von Industriegebäuden verschiedener Unternehmen. Auf den ersten Blick ist dem Gebäude und der Lage nicht anzuerkennen, dass dort Menschen leben, da sich die Lage und der bauliche- und hygienische Zustand als desaströs bezeichnen lassen²⁰. Das Sozialmanagement von f & w sitzt im ersten Stock am Ende des Gebäudes, welcher auch der Betreiber aller Wohnunterkünfte in Billbrook ist. Die Familien haben in der WuK separate Wohnungen, die der Größe der Familien nicht gerecht werden. Die meisten Familien leben auf engstem Raum mit mehreren Familienangehörigen zusammen.

Die WuK Billstieg hat 650 Plätze für geflüchtete und wohnungslose Menschen (vgl. fördern & wohnen o. J.; o. S.).

Die folgende Tabelle zeigt die aktuellen Daten zur Sozialstruktur der Personen in der WuK Billstieg.

²⁰ Nach Einschätzung und Begutachtung der Autorin.

Bewohner insgesamt am 30.08.21	Unter 18-jährige Insgesamt: 293	Über 18-jährige Insgesamt: 287
580	Männlich: 179	Männlich: 145
	Weiblich: 144	Weiblich: 142

Tab. 1 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billstieg (vgl. fördern & wohnen, Anhang 11.; 131)

Laut f & w sind die 5 häufigsten Herkunftsländer in dieser WuK Afghanistan, Mazedonien, Rumänien, Serbien und Syrien (nicht in dieser Reihenfolge) (vgl. fördern & wohnen, Anhang 11.; 131).

Die ethnische Gruppe der Roma ist in dieser WuK stark vertreten. Ein Großteil dieser Menschen hat einen geduldeten Aufenthaltsstatus, da sie keine deutsche Staatsangehörigkeit und keinen Unionsbürgerstatus besitzen, der es ihnen rechtlich erlauben würde, unbegrenzten Aufenthalt in Deutschland zu erlangen (vgl. Marx 2011; 41). Damit sind sie der ständigen Angst einer Abschiebung ausgesetzt. Diese erfolgt ohne vorherige terminliche Ankündigung und kann sich zum Teil mehrere Jahre hinziehen²¹. Kinder aus diesen Familien leben zum Teil schon Jahre in der WuK oder wurden hier geboren. Dieser Status weist eine weitere Vulnerabilität in der Betrachtung der Lebenslagen dieser Kinder auf²².

Die WuK Billbrook liegt in der Berzeliusstraße. Diese hat, wie schon erwähnt, eine traurige Historie und konnte seitdem ihren Ruf nicht wieder herstellen.

Die heutige WuK Billbrook ist eine seit 2014 aus roten Containern bestehende WuK mitten im Industriegebiet. Die Familien leben hier ohne Berücksichtigung der Familiengröße in jeweils einem Container. Sie hat 600 Plätze für geflüchtete- und wohnungslose Menschen (vgl. fördern & wohnen o. J.; o. S.).

Die folgende Tabelle zeigt die aktuellen Daten zur Sozialstruktur der Personen in der WuK Billbrook.

Bewohner insgesamt am 30.08.21	Unter 18-jährige Insgesamt: 189	Über 18-jährige Insgesamt: 305
494	Männlich: 98	Männlich: 181
	Weiblich: 91	Weiblich: 124

Tab. 2 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billbrook (vgl. fördern & wohnen, Anhang 11.; 131)

²¹ Weitere Erläuterungen dazu in Marx 2011; 41ff. und Meysen et al. 2019; 42f.

²² Siehe hierzu auch Meysen et al. 2019; 42f.

Die 5 häufigsten Herkunftsländer dieser WuK sind Afghanistan, Ghana, Irak, Syrien und Deutschland (nicht in dieser Reihenfolge) (vgl. fördern & wohnen, Anhang 11.; 131). Die Mehrheit der hier lebenden Menschen haben ausländerrechtlich einen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) anerkannten Flüchtlingsstatus, der meist über eine Duldung hinaus geht.

Die Wahl der Wohnunterkünfte in Hamburg-Billbrook als zentraler Forschungsort fiel in erster Linie aus dem Interesse an den Risiken und Chancen an persönlichen-, integrativen- und gesellschaftlichen Prozessen, welche für diese Kinder entstehen, wenn sie unter den Bedingungen dieser Wohnunterkünfte aufwachsen. Es wurde zudem deutlich, dass in Hamburg-Billbrook im Durchschnitt dreimal mehr Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren leben, die mit einem Einkommen am Existenzminimum ausgestattet sind. Eine weitere Überlegung zur Wahl des Forschungsfeldes sind mangelnde Erkenntnisse zu den Lebenslagen von Kindern aus schlecht ausgestatteten und versorgten Wohnunterkünften. Die Wohnunterkünfte in Hamburg-Billbrook stellen mit ihrer geographischen- und soziodemographischen Lage eine solche Schlechterstellung dar. Sie repräsentieren damit aber auch noch andere bestehende Wohnunterkünfte in Hamburg und Deutschland. Hierdurch kann der Bedarf an einer besseren Unterbringung für Familien mit Kindern, die Ressourcen und Aufgaben für die Soziale Arbeit und eine den Kindern (und damit auch den Familien) angemessene Sozialstruktur rund um eine WuK begründet werden. Darüber hinaus können diese Erkenntnisse zu neuen Strukturen beitragen, wie z. B. einer Stadtteilplanung rund um die Errichtung von Wohnunterkünften, welche die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen und einen Weg hin zu einer besseren Lebensführung der nächsten Generationen begünstigen.

3.2 Beschreibung der Zielgruppe

Das Alter der Kinder wurde aus den Kenntnissen der Kindheitsforschung zu entwicklungsbedingten Eigenschaften für sprachliche-, kommunikative- und kognitive Prozesse von Kindern festgelegt. Trautmann (2010) sieht diese – im Einzelfall sehr individuellen Kompetenzen – als große Bedeutung an, im Interview das Maß einer erwartbaren Antwortqualität angeben zu können (ebd.; 46). Allgemein lässt sich in der Literatur zur Kindheitsforschung festhalten, dass Kinder im Grundschulalter für die Erlangung von gehaltvollen Interviews weitgehend die sprachlichen- und kognitiven Kompetenzen erlangt haben (u. a. ebd.; 60). Das Erlernen von Lesen und Schreiben mit dem Schuleintritt ermöglicht es den Kindern auf vielfältige Weise mit mehreren

Personen und in vielen Settings ihre Kommunikation zu erproben und zu verbessern (vgl. Garbarino/Scott 1989; 76 in: Vogl 2012; 83). Außerdem wird Sprache durch das Schreiben sichtbar und untersuchbar, im Gegensatz zur vergänglichen Natur der gesprochenen Sprache. Im Alter von fünf bis zehn Jahren können Kinder immer längere und komplexere Sätze bilden und indirekte Sätze, sowie Zukunfts- und Vergangenheitsformen verstehen (vgl. Steward et al. 1993; 28 in: ebd.; 83). Ab der ersten Klasse haben Kinder ein Bewusstsein ihrer Selbst, können Gefühle von denen anderer unterscheiden und Wirklichkeit von Schein trennen. Ab dem mittleren Grundschulalter machen sich Kinder Gedanken über die eigenen Gedanken und erhalten damit die Fähigkeit zur Metakognition. Sie können nun auch geistige Handlungen umkehren und Korrekturen in die Sprache miteinbringen (vgl. Trautmann 2010; 46).

Zu beachten bleibt jedoch, dass entwicklungsbedingte Kompetenzen bei Kindern sehr unterschiedlich ausfallen und damit auch Beachtung finden müssen (ebd.; 83). Laut Fuhs (2000) können beispielsweise Mädchen Interviewsituationen besser bewältigen als Jungen und Kinder aus einem sozial starken Umfeld besser als Kinder aus einem ressourcenschwachen sozialen Umfeld (ebd.; 90). Das Alter für die Zielgruppe wurde daher ab acht Jahren festgelegt, um evtl. sprachliche Hindernisse zu reduzieren. Zum zweiten gilt das Alter von acht- bis vierzehn Jahren definitorisch interdisziplinär zur Kindheit, die sich an die Phase der Jugend anschließt und damit eine primäre Funktion für zukünftige Lebensverläufe hat (vgl. Butterwege 2010; 20f.).

Auch zu beachten sind hohe psychische Belastungen der Kinder, die zu kognitiven Einschränkungen, dissoziativen Zuständen oder Blackouts im Interview führen können und damit Hypothesen aus den Interviewerträgen schwer zu analysieren sind (vgl. Trautmann 2012; 58). Auch hier wurde bei der Auswahl der Zielgruppe auf die Empfehlungen der Mitarbeiter von „Teams United“ zurückgegriffen und Kinder ausgewählt, die sich in einem psychisch stabilen Zustand befinden.

Insgesamt wurden fünf Kinder interviewt. Davon waren zwei aus der WuK Billstieg und drei aus der WuK Billbrook. Es wurde auf eine ausgewogene Anzahl an weiblichen und männlichen Kindern geachtet, um keine spezielle geschlechtsspezifische Lebenslage abzubilden und trotzdem evtl. auftretende geschlechtsspezifische Details erheben zu können.

Nach eingehender Literaturrecherche und eigenen Überlegungen zum methodischen Vorgehen der Studie wurde sich dafür entschieden, persönliche, unverbindliche Gespräche mit Eltern aus den Wohnunterkünften zu führen. Diese sollen, vor dem

Hintergrund der Herausforderungen von Interviews mit Kindern, zusätzliche Informationen zur Lebenswelt der Kinder bieten. Auch Petermann und Windmann (1993; 130) empfehlen eine zusätzliche Befragung von Bezugspersonen der Kinder, um den Spagat, die kindliche Lebenswelt durch Interviews mit Kindern zu erfassen und die „kindlichen Aussagen“ in einem entwicklungsbedingten Kontext zu betrachten, zu überwinden (vgl. Heinzel 2012; 90). Die geringe Anzahl dieser Zielgruppe stellt die Relevanz der Aussagen allerdings hinten an und wurde in der Analyse lediglich hypothesenstützend genutzt. Die Befragten sind Eltern und Sorgeberechtigte von Kindern, die an den Interviews teilgenommen haben, um keine Verzerrungen abzubilden und Aussagen der Kinder lediglich zu stützen.

3.3 Feldzugang

Den Zugang zum Feld bekam die Forschende durch den persönlichen Kontakt zu Mitarbeiter*innen des sportpädagogischen Projektes „Teams United“, welches drei Mal die Woche auf den Außenplätzen und Räumlichkeiten der gegenüberliegenden Grundschule Fußball- und Basketballtraining für die Kinder und Jugendlichen ab acht Jahren anbietet. Dieses Angebot wird von erfahrenen Trainer*innen, Pädagog*innen und Coaches geleitet und von den Kindern und Jugendlichen zahlreich angenommen. Die Leitung des Projektes steht in vertrauensvollem gutem Kontakt zu den Kindern, Jugendlichen und deren Familien in den Wohnunterkünften. Darüber hinaus halten sie einen kooperativen und engen Kontakt zu den Leitungen der Wohnunterkünfte von f & w. Während der Forschung wurde mit der Leitung und einer weiteren pädagogischen Mitarbeiterin von „Teams United“, die ein sehr gutes Verhältnis zu den Kindern pflegt und diese kennt, eine Stadtteilbegehung im Umfeld der beiden Wohnunterkünfte unternommen. Dabei sind neben einem ersten eindringlichen Eindruck der Umgebung und des Stadtteils auch schon erste Kontakte und kleinere Gespräche mit den Bewohner*innen entstanden. Die Auswahl der zu interviewenden Kinder und Eltern entstand aus mehreren Vorgesprächen mit diesen beiden Mitarbeiter*innen und den Empfehlungen, die sich aus dem methodischen Vorgehen her ableiten lassen. Die Kinder wurden zusammen mit der Forschenden daraufhin gefragt, ob Interesse an einem Interview zu ihrer Wohnsituation besteht. War dies der Fall, wurden die Eltern informiert und um Einverständnis gebeten (vgl. Anhang 6.,8.,10.; 56, 88, 130).

Während der Gespräche mit Bewohner*innen, der Begehung rund um die Wohnunterkünfte und der Kontaktaufnahme zu den Kindern gab es zahlreiche Eindrücke, welche

die Lebensbedingungen der Bewohner*innen in Billbrook verdeutlichten. Der Zugang wurde durch ein generelles Misstrauen fremden Personen gegenüber zunächst deutlich erschwert, was durch sehr viele Nachfragen zur eigenen Person und dem Anliegen gekennzeichnet wurde. Das Vertrauen zu fremden Menschen, die sich für die Bewohner*innen interessieren, ist stark eingeschränkt. Dies liegt laut zweier Bewohner daran, dass in dem Gebiet sonst keine Personen anzutreffen sind, und zum anderen daran, dass sich Menschen auf der Straße an die Kinder wenden, die islamistisch geprägten Gruppen angehören. Dies führe dazu, dass die Eltern vermehrt auch sozialen Angeboten gegenüber skeptisch sind und ihre Kinder ungerne allein nach draußen lassen. Ein weiterer Aspekt sind regelmäßige Polizeikontrollen rund um die Wohnunterkünfte. Insgesamt gab es allein bei meinen Besuchen und der Durchführung der Interviews in Billbrook drei Polizeikontrollen, die sich damit beschäftigten, dass die Kinder zu laut Fußball spielen, sich nicht an die Coronamaßnahmen²³ während des Sports halten würden oder sich fremde Personen auf dem Gelände aufhielten. Die Forscherin hatte den Eindruck, dass die Kinder interessiert aber nicht verängstigt oder abgeschreckt von diesen Einsätzen waren. Die Erwachsenen dagegen, waren davon verschämt und zunehmend zurückhaltend.

3.4 Zur methodischen Orientierung in der lebensweltlichen Kindheitsforschung

Das methodische Vorgehen der Lebenslagenanalyse von acht- vierzehnjährigen Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook musste sich neben theoretischen Auseinandersetzungen zur Analyse der Lebenslagen in der Sozialforschung, auch an den methodischen Erkenntnissen der Kindheitsforschung orientieren. Viele Forschungen nehmen in ihren methodischen Überlegungen den Aspekt der Kindheit und des Kind-Seins nicht in den Blick oder geben in ihren Resultaten die Vor- und Nachteile der Befragung von Kindern als Zielgruppe nicht an. Damit geht auch ein relativ unreflektierter Umgang mit der Analyse von Interviewinhalten einher (vgl. Heinzel 2012; 86f.). Methoden der Befragungen und Interviews in der qualitativen Forschung gehen im Allgemeinen von sprachlichen-, kommunikativen- und geistigen Entwicklungen eines „heterogenen Erwachsenen“ aus. Mittlerweile gibt es jedoch weitreichende Erkenntnisse aus der Kindheitsforschung, welche Empfehlungen, Vorschläge und Einschätzungen zu Vor- und Nachteilen in der Befragung von Kindern geben.

²³ Die Kinder hätten während eines Fußballspiels den Abstand von 1,5 m nicht eingehalten.

Darin werden Kinder schon seit einiger Zeit nicht mehr nur als Forschungsobjekte gesehen, sie gelten als Forschungssubjekte, die ihre Lebenswelt selbst konstruieren, Akteure ihres sozialen Lebens sind und somit auch zum Teil ihre eigene Entwicklung mitbestimmen (vgl. Trautmann 2010; 46).

„Die ‚Entdeckung‘ der Kinder als Akteure (vgl. Honig 1996, S. 15) geht einher mit der Erkenntnis, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von der Erwachsenenwelt verschieden ist. Kindheit ist eine Form der Wirklichkeit, die Erwachsenen tendenziell fremd ist und auf die sie eine Vielzahl von eigenen Wünschen, Ängsten und Bildern übertragen (vgl. Fuhs 1999). Eine der selbstgewählten Aufgaben der neueren Kindheitsforschung ist es nun, diese „soziale Konstruktion“ von Kindheit (Scholz 1994) sichtbar zu machen und den Erwachsenen einen Zugang zu der unbekanntem Kultur der Kinder zu ermöglichen.“ (Heinzel 2012; 81)

Hierdurch entstehen für die qualitative Sozialforschung Herausforderungen, die für das methodische Vorgehen von Bedeutung sind und miteinbezogen werden müssen. Eine Herausforderung besteht darin, die Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind in einer Interviewsituation immer wieder zu reflektieren. Dazu muss sich die interviewende Person ihrer Erwartung gegenüber dem zu interviewenden Kind und dessen „kindlicher Lebenswelt“ bewusst sein und gleichzeitig ein Bewusstsein ihres eigenen Erwachsen-Seins haben. Interaktionen zwischen Kind und Erwachsenem unterliegen gesellschaftlichen- und hierarchischen Normen und Regeln, die durch „Machtverhältnisse“ bestimmt sind (vgl. ebd.; 81ff.). Reflektiertes Handeln bedeutet auch, sich ein Bewusstsein über Kindheit als Gegenstand der Forschung zu machen (vgl. ebd; 191). Dieses Generationenverhältnis definiert nicht nur die Erhebungssituation, sondern auch die Analyse des Interviewmaterials und muss daher bei der Interpretation der Daten ebenfalls einen theoretischen Hintergrund bilden (vgl. ebd.; 91). Petermann und Windmann (1993) sehen weitere Herausforderungen von sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren bei Kindern in der Planung der Interviewsituation. Sie schlagen vor, neben den Einstellungen- und der Motivation zu einer Befragung, auch die sozialen Bezüge, Vorerfahrungen, die Räumlichkeiten und dem Ablauf der Befragung gesondertes Interesse zukommen zu lassen (ebd.; 125f.). Insgesamt findet sich in der qualitativen Kindheitsforschung ein Methodenmix wieder, bei dem Interviews immer noch als die geeignetste Methode beschrieben wird, um Kindheitserfahrungen, kindliche Sichtweisen und Lebenswelten zu erfassen (vgl. u. a. Heinzel 2012; 85). In den nächsten Kapiteln werden daher die Überlegungen zur Umsetzung der Interviews mit Kindern in die Planung und Durchführung mit einbezogen und näher beschrieben. Zunächst wird vertieft auf das narrative Interview als wissenschaftliche Erhebungsmethode eingegangen, um näher auf Chancen und Risiken in der Forschung mit

narrativen Interviews und Kindern als Gesprächspersonen einzugehen. Das narrative Interview fußt auf den theoretischen Überlegungen von Fritz Schütze, der den symbolischen Interaktionismus²⁴ heranzog, um grundlegende Regeln der Kommunikation bei der Erforschung des Alltagslebens zu bestimmen. Die Idee Schützes ist, dass Narrative, also die Erzählung, als empirisch fundierte Überlegungen am besten dazu dienen, „Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns“ widerzugeben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014.; 79).

„Schütze geht davon aus, dass man es bei der Erzählung von selbst erlebten Geschichten mit demjenigen Schema der Sachverhaltsdarstellung zu tun hat, das der Reproduktion der kognitiven Aufbereitung des erlebten Ereignisablaufs am nächsten kommt. Die Struktur der Erfahrung – so die These – reproduziert sich in der Struktur der Erzählung, während andere Formen der Sachverhaltsdarstellung – wie das Beschreiben oder das Argumentieren – in größerer Distanz zu dieser Erfahrung stehen.“
(ebd.; 80)

Dazu braucht es jedoch einen aktiven Zuhörer, der diesen Sachverhalt noch nicht kennt und dem die Geschichte erzählt wird. Diese Interaktion entfaltet „Steuerungsmechanismen“, welche Schütze als die „Zugzwänge des Erzählens“²⁵ bezeichnet hat (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; 80).

Studien zur Kindheitsforschung haben ergeben, dass völlig freie narrative Interviewformen für ganz junge Kinder nicht geeignet sind. Der komplexe Vorgang der Wahrnehmung des eigenen Selbst in der Umwelt und in Beziehung mit dieser, kann in diesem Alter kognitiv noch nicht erfasst werden und damit einhergehend biographisch-, zeitliche Abschnitte des Lebens sprachlich nicht formuliert werden (vgl. Heinzl 2012; 230f.). Es ist davon auszugehen, dass narrative Interviews mit Kindern ab einem Alter von acht bis vierzehn Jahren gut durchführbar sind. Jedoch sind völlig frei formulierte erzählgenerierende Fragen zu vermeiden und Interviewformen mit thematisch strukturierten Fragekatalogen vorzuziehen (vgl. Vogl 2015; 33). Interviews sind mittlerweile ein fester Bestandteil qualitativer Sozialforschung und gehören zu den „grundlagentheoretisch fundiertesten Erhebungsverfahren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; 79). Trotzdem stellt das Interview mit Kindern einige Herausforderungen dar, die es im Vorfeld der Forschung und je nach Kontext und Forschungsgegenstand zu beachten und mit einzuplanen gilt, um verzerrte Ergebnisse zu vermeiden. Trautmann (2010) hat in seinen Beobachtungen zur Befragung von Kindern mögliche Barrieren

²⁴ Nach Mead, Cicourel, Garfinkel und Goffmann: „Grundlegend für diesen theoretischen Kontext ist die Annahme, dass Gesellschaft von Individuen in symbolischen Interaktionen hervorgebracht und verändert wird. Jede dieser symbolischen Interaktionen ist als Kommunikationsprozess organisiert, der den Beteiligten ständig Leistungen des Verstehens und der Verständigung abverlangt.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; 79).

²⁵ Ausführlich werden diese Mechanismen auch bei Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014; 80ff. beschrieben.

herausgearbeitet, die es im Vorfeld zu beachten gilt (ebd.; 56ff.). Neben dem schon beschriebenen Aspekt des Generationenkonfliktes, kann eine generelle Überforderung während des Interviews Erinnerungsverzerrungen nach sich ziehen. Interviews sind ein hoch komplexer Vorgang, der auch bei Erwachsenen eine hohe Konzentration voraussetzt. Kinder brauchen eine ruhige Umgebung und Rahmenbedingungen, die sie nicht weiter ablenken oder in für sie unangenehme Situationen bringen. Dazu gehören neben einer ruhigen, respektvollen Umgebung, auch ein Interviewverhalten der*des Interviewenden, das eine warme Atmosphäre herstellt, ohne unnötige Fragen, Regeln und Anforderungen an das Kind zu suggerieren. Evtl. ist es auch sinnvoll, vor der Durchführung der Interviews Hospitationen im Umfeld der Kinder zu machen, um Vertrauen aufzubauen und erste kommunikative Kontakte herzustellen (vgl. ebd.; 56ff.) Eine weitere Problematik - die besonders in den Sozialwissenschaften, der Pädagogik und der Sozialen Arbeit nicht zu vernachlässigen sind – sind traumatische Trigger²⁶ an einem bestimmten Geschehen während des Interviews, dass Erinnerungen verzerren, Blackouts²⁷ hervorrufen oder zu Dissoziationen²⁸ führen kann. Trauma bedingte Wahrnehmungsstörungen „[...] beeinflussen die Fähigkeit, neue Informationen aufzunehmen und zu behalten – etwa Fragen zu verstehen oder einer Anweisung zu folgen [...]“ (ebd.; 56) oder können zu Erinnerungslücken in bestimmten Zeitabschnitten oder zu „false memories“²⁹ führen (vgl. ebd.; 56). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie muss auch noch auf jene Erinnerungsprozesse eingegangen werden, die sozial determiniert sind und durch familiäre, soziale und kollektive Prozesse bedingt werden. Kinder im Grundschulalter sind immer noch abhängig von familiären- und sozialen Beziehungen und nicht frei von fremden Vorstellungen oder kulturellen- bzw. kollektiven Sichtweisen. Hier kann z. B. auch Scham, besonders starke Glaubenssprüche oder eine besondere Loyalität den Eltern gegenüber, eine große Rolle spielen. Bei Tandeminterviews mit Kindern kann es vorkommen, dass sich Erinnerungsfehler in einer Gruppenbefragung auf die Gruppe übertragen und durch Ausschmückungen von Details verbreiten werden (vgl. ebd.; 57f.). Darüber hinaus sind Gruppenbefragungen nicht frei von einer internen Peer-Hierarchie, die Erzählungen beeinflussen, da sie aus

²⁶ Auslöser für eine Empfindung (körperlich, geistig), die während des traumatischen Erlebnisses empfunden wurde.

²⁷ Plötzlich auftretender Verlust des Erinnerungsvermögens oder des Bewusstseins.

²⁸ Während eines dissoziativen Zustandes werden Handeln, Fühlen, Denken und Wahrnehmung voneinander getrennt.

²⁹ „Es geht um falsche Erinnerung (false memory), die als Erinnerungen an frühere (traumatische) Erlebnisse definiert werden. Sie sind objektiv falsch, werden aber als wahr akzeptiert (Aronson et al 2008: 536). Sie entstehen aufgrund von Extremsituationen und Ausnahmezuständen und können – direkt, indirekt, verdeckt, vollständig oder partiell in Interviews „hochgespült“ werden“ (Trautmann 2010; 59).

der Rolle des jeweiligen Kindes in der Peer-Gruppe heraus erzählt wird und der eigenen Position nicht schaden soll. Während des Interviews und in der Ergebnisanalyse muss die*der Interviewer*in eine hohe Konzentration aufwenden, diese Prozesse zu erfassen und mit in die anschließende Kategorie- und Hypothesenbildung miteinfließen lassen (vgl. Heinzl 2012; 108). Aber nicht nur von Seiten der Kinder kann es zu Störungen in narrativen Interviews kommen. Insbesondere bei der Interviewform des leitfadengestützten Interviews, welche häufig in der Befragung von Kindern genutzt wird, kann es zu qualitativen Mängeln aufgrund des Interviewverhaltens kommen.

„Bei zu starker oder gar statischer Anlehnung an den Leitfaden wird eine bürokratisch anmutende Atmosphäre des Abfragens, Antwortens und Abhakens vorherrschen. Versäumt es die Interviewerin, auf aktuell sich ergebende Probleme oder Neuigkeiten einzugehen (die sie gar nicht realisiert bzw. mangels individueller Vorbereitung gar nicht auf der Agenda hat) leidet die Qualität des Interviews ebenfalls substanziell.“ (ebd.; 74)

Suggestivfragen sollten in der Befragung von Kindern vermieden werden. Diese können die Konzentration der Kinder beeinträchtigen und zu Richtungswechseln in den Erzählungen führen, die eine verfälschende Wirkung haben können, da sich daraus ein Alltagsgespräch entwickeln kann, das nur schwer wieder umzulenken ist (vgl. ebd.).

3.5 Erhebungsmethode - Das leitfadengestützte, lebensweltliche Interview

Für die vorliegende Lebenslagenanalyse hat sich die Forschende für die Erhebungsmethode des leitfadengestützten, lebensweltlichen Interviews entschieden. Die eigentlich getrennt stehenden Interviewformen werden in der qualitativen Sozial- und Kindheitsforschung mehrfach empfohlen und haben für die vorliegende Studie einige Vorteile zu bieten. Die Forschende hat sich dafür entschieden, hier einen Mix aus beiden Interviewformen zu machen und diese Form das *leitfadengestützte, lebensweltliche Interview* zu nennen. Zunächst werden beide Formen dargestellt und im Anschluss die transformierte Interviewform beschrieben.

Das Leitfadeninterview ist eine teilstandardisierte Interviewform, bei der im Vorfeld mehr oder weniger ausformulierte Fragen zu bestimmten Themen erarbeitet werden. Dadurch werden einzelne Themenbereiche von der interviewenden Person vorgegeben und bereits eingegrenzt (vgl. Vogl 2015; 45). Dabei können die Fragen sowohl offen als auch halboffen formuliert sein, die nur durch einzelne Vorgaben strukturiert werden. Jeder Themenbereich wird dabei durch Schlüsselfragen konstituiert, bei dem die Antworten je nach Fragetyp zu narrativen Sequenzen führen können (vgl.

Trautmann 2010; 73f.). Vogl (2015) gibt hier zu bedenken, dass sich durch das strukturierte Vorgehen, die Offenheit, Kommunikation und Natürlichkeit eines Interviews verloren gehen kann. Trotzdem bleibt das Leitfadeninterview bei einem emphatischen- und wertschätzenden Interviewverhalten mit einem guten Zeitmanagement, dass es zulässt, sich Zeit für die Antworten der Kinder zu nehmen, eine geeignete Interviewform für Interviews mit Kindern (vgl. ebd.; 47). Neben der Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder und ihrer sozialen Bezüge in den Wohnunterkünften und der Kernfamilie, ist hiermit auch eine höhere Vergleichbarkeit der Sichtweisen zu einzelnen Themenfeldern in den Handlungsspielräumen gegeben.

Das lebensweltliche Interview kann zu den biographischen Interviewformen gezählt werden, das sich bei der Ergebnissicherung auf narrative Erzählungen einer Proband*innengruppe fokussiert. Dabei sind vor allem institutionelle Verlaufsmuster, Bewältigungs- und Leidensprozesse, Motive, Handlungsintentionen und Wandlungsprozesse - die sich in Lebensläufen wiederfinden - von Bedeutung (vgl. Trautmann 2010; 83). Das lebensweltliche Interview hat das direkte Erinnern an den gegenwärtigen Alltag zum Thema, das sich auf situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens bezieht. Der Bezug zur Zeit liegt hier nicht bei einem Tag oder einer Woche, sondern bei der für die Kinder erinnerte Gegenwart ihres Lebens. Die Kinder werden angeregt, über einzelne Tage hinaus über den Verlauf ihres Lebens nachzudenken und dieses in Worte zu fassen, ohne dass die zeitliche Distanz zu groß formuliert ist (vgl. Heinzel 2012; 96). „Charakteristisch für die lebensweltliche Interviewform ist, dass sie nicht singuläre Phänomene erfasst, sondern nach der Summe von Erfahrungen und nach zeitlich relativ stabilen Verhaltensmustern der Kinder fragt“ (Heinzel 2012; 96). Heinzel (2012) bezeichnet diese Interviewform als lebensweltliches Interview, da nicht mehr einzelne Tage und Situationen erinnert werden sollen, sondern durch eine „semistrukturierte Befragung“ gezielt Kontextwissen erhoben werden kann (vgl. ebd.; 96).

Die Erhebungsmethode für die vorliegende Studie wurde aus Vorüberlegungen zum methodischen Vorgehen entwickelt und verbindet das leitfadengestützte- und das lebensweltliche Interview. In der Kindheitsforschung finden sich häufig Mischformen von Erhebungsmethoden, die eine größere Dichte an Lebenslagen abbilden können und Fähigkeiten und Entwicklungsstand der Zielgruppe berücksichtigen. Die Leitfragen sind thematisch den Handlungsspielräumen nach Nahnsen zugeordnet und bilden damit den Leitfaden. Somit wurde das Lebenslagenkonzept von Nahnsen für eine konzeptionelle Verortung operationalisiert, in der Auswertung den Spielräumen

zugeordnet und dahingehend ausgewertet. Zu jedem Spielraum sind mehrere offene Fragen³⁰ formuliert, die es den Kindern ermöglichen, freie-, narrative Erzählungen zu formulieren. Dabei orientieren sich die Fragen an den individuellen Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand der Kinder. Zeitliche Begrenzungen in Gegenwart und Zukunft sind in den Fragen offengehalten. Die Kinder wurden lediglich darauf hingewiesen, sich so weit zurückzuerinnern, wie es ihnen möglich ist (vgl. Anhang 3.; 4).

Für jedes Interview ist eine Zeit von 30 Minuten für die Erzählphase angesetzt worden, so dass die komplette Durchführung max. 45 Min. dauern sollte. Dies ist aus Sicht der Forschenden in Anbetracht des Alters der Kinder angemessen. Darüber hinaus fielen die Interviews in den Vormittag, da sich diese Tageszeit für den Biorhythmus³¹ von Kindern gut eignet. Es wurde sich dafür entschieden, das Interview in einem ruhigen, hellen Raum der gegenüberliegenden Grundschule stattfinden zu lassen, da sich die Kinder auch neben der Schulzeit in ihrer Freizeit und zum Sport dort aufhalten und der Ort eine vertraute Umgebung für alle Kinder und Eltern darstellt.

Für die Durchführung der vorliegenden Studie wurde sich zudem für ein *Tandeminterview* entschieden. Dazu wurden, wenn es von den Kindern gewünscht war, für die Interviews zwei Kinder gemeinsam interviewt, die mit der Interviewerin in dem Raum waren. Die Kindheitsforschung nutzt und reflektiert zunehmend Gruppendiskussionen für ihre sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden und stellt diese als besonders geeignete Methode in den Vordergrund von Befragungen mit Kindern (vgl. Heinzel 2012; 113). Ein Vorteil der Gruppendiskussion mit mehreren Kindern besteht darin, die Perspektiven gleich mehrerer Kinder zu erfassen. Da sie dadurch zudem in der Mehrzahl sind, kann die Generationenhierarchie aufgebrochen werden und ein Setting hergestellt werden, dass es den Kindern ermöglicht, selbstbewusster und freier zu sprechen. Bei Bedarf können sich Kinder in ihren Erzählungen zurücklehnen und das Sprechen dem anderen Kind überlassen und sie befinden sich in alltäglichen Situationen ihrer Peergroup wieder (vgl. ebd.; 26, 113). Weitere Vorteile bestehen darin, „[...] Einsichten in Prozesse der kollektiven Erfahrungsbildung und in kollektiv verankerten

³⁰ „Offene Fragen sind jene Fragen, die mittels verbaler Antwort ohne Antwortvorgabe gestellt werden. Als Sonderform können offene Fragen mit numerischer Antwort ohne Antwortvorgabe gestellt werden. Die Interviewerin erwartet mit ihrer offenen Fragestellung die Antwort, die mit eigenen Worten formuliert wird, mitunter mit Hilfe gestischer und mimischer Elemente, metaphorisch, mittels Exkurs oder ohne und/oder unter Bezugnahme auf bereits Gesagtes. Bei Interviews mit Kindern sollte die offene Fragestellung die Regel sein.“ (Trautmann 2010; 108)

³¹ „Beachtenswert sind Zeitpunkt und -raum des Interviews, die Vermeidung von Interviews in der „Stunde der toten Augen“ und in kleinen, engen Räumen ohne Charisma und „eigene Note“. Gemäß dem Biorhythmus von Kindern, liegt die „Stunde der toten Augen“ zwischen 13-15 Uhr. (vgl. Trautmann 2010; 96).

Orientierungen [...]“ (ebd.; 28) zuzulassen. Somit konnten Deutungen und Interpretationen zu Einstellungs- und Meinungsbildern von den Kindern im Diskussionsprozess geleistet werden (vgl. ebd.; 28). Dies ist für diese Forschung besonders interessant, da die Einstellung und Meinung der Kinder zu sozialen Phänomenen und ihre handlungsleitenden Motive untersucht werden soll. Ein weiterer Vorteil ist die Fülle an Datenmaterial in kürzerer Zeit, der für die Hypothesenbildung zusammengefasst werden konnte.

Das Interview wurde mit einem Tonbandgerät aufgenommen und anschließend mit Hilfe des Programms f4 transkript transkribiert.

3.6 Die Interviewphasen

In der *Begrüßungs- und Anwärmphase* waren die Kinder und Interviewerin angespannt. Die Kinder wurden daher von der Interviewerin begrüßt und herzlich Willkommen. Dazu gehörte auch das Fragen nach dem Wohlbefinden und danach, wo und wie die Kinder am besten sitzen wollen. Einfühlsames Reagieren bei Blockierungen oder dem Eindruck, das Kind fühle sich nicht wohl, war genauso gegeben wie das Reagieren auf Wünsche und Bedürfnisse des Kindes, ohne Druck ausüben zu wollen. Neben der Vorstellung des Ortes, stellte sich die Interviewerin selbst vor und bat die Kinder, sich ebenfalls vorzustellen.

Die *Einleitungsphase* begann anschließend erst, wenn die Personen im Raum Vertrauen gefasst hatten und dies an der Atmosphäre zu spüren war. Diese Phase begann mit der Einleitung zum Anlass des Treffens, bei der auf den Kern der Befragung hingearbeitet wurde. Alle datenschutzrechtlichen Grundlagen, die Geräte und Prozedur der Aufnahme und die Interviewform wurden kindgerecht erklärt (vgl. Trautmann 2010; 69). Hierbei wurde den Kindern im Vorfeld das leitfadengestützte, lebensweltliche Interview in leichter Sprache verdeutlicht und die Antworttechnik der halboffenen Fragen mit Beispielen versehen. Dazu gehörte auch die Erläuterung von Dimensionen unter denen erzählt werden durfte. Hierzu wurden Beispiele wie Erlebnisse, Bedürfnisse, Gedanken, Erinnerungen usw. von der Interviewerin genannt, um den Begriff der Erzähldimension greifbarer zu machen. Daran anschließend, wurde die Möglichkeit zu Nachfragen der Kinder gegeben. Sobald die Kinder im Interviewsetting angekommen waren, sich wohl fühlten und keine Fragen mehr hatten, leitete die Interviewerin die *Erzählphase* ein (vgl. Lamnek/Krell 2016; 339). In diesem Fall wurden den Kindern nun die offenen Fragen entlang des Leitfadens gestellt, die sie in regem Austausch narrativ

beantworteten. Die Interviewerin hörte dabei lediglich aktiv zu, gab wertschätzende Gesten und unterbrach nur in Ausnahmefällen (vgl. Vogl 2015; 120). Wurde es in dem Tandeminterview zu chaotisch, griff die Interviewerin ein und bat darum, ein Kind jeweils aussprechen zu lassen. Die Interviewerin baute *Auftauch- und Luftholphasen* ein, die es den Kindern ermöglichten, wieder zu sich und ihrer eigentlichen Geschichte zurückzukommen, wenn sich ein Kind in „Rage sprach“ oder sich in Gedankensträngen verlor. Dies galt auch für gewünschte Pausen oder „stille Momente“ der Kinder, die ausgehalten wurden (vgl. Trautmann 2010; 70). Während der Erzählphase schrieb die Interviewerin unklar gebliebene Fragen ihrerseits auf.

War die Erzählphase einer Frage beendet, folgte darauf sofort die *Nachfragephase*, in der unklar gebliebene Fragen oder Widersprüchlichkeiten in den Erzählungen geklärt werden konnten. So konnte außerdem an die von den Kindern geleistete narrative Erzählung direkt angeschlossen werden. Die letzte positiv formulierte Frage gab den Kindern die Möglichkeit, sich aus möglichen schwierigen Phasen ihrer Geschichte herauszuerzählen, um das Interview nicht in belastenden Bereichen ihrer Lebensgeschichte zu beenden. Wenn es von Seiten der Interviewerin keine Nachfragen mehr gab, wurde den Kindern die Möglichkeit für abschließende Fragen gegeben und sich dann mit einem besonderen Dank bei den Kindern verabschiedet.

Für diese *Auflösungs- bzw. Verabschiedungsphase* wurde den Kindern am Ende so viel Zeit eingeräumt, wie sie brauchten, so dass sie sich im Anschluss an das Interview regenerieren und mit einem guten Gefühl wieder in ihren Alltag gehen konnten. Auf Wunsch wurden die Kinder wieder in ihre Gruppe begleitet (vgl. Trautmann 2010; 71). Eine detaillierte Darstellung findet sich auch im Anhang 3. zu den Ausführungen zum Erhebungsinstrument (vgl. ebd.; 4).

3.7 Auswertung durch das offene Kodieren der Grounded Theory

Das transkribierte Datenmaterial aus den leitfadengestützten, lebensweltlichen Interviews wurde im Anschluss mit Hilfe der Grounded Theory systematisiert und ausgewertet. Die Auswertungsmethode, die sich aus der Forschungsfrage, dem Forschungsgegenstand und dem Forschungsinteresse nahezu automatisch ergab, war das Kodieren nach der Grounded Theory. Der Ansatz eignet sich für eine explorativ-interpretative Auswertung der narrativen Interviews, da er grundsätzlich (im Gegensatz beispielsweise zur qualitativen Inhaltsanalyse) weder vermeintlich irrelevante Daten selektiert noch die Orientierung an einer bereits bestehenden Theorie erfordert.

Theoretisches Vorwissen dient beim Kodieren ausschließlich der Erhöhung der theoretischen Sensibilität, ohne dabei die Kategoriebildung zu beeinflussen. Lediglich die Ergiebigkeit von Textstellen im Transkript entscheidet über die auszuwertenden Inhalte. Auf diese Weise konnte den subjektiven Interpretationen der Lebenswirklichkeiten der befragten Kinder mit der größtmöglichen Aufmerksamkeit und unvoreingenommensten Betrachtung begegnet werden (vgl. Wollny/Marx 2009; 468ff.).

Grundsätzlich erfolgt das Kodieren in der Grounded Theory in drei Phasen, jedoch konnte im Rahmen dieser Ausarbeitung nur der Schritt des offenen Kodierens durchgeführt werden, auf das axiale und selektive Kodieren musste aus Gründen des Umfangs, sowie der zugrundeliegenden Anforderungen und Rahmenbedingungen verzichtet werden. Dass auf diese Weise nur in sehr begrenztem Maße Iteration (als konstitutives Element der Grounded Theory Methodology) möglich ist und dass die Phasen des Kodierens im Grunde genommen nur schwer voneinander zu trennen sind, war der Forschenden bewusst und musste von dieser in Kauf genommen werden. Um die theoretischen Codes zu entdecken und vorläufig zu benennen, startete der Auswertungsprozess mit kurzen Textstellen des Transkripts, die für die Analyse der Lebenswelt der Kinder als sinnvoll erachtet wurden. Die Forschende wählte hierbei besonders ergiebige Abschnitte aus, also solche, bei denen die Spielräume nach Nahn- sen eine zentrale Rolle spielten und begrenzende Eigenschaften hervortraten (vgl. Mey/Mruck 2009; 118f.).

Ist die Auswahl der ergiebigen Textstellen abgeschlossen, folgt im Prozess des Kodierens der Arbeitsschritt des Segmentierens. Die zu kodierenden Passagen wurden nun in Sinneinheiten (Segmente) zerlegt. Auch an dieser Stelle ließ sich die Forschende von ihrer theoretischen Sensibilität inspirieren, vermied jedoch zugleich, dass theoretische Vorannahmen ihre Exploration einengten oder Segmente vorbestimmten. Durch die Zuhilfenahme generativer Fragen („W-Fragen“) wurden letztere nun nacheinander „aufgebrochen“, also bearbeitet und detailliert analysiert. Die Befragung erfolgte systematisch, also unter Verwendung aller generativer Fragen und sollte gewährleisten, dass nicht nur besonders auffällige Aspekte der ausgewählten Einheiten beleuchtet werden. Auf diese Weise konnte auf die hinter den Segmenten liegenden Konzepte geschlossen, also der theoretische Gehalt des empirischen Materials erfasst werden. Diese wurden zunächst durch In-Vivo-Codes oder geborgte Codes bezeichnet. Während des gesamten Segmentierungsprozesses stellte die Forschende nicht den Anspruch an sich selbst, aus jedem Segment einen Code generieren zu müssen und war

sich zugleich bewusst, dass für ein Segment mehrere Codes vergeben werden können (vgl. ebd.; 119f.). Um Ausprägungen innerhalb und zwischen den Segmenten, also die inneren Bezüge zwischen Kategorien bzw. Subkategorien zu erkennen, und damit die zu bildende Theorie entfalten zu können, bedienten sie sich der Technik des Dimensionalisierens (vgl. ebd.; 126).

Die Forschende beendete das offene Kodieren, indem sie ihre gefundenen Codes zusammenfasste und ordnete. Der Arbeitsschritt erfolgte analog zum Schritt des Suchens nach Konzepten. Die generierten Codes wurden als mögliche Indikatoren für Konzepte höherer Ordnung betrachtet und Codes, die in den Augen der Forschenden auf Gemeinsames zu verweisen schienen, wurden zu einer Kategorie zusammengefasst. Hierbei wurde besonderes Augenmerk auf eine systematische Dokumentation gelegt, da die Nachvollziehbarkeit des Prozesses ein wesentliches Gütekriterium der Forschung darstellt. Am Ende des Prozesses lag eine Liste von Codes, prototypischen Kategorien, sowie diesen zugeordneten Eigenschaften vor, welche die Zusammenhänge zwischen diesen festhielten (vgl. Anhang 4.; 10ff.). Statt die Ergebnisse in den Schritten des axialen und selektiven Kodierens weiter zu konkretisieren und zu festigen, wurden diese anschließend unter Rückgriff auf Nahnsens Spielraumkonzept und mit Hilfe der Erweiterung nach Chassee/Zander/Rasch (2010) den spezifischen Einzelspielräumen zugeordnet und interpretiert (Mey/Mruck 2009; 127).

4. Darstellung der Auswertungsergebnisse

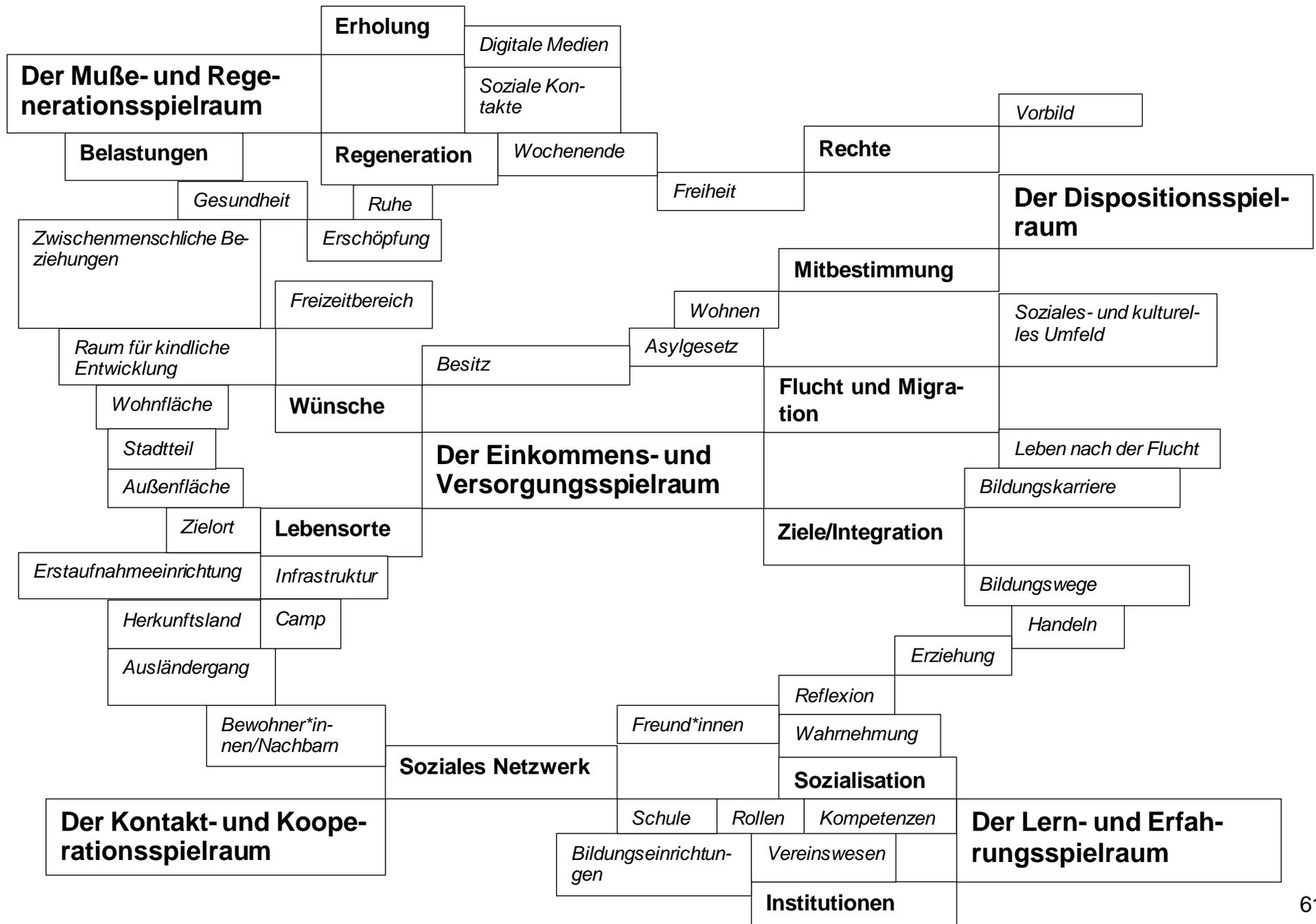
Die in der vorliegenden Codeliste gefundenen Kategorien sind den „Einzelspielräumen“ von Nahnsen (1992) zugeordnet worden, um in der Analyse das „[...] Maß möglicher Entfaltung und Befriedigung von Grundanliegen [...]“ (ebd.; 111) der Kinder bestimmen zu können. Dabei handelt es sich um induktiv gewonnene, zusammengefasste und sortierte Informationen, welche die Forschende direkt aus dem zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterial entwickeln konnte. Selbstredend war hierbei nicht davon auszugehen, dass die erzeugten Kategorien, Subkategorien oder Eigenschaften deckungsgleich mit Nahnsens „Einzelspielräumen“ sind und sich unter jeweils einem Spielraum vollständig subsumieren ließen. Ein Problem entsteht hieraus nicht, denn Nahnsen ist sich der teils massiven Wechselwirkungen zwischen den Spielräumen bewusst und bettet diese konzeptionell bereits mit ein. Für die Forschende bedeutete diese Freiheit konkret, dass sie ihre Untersuchungsergebnisse den Spielräumen

zuordnen konnte, mit dem die Kategorien thematisch am meisten verwandt waren und zugleich auf die Mehrdimensionalität einzelner Eigenschaften und sogar ganzen Subkategorien hinweisen konnte. Durch die Wahl des Spielraumkonzeptes war es möglich, die Komplexität der Untersuchungsergebnisse zu erhalten, auf interne Bezüge innerhalb der Kategorien hinzuweisen und die untersuchte Praxis möglichst wenig zu verfälschen. Zudem ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass der Ergebnisdarstellung eine systemische Betrachtungsweise der Forschenden zugrunde liegt, wonach subjektiv bedeutsame Informationen auch dann Erwähnung finden können, wenn diese nur in mittelbarem Zusammenhang mit der Lebenslage der Zielgruppe stehen. Dieses Kapitel beantwortet deshalb auch die folgende Forschungsfrage der vorliegenden Master-These, die erst in der Mehrdimensionalität der Lebenslage ihre Vollständigkeit erfährt.

„Welche Auswirkungen hat das Wohnen in den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook auf die Entwicklung und Integration von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus geflüchteten Familien?“

In der Folgenden Analyse sind die generierten Kategorien und Sub-Kategorien fett hervorgehoben. Die einer Kategorie und Subkategorien zugeordneten Eigenschaften sind in kursiver Schrift gekennzeichnet. So kann anhand der sich im Anhang befindenden Codeliste die Analyse nachvollzogen werden (vgl. ebd. 10ff.).

Zuzüglich kann die Darstellung der Lebenslage der mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook anhand der folgenden Tabelle nachvollzogen werden. Diese ist das direkte Resultat der Auswertungsergebnisse.



(Abb. 5 Handlungsspielräume in der Lebenslage von mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook, Eigene Darstellung)

Um die interpretativen Darstellungen und reflexiven Mechanismen hervorzuheben, die eine kindliche Perspektive wiedergeben sollen, werden zunächst die Interviewerfahrungen und Erkenntnisse zur Kindheitsforschung der Forschenden dargelegt.

4.1. Zur Kindheitsforschung – In Raum und Zeit

Die aus dem methodischen Vorgehen ermittelten Kenntnisse zur Kindheitsforschung wurden noch einmal reflektiert und zusammengetragen, um in der daraufhin stattfindenden Analyse spezifische Mechanismen in den Interviews aufzeigen zu können. In der Kategorie **Raum und Zeit** befinden sich **Ich-Kompetenzen** und Fähigkeiten der Kinder sich in einer Narration in den drei Zeiten *Gegenwart*, *Zukunft* und *Vergangenheit* zurechtzufinden und daraufhin *Narrationen* aufbauen zu können. Diese waren in den Anfangssequenzen deutlich kürzer. Nach ca. 10 Min. wurden die Narrationen länger und die Kinder hatten sich an die Art der Befragung gewöhnt und Vertrauen gewonnen. Dies lag mit Sicherheit auch daran, dass sie dann auch selbstsicherer wurden. Bei einem Tandeminterview waren die Narrationen tendenziell kürzer als bei den anderen beiden Interviews. Hier mussten mehr Nachfragen von Seiten der Forschenden gestellt werden, um es zu längeren Erzählsequenzen kommen zu lassen. Dies lag zum einen an der zurückhaltenden Persönlichkeit der Geschwister und zum anderen an der offenen Form der Fragen, die eine gewisse Spontaneität in der Persönlichkeit voraussetzt. Bei allen Teilnehmer*innen gab es jedoch ausreichend Kompetenzen zur eigenen Narration, wobei der Anteil der Narrationen bei der *Gegenwart* am größten lag. Der wenigste Anteil an Narrationen lag bei zwei von drei Interviews in der *Vergangenheit* und damit auch einem für das Alter der Kinder eigentlich schon sehr prägenden Kapitel ihres Lebens: Der Flucht. Dies könnte zum einen daran liegen, dass sich diese Kapitel für die Kinder schon geschlossen haben und sie der *Zukunft*, vor allem in Deutschland, entgegenstreben. Zum anderen ist es evtl. auch ein traumatisches, bzw. schmerzhaftes Kapitel ihres bisherigen Lebens. In einem Tandeminterview erzählten die Kinder etwas mehr von ihrem Herkunftsland und der dort lebenden Familie und damit von ihren biographischen (schönen) Erlebnissen. Insgesamt lässt sich daraus aber schließen, dass sich die Kinder ihrer *Identität* bewusst sind und diese ihrem Alter angemessen verbalisieren konnten. Eine Herausforderung der Interviews lag darin, während der Befragungen herauszufinden, inwieweit das *Zeitempfinden* der Kinder

ausgeprägt ist. Dies war deshalb entscheidend, da daraufhin die Frage nach einer ganzen Woche oder nur einem, bzw. weniger Tage gestellt werden konnte. Bei allen Interviews wurde schon während der Interviews deutlich, dass die Kenntnisse der Wochentage bei allen Kindern vorhanden waren und sie eine ganze Woche selbstständig nacherzählen konnten.

Die **Sprache** ist von zwei Aspekten her zu betrachten. Die Sprache Deutsch ist für alle Teilnehmer*innen nicht die Muttersprache und bei mind. drei Teilnehmer*innen auch nicht die zweite Fremdsprache, sondern mind. die dritte. Hierzu muss gesagt werden, dass alle fünf Teilnehmer*innen die Fragen sehr gut verstanden haben und es lediglich 3-4 *Nachfragen* zu den Fragen des Interviewleitfadens gab, die dann nach einer Erklärung sofort verstanden wurden. Die Sinnhaftigkeit der narrativen Antworten lag zu 100% im Bereich der zu beantwortenden Fragen. Falls es zu Missverständnissen kam, wurden diese schon während der Antworten von den Kindern selbst aufgeklärt. Besonders in den Tandeminterviews waren diese Leistungen immer von den Kindern selbst initiiert. Die Aussprache und Grammatik der Kinder ist, insbesondere bei den Mädchen, von in Deutschland aufgewachsenen Kindern nicht zu unterscheiden und stark ausgeprägt. In der Analyse gab es keine sprachlichen Barrieren, die Unklarheiten hervorriefen. Eine große Hilfe für die Forschenden waren die vielen konkreten *Beispiele* und *Beschreibungen*, die von den Kindern während der Narration selber kamen, um ihre Inhalte zu unterstreichen und zu verdeutlichen. Besonders bei wichtigen Inhalten oder Themen wurden diese häufig genutzt oder sogar nachgefragt, ob es eine Kenntnis von Seiten der Forschenden darüber gibt. Bei einigen Inhalten musste die Forschende noch nach Beispielen fragen. Dies waren häufig Inhalte, die mit subjektiven Gefühlen oder dem subjektiven Handeln in Zusammenhang standen und die von den Kindern eine komplexe **Reflektion** erforderten. Insgesamt konnte das eigene *Verhalten* von allen Teilnehmer*innen sehr gut reflektiert werden und mit ihrer Umwelt in Verbindung gebracht werden. Bei den *Gefühlen* lag der Grad der Differenzierungen im für Kinder normalen Bereich und deckte die Basisemotionen Wut, Trauer, Angst und Glück ab, die auch verbalisiert werden konnten. Bei einem Tandeminterview waren die *Gedankensprünge* der Kinder in den Anfangssequenzen häufiger als bei den anderen beiden Interviews. Diese haben sich nach einigen Minuten aber auch gelegt und kamen zum Ende gar nicht mehr vor, so dass sie von der Forschenden in der Analyse nachvollzogen werden konnten und eher auf die Aufregung zurückzuführen waren.

Die Erzählungen in der Reflektion von vergangenen Situationen (*Erinnerungen*) waren für die Forschende nachzuvollziehen, da sie einer gewissen Systematik unterlagen. Diese wurden von den Kindern selbst angeschoben und überwiegend spontan selbst mit eingebracht, wobei diese in den Tandeminterviews häufiger vorkamen, da sich die Kinder hier im Erzählfluss zu weiteren Ereignissen anspornten. Insgesamt gab es ein Einzelinterview und zwei **Tandeminterviews** mit jeweils einem Geschwisterpaar. Hier gab es einige Vor- und Nachteile, welche in der Qualität von Interviews mit Kindern zu beachten gilt. In den Tandeminterviews waren einige Merkmale, die für ein Tandeminterview in narrativen Interviews mit Kindern sprechen aber auch ein erheblicher Nachteil. Dieser bestand darin, dass ein Tandeminterview für alle Beteiligten mehr *Konzentration* erfordert, so dass die vorweggegangene Zeitplanung und damit auch der Leitfaden bei einem Tandeminterview während der Durchführung geändert werden musste. Eine Erklärung dafür ist sicherlich, dass bei einem Tandeminterview mehr Interaktion auch zwischen den Kindern besteht. Dabei kommt es zu mehr Narrationen und zum Teil auch zu mehr Inhalten, die von den Kindern als Voraussetzung gesehen werden und dadurch nicht mehr im Detail noch einmal aufgeklärt werden. Die Schwierigkeit für die Forschende lag darin, sich diese Inhalte systematisch zu merken und anschließend nachzufragen. Dazu kam, dass die Tandeminterviews dadurch sehr lang wurden und die Konzentration der Kinder tatsächlich nach 30 Minuten stark nachließ. Um sich auf die letzten Fragen richtig einzulassen, hat die Forschende einige Fragen abgekürzt oder weggelassen. Dennoch überwiegen hier die Vorteile (wenn auch nicht sehr prägnant), denn die Kinder konnten bestimmte Inhalte und Situationen in den Tandeminterviews durch gegenseitige *Anregungen* untereinander bestätigen, so dass die Kinder nicht immer gezwungen waren zu antworten und trotzdem konnte die Datenlage für die Analyse erheblich schneller gefüllt werden. Zudem konnten die Kinder einen *Kontext* aufgreifen und daran anknüpfend weitererzählen, sie konnten eigene *Missverständnisse* untereinander aufdecken und selbstständig aufklären, so dass der Wahrheitsgehalt hierbei evtl. etwas höher ist. Bei einem Tandeminterview waren die Interviewpartner eher zurückhaltend und hatten dadurch, dass sie es gemeinsam durchführen, weniger Berührungsängste. Diese ließen schneller nach, da die Möglichkeit bestand, sich auch mit dem jeweils anderen Kind auszutauschen. Bei dem anderen Tandeminterview hatten beide Interviewpartner ein starkes *Selbstbewusstsein*, bei dem es schnell zu einem Machtkampf hätte kommen können, dass von der Forschenden durch anleitendes Verhalten kontrolliert werden musste, damit es nicht zu einem

Machtgefälle kam. Hier zeigten sich auch *Konkurrenzen* untereinander, die durch gelegentliche *Ablenkungen* während der Erzählphase eines Kindes gestört wurden. Zudem kam es bei diesem Interview dadurch zu *Übertreibungen* in den Erzählungen der Kinder, die in der Analyse mitinterpretiert und bedacht werden müssen. Insgesamt hatte die Forschende dennoch den Eindruck, dass es unter den Kindern keine großen Geheimnisse gab und die Kinder ihre *Meinung frei äußern* konnten, alle Kinder am Ende zufrieden mit ihren Antworten waren und *Spaß* an dem Interview hatten.

4.2 Der Versorgungs- und Einkommensspielraum – Über Wünsche, Ziele und das Chaos mit der Integration

Nach Nahnsen (1992) ist der Versorgungs- und Einkommensspielraum das „gesellschaftliche System der Einkommensverteilung“, welches maßgeblich die Einkommenshöhe, Einkommensverteilung, Einkommensstabilität und Einkommensentwicklung von Individuen und Gruppen mitbestimmt (vgl. ebd.; 119). Aus der Kinderperspektive bedeutet dies, dass dieser Spielraum zu einem Großteil auch ihre möglichen zukünftigen Einkommensverhältnisse auf Grundlage der gegenwärtigen Lebenslage abbildet. Daher kommen dem asylrechtlichen Status und der Integration in diesem Spielraum eine besondere Bedeutung zu, da diese maßgeblich die Verfügbarkeit der Mittel beeinflusst, die zur Befriedigung der Interessen mit Geld zu erreichen sind. Mit Nahnsen gesagt: „Gesellschaftssystem und konkrete Gesellschaftsordnung schlagen sich in der Formbestimmtheit der zu berücksichtigenden Verhältnisse nieder“ (ebd.; 119).

Die Kategorie **Flucht und Migration** bildet zunächst die Bedingungen unter dem Einfluss des **Asylgesetzes** für die Kinder ab. Durch die Auswahl der Zielgruppe befinden sich noch alle Teilnehmer*innen mit ihren Familien in einem *Asylverfahren* und haben damit auch die für das Asylverfahren geltenden Unterbringungsmechanismen durchlaufen. Für die Kinder sind rechtliche Grundlagen nicht entscheidend, prägend sind für sie die damit entstandenen Lebensbedingungen, unter denen sie nun leben und die spürbar und beobachtbar, da vergleichbar, sind. Ebenfalls ist die *familiäre Situation nach der Flucht* für alle Teilnehmer*innen die gleiche. Sie leben mit beiden Elternteilen und mehreren Geschwistern in prekären Wohnverhältnissen zusammen. Drei Teilnehmer*innen geben einen kleinen Einblick in die *Integrationsbemühungen ihrer Eltern*, die von den Kindern als pflichtbewusst, unterstützend und sehr wichtig für das weitere familiäre Zusammenleben wahrgenommen werden. Hier spielt jedoch auch die bewusste Wahrnehmung des Arbeitsverbotes der Eltern eine entscheidende Rolle, da

die dadurch entstehenden Belastungen der Eltern auch von den Kindern wahrgenommen werden und die Integrationsbemühungen der Eltern hierdurch für die Kinder unbewusst abgeschwächt werden. Dies führt dazu, dass die Kinder eine große Verantwortung für eigene Integrationsleistungen übernehmen und damit einem ständigen Druck ausgesetzt sind, nicht aufzufallen und sich anzupassen.

Von zwei Teilnehmern werden bestimmte Restriktionen des Asylgesetzes als „*Roter Schein*“ zusammengefasst. Dieser berechtigt die Eltern dazu, mit ihren Familien in eine eigene Wohnung umzuziehen. Auf der anderen Seite bedeutet dieser Schein aber auch, dass die *Eltern* keiner *Erwerbsarbeit* nachgehen dürfen. Das heißt, die Eltern dürfen mit ihren Familien umziehen und können es nicht, da sie keine Unterstützung auf dem freien Wohnungsmarkt erhalten und dort keinen Fuß fassen können, da sie keiner Erwerbsarbeit nachgehen dürfen. Sie sind damit zum Dableiben gezwungen. Dadurch bekommt dieser Schein eine besondere Bedeutung für die Kinder, da sie zum einen die Hürden der deutschen Bürokratie für Asylsuchende kennenlernen und gleichzeitig den Teufelskreis aus Autonomiebestrebung und sozialpolitischen Rechten zu spüren bekommen. Hinzu kommt eine auf bürokratische Bedingungen zurückzuführende Sprache, welche die Kinder stigmatisieren und gesellschaftlich an den Rand drängen. Die Kinder erleben hier die ersten negativen Folgen von gesellschaftlicher Ungleichheit und Benachteiligung durch das Asylgesetz.

„[...] Also das gleiche wie bei (Name K1) also mein Mutter und mein Vater die haben ein rotes Schein also, also hat auch ein rotes Schein und wir dürfen eigentlich auch nicht hier leben und dann sollten.. wir suchen schon jeden Tag Häuser oder Wohnungen und wieder und schreiben die uns das da, wir kriegen einfach nicht. Und wegen, wir, wir finden selber von Immowelt.

[...]

K2: Immowelt, Immowelt. Wir suchen jeden Tag, wir finden, wir finden noch einmal, wir finden nur Häuser einmal in zwei Jahren, einmal in zwei Jahren und gehen hin und die sagen... Fragen erstmal ab und also wir.. Also arbeiten dein Eltern? Danach sagen wir nein. Die meinten wir sollten dann.. wir sagen dann, wir haben rotes Schein wir dürfen nicht arbeiten, Dann sagen die, ihr kriegt kein Haus.“

(l. c; Z. 673-689)

Dieser Teufelskreis setzt sich in ihrem **Leben nach der Flucht** durch und verdrängt die eigentliche *Hoffnung* auf ein neues, friedliches Leben, wie sie es sich vor der Flucht erhofft haben. Für die Kinder ist diese Hoffnung noch zu einem Teil erhalten geblieben und wird von zwei Teilnehmer*innen als *Glück* bezeichnet, welches sie damit begründen, dass sie nicht obdachlos sind und etwas zu Essen und eine Wohnung, also grundlegende Bedingungen haben, die in ihrem Herkunftsland nicht vorausgesetzt werden können. Zwei weitere Teilnehmer bezeichnen dieses Glück auch als „*Leben*“, womit

sie das Leben in Deutschland als grundsätzlich friedlich, hoffnungsvoll und gut angeben und sich über die Möglichkeiten, die sich ihnen bieten, freuen. Diese Zuschreibungen sind aber bei allen Teilnehmer*innen auf Deutschland bezogen und werden von ihrer momentanen Lebenssituation in Billbrook per se getrennt. Hier spielen die Lebensbedingungen und Lebensverhältnisse aus dem **Herkunftsland**, sowie bestimmte Migrationsvorstellungen nach Deutschland eine Rolle. Alle Teilnehmer*innen kommen aus *Kriegs- und Armutsgebieten*³² und haben wenige bis keine *Erinnerungen* mehr an ihr Herkunftsland. Bei vier Teilnehmer*innen waren die *Lebensverhältnisse* der Familien im Herkunftsland prekär und für deutsche Verhältnisse als ressourcenschwach zu bezeichnen. Bei einer Teilnehmerin ist dies nicht zu beurteilen, da sie davon nicht gesprochen hat. Diese vielleicht unbewussten aber auch durch Erzählungen weitergegebenen Einstellungen von sehr prägenden biographischen Erfahrungen tragen dazu bei, dass die Kinder zunächst zufrieden und dankbar mit ihren **Lebensorten** in Deutschland sind, da sie dieses Leben nicht als selbstverständlich verstehen.

„A: Ja. Also ich finde schon. Also mit der Unterstützung der Trainer und von meinen Eltern würde ich glaube ich mein Ziel erreichen, also das, wenn ich das in (Herkunftsland) vorhätte, dann hätte ich nicht so viele Unterstützung und allgemein, dann hätte, dann wäre ich vielleicht nicht so weit gekommen.
S: Also bei mir ist es so das gleiche wie bei mein Bruder, halt, oder halt die Begründung warum nicht so viel.. also nicht uns halt Unterstützen können, weil es sind halt sehr viele Kinder dort die arm sind, die auf der Straße leben, ja deswegen, die müssen halt die Leute helfen. Die wissen halt auch nicht wen die aus erstes helfen können. Weil es sind halt sehr viele Kinder.“ (I. b; Z. 834-843)

Nur eine Teilnehmerin sprach kurz über ihre Erlebnisse in einer Erstaufnahmeeinrichtung, welche in einer Kleinstadt und damit *außerhalb Hamburgs* lag. Hier zeigen sich die enormen Unterschiede von Wohnbedingungen in Kleinstädten und Großstädten für Geflüchtete. Die Erstaufnahmeeinrichtung war demnach eine staatliche Unterbringung mit Mietcharakter, in der die Familie einige Monate getrennt vom Vater gelebt hat, bis dieser die Familie zu ihrem eigentlichen **Zielort Hamburg** holen konnte. Ein weiterer Teilnehmer gab zudem an, dass er das Wohnen in einer Kleinstadt bevorzugen würde und hob hier den engeren Kontakt zu Bewohner*innen in Kleinstädten hervor, der zu mehr Toleranz führt. Für alle fünf Kinder war das Ankommen in Billbrook ein *Neuanfang*, der bei allen Teilnehmer*innen letztendlich ein unzufriedenes *Gefühl* hinterlassen hat, dass zwei Teilnehmer auch als *Rassismus* verbalisieren konnten. Die Kinder gaben zu ihrem Lebensgefühl in Hamburg an, dass insbesondere der *Wohnungsmarkt* für sie und ihre Familien verschlossen bleibt und ihre Eltern eine neue

³² Syrien und Afghanistan

Wohnung ohne Unterstützung, die sie aber auch nicht erhalten, nicht finden können. Hier steckt auch die offensichtlichste Form der *Diskriminierungserfahrung* für die Kinder, die sie schon verbalisieren und zuordnen können. Eine für diese Generation bezeichnende Aussage zur *Wohnungspolitik* ist Folgende:

„[...] Und ich wollte noch was sagen.. Sie meinten ja, ihre Frage war ja, wenn Kinder von andere Länder merken, was hier ist. Also die kommen erst mal hier rein, gucken, wie ist hier das Leben, also, Lebens.. also.. Lebens a.. a.. tmosphäre, dann die sehen, hier ist schlecht. Also geben schlechte Bewertung und so. Danach geben die schlechte Bewertung und danach Politik muss etwas ändern, oder?“
(I. c; Z. 1223-1227)

Hiermit meint der Teilnehmer die neue Form der Wirtschaftslogik, bei der kollektive Bewertungen zu einem Handlungsdruck führen müssten. Warum dann eigentlich nicht auch bei dem Thema Unterbringung von Geflüchteten oder geeigneter Wohnraum für alle?

Der für die Forschung relevante Lebensort Hamburg-Billbrook bekam eine durchweg schlechte Bewertung der Kinder. Die *Gebäude* der **Wohnunterkünfte** fallen den Kindern schon äußerlich als optisch unpassend für die Menge der Familien und das reine Wohnen auf. So gibt eine Teilnehmerin an, dass die Gebäude und die Menschen für Außenstehende den Eindruck machen, dass die dort lebenden Menschen eine große Familie sind und dort deshalb als Gemeinschaft hingehören. Mit anderen Worten, sich nicht unter die restliche Bevölkerung mischen dürfen, da sie alle „gleich anders“ sind. Hier wird eine schon verinnerlichte Form der segregierenden Wirkung bei dem Mädchen deutlich.

„[...] Und jetzt wohne ich hier aber die Wohn... die Wohnfläche hier irgendwie,.. ich hab das Gefühl, dass die Kinder immer wenn sie hier groß sind überall also die haben man denkt, dass diese Straße halt nur eine Wohnung ist wo alle Kinder denken, dass sie Geschwister sind und so und immer miteinander spielen. Oder dass sie zusammen groß geworden sind und so.“ (I. a; Z. 118-122)
[...]

„I: Ja. Genau das ist so in den, in euren Wohnungen drinnen. Und das Gebiet hier, was fällt dir so zu Billbrook ein und zu dem, zu den Wohnunterkünften?
R: Das die meisten Kinder Ausländer sind hier.“ (I. a; Z. 158-161)

Die *Wohnungen* in den Wohnunterkünften gaben alle Teilnehmer*innen als zu klein und beengt für die Größen der Familien an. Hier leben viele Personen in sehr wenigen und zu kleinen Zimmern zusammen, die für die vielen Großfamilien von den Kindern als nicht geeignet empfunden werden und zu denen sie angeben, sich dort nicht wohlfühlen. Für die Kinder wird das zu einem Problem, da sie aus Scham für ihre Wohnsituation andere Kinder nicht einladen möchten, weil sie hier keine geeigneten

Rückzugsräume zum Spielen haben und der Schutz ihrer Privatsphäre gestört ist. Damit hat die Ausstattung, Größe und Belegung der Wohnungen einen erheblich negativen Einfluss auf die weitere Identitätsentwicklung der Kinder, da die Entwicklungspsychologischen Prozesse von Identitätsfindung und Autonomiebestrebungen stark begrenzt werden, die ebenfalls von der Qualität und Quantität ihrer Netzwerke abhängig sind (vgl. Siegler et al. 2016; 320). Drei Teilnehmer*innen gaben an, kein eigenes *Kinderzimmer* zu haben und mit mehreren Familienmitgliedern in einem Zimmer zu schlafen. Der Raum wurde dann von den Eltern durch den Einbau eines Hochbettes vergrößert, um überhaupt so viele Personen in diesem Raum schlafen lassen zu können. Es ist davon auszugehen, dass dies bei den anderen beiden Teilnehmern ebenfalls der Fall ist. Damit sind erhebliche Unterschiede in den Wohnverhältnissen und der *finanziellen Situation* zur weiteren Wohnbevölkerung vorhanden, die zudem bei den Kindern aus Billbrook über mehrere Jahre bestehen bleiben. Zwischen den Zeilen der Erzählungen und sehr spärlichen Erinnerungen der Kinder an ihr Herkunftsland wird deutlich, dass die Kinder schon sehr lange in den Wohnunterkünften leben und dort zum Teil aufgewachsen sind. Ein Teilnehmer gibt an, der erste im **Camp** gewesen zu sein, das heißt, seit mind. 7 Jahren. Für die Kinder hat diese Tatsache dazu geführt, dass sie das Camp nicht mehr nur als *Übergang* verstehen, sondern als endgültig. Dies führt bei den Kindern zu einem Gefühl des *Abgeschoben-Seins*, das sie von der restlichen Gesellschaft trennt und mit anderen Gruppen (*Obdachlosigkeit*) der Gesellschaft an den Rand drängt. Zwei Teilnehmer verbalisierten diesen Schritt so:

„K1: Obdachlosen. Ja, in ein Kontinent, also so wie ein Camp, wo wir es kennen. Also nur für Obdachlosen. Und ich will /ähm/ vielleicht ein gar kein Camp. Keine Camps haben und nur Häuser bauen und alle die irgendwas so.. mit Straftaten, die richtig schlimm sind, /ähm/ wieder zurückschieben und andere Land, in Gefängnis packen.“ (l. c; Z. 276-279)

Neben der Beschreibung der Wohnungen in den Wohnunterkünften selbst, haben die Kinder sehr viel über ihre Wahrnehmung und ihre Eindrücke aus dem **Stadtteil** Billbrook berichtet. Drei Teilnehmer*innen sprachen die für sie belastende *Atmosphäre* des Stadtteils an, die sie dem allgemeinen Zustand rund um die Wohnunterkünfte, zuschreiben und diesen auch beschreiben konnten. Hiermit sind aber auch die gefühlten zwischenmenschlichen Beziehungen und Spannungen angesprochen, die sie wahrnehmen können. Zwei Kinder beschrieben dies als *Chaos* und *Weltverschmutzung* und schilderten den allgemeinen *Zustand* rund um die Wohnunterkünfte, die Grünflächen, Straßen und Parks in Billbrook, in denen sehr viel Müll, Schrott und zum

Teil verbrannte Haushaltsartikel herumliegen. Um das Gefühl der täglichen Atmosphäre im Stadtteil zu beschreiben, berichten vor allem die männlichen Teilnehmer von der spürbaren und erlebten *Gewalt und Kriminalität* der WuK Bewohner*innen. Diese wird ihnen jedoch auch aus der Bevölkerung benachbarter Stadtteile gespiegelt und die den Kindern gegenüber verbalisiert wird. Die subjektive Wahrnehmung eines Teilnehmers ist demnach, dass Fremde aus *Angst* nicht in die Nähe der Wohnunterkünfte kommen. Insgesamt bietet auch die **Außenfläche** keinen geeigneten *kindlichen Raum*, der kindlichen Grundbedürfnissen und Interessen gerecht wird. Die vielen Grünflächen sind vermüllt oder nicht instandgehalten, es gibt zu wenig oder keine gut erreichbaren Flächen für die vielen Kinder der Unterkünfte und durch immer wiederkehrende Konflikte im *Wohnumfeld* und die Angst der Eltern, ihre Kinder dann nicht im Blickfeld zu haben, dürfen die Kinder oft nicht nach draußen.

„A: Also /ähm/ ich.. an Anfang, also.. an die anderen Kinder denken, dass es hier so Chaos ist und so richtig so schlimm halt. Zum Beispiel ein paar Freunde von mir, so wie, also die denken das /ähm/ wo ich früher auf die Schule war, von den rote Häuser, die dachte da, die Leute schlagen sich immer und, und ja die hatten halt Angst. (...)

I: Ah ok. Kannst du dir vorstellen, warum die Angst hatten?

A: Das die geschlagen werden oder also, allgemein halt manchmal auch, betrunken oder irgendwie so etwas.

I Ok. Und du hast eben das Wort Chaos gesagt, ne.

A: Ja.

I: /Ähm/ Findest du auch, dass es hier chaotisch ist?

A: Ja.

I: kannst du so ein Beispiel dazu nennen?

A: Nein. Nicht so genau, also nein.

I: Ist das so ein allgemeines Chaos, dass man denkt... Kannst du das irgendwie beschreiben, ich kann es mir gar nicht vorstellen?

S: kann ich?

I: Klar.

S: Also zum Beispiel so, dass die, halt hier Müll überall im Park und so schmeißen und die denken halt, warum können die das nicht einfach so ins Müll schmeißen anstatt hier so draußen im Weg. Das ist Weltverschmutzung.“ (I. b; Z. 389-421)

Zu diesen für die Kinder belastenden Umständen aus zwischenmenschlichen Beziehungen im Wohnumfeld und schlechten Wohnbedingungen, die Stigmatisierung und Marginalisierung fördern, kommen real erlebte Auswirkungen, die auch auf die **Infrastruktur** des Stadtteils zurückzuführen sind. Die Kinder nehmen die unregelmäßigen *Abfahrtszeiten* und die schlechte *Anbindung* zur Schule mit dem *Bus* als Problem wahr, dass erhebliche *Auswirkungen* auf ihre schulischen Leistungen und die Wahrnehmung der Lehrkräfte auf die persönliche Einstellung der Kinder zur Schule, hat. Hier bestehen jetzt schon Barrieren und Herausforderungen für die Kinder, ihre gesetzten Ziele

in ihren Bildungsbiographien zu erreichen, wodurch sie erhebliche Einbußen für das spätere Erwerbseinkommen zu erwarten haben.

Ihr momentaner Lebensort bestimmt auch die **Wünsche** der Kinder. Diese erstrecken sich zunächst über für ihr Alter normale- und reale Wünsche aus dem **Freizeitbereich** und den kindlichen Vorstellungen von **Besitz**, Reichtum und Ansehen, den sie erlangen möchten. Hier nannten die Kinder die Grundbesitztümer ein *Haus* für ihre Familie, *Autos* um sich fortzubewegen und *Geld* um ihre Interessen und Wünsche zu verwirklichen. Im Freizeitbereich haben vor allem die Jungen eine genaue Vorstellung von ihren *Hobbys und Interessen* im Sportbereich, denen sie auch zukünftig nachgehen wollen. Diese haben für die Kinder auch den Wert der *Anerkennung* untereinander.

Die Wünsche aus der Subkategorie **Raum für kindliche Entwicklung** sind dagegen schon spezifischer für Kinder aus Wohnunterkünften. Im Bereich des *Wohnens* wünschen sich alle Kinder einen schnellen *Umzug* aus den Wohnunterkünften oder spätestens in ihrer Zukunft, in eine für sie bezahlbare Wohnung. In dem Alter der Kinder wollen alle noch mit ihren Familien gemeinsam in eine größere Wohnung oder ein Haus umziehen, für das sie angeben, sich auch anstrengen zu wollen. Ebenso sind mehr und vor allem bezahlbare *Spielplätze* gewünscht. Hier wird auch die finanzielle Situation der Kinder noch einmal deutlich, die durch ihre Schlechterstellung aus dem Stadtteil nicht raus können, um zu kindgerechten Spielplätzen fahren zu können oder die Kosten für kostenpflichtige Aktionen nicht aufbringen können. Eine weitere Besonderheit dieser Subkategorie ist der Wunsch nach Räumen, in denen ihr *Kindeswohl* geschützt ist und die frei von Gewalt sind. Sie wünschen sich ein Umfeld, in dem sich Erwachsene um ihr Wohlergehen kümmern und ihre Bedürfnisse wahrnehmen können, ebenso besteht der Wunsch nach einer für sie förderlichen Erziehung durch das soziale Umfeld. Hier besteht auch ein Bezug zur *Schule* und dem Wunsch, nach einer partizipativen Pädagogik, bei der sie Konflikte selbstbestimmter lösen können und Mobbing kein Thema mehr ist.

„[...] Und ich würde auch /ähm/ die Schulen besser machen und keine Mobbing oder Beleidigung. Also jeder der ein Konflikt hatte oder so, kommt an.. also wenn ich das bestimmen könnte, kommt an mich und ich kläre das selbst mit meinen eigenen Händen. So dass alle Kinder wohl leben. Und wenn Kinder deren Eltern irgendwas nehmen oder nicht gut sind so geschlagen werden, sperre ich deren Eltern ein. Und die Kinder gebe ich anderen Eltern, also.. Pflegeeltern.“ (I. c; Z. 292-297)

Die vorherigen Kategorien und Subkategorien führen letztendlich zu den **Zielen** der Kinder und der damit verbundenen **Integration**, deren Verlauf wiederum einen

Einfluss auf die Erreichbarkeit der Ziele hat. Insgesamt hatten alle Teilnehmer*innen eine sehr genaue Vorstellung und realistische Einschätzung ihrer Ziele im Hinblick auf ihre **Bildungs- und Berufskarriere**. Ihnen ist bewusst, dass sie ihre Ziele nur mit einem für sie erreichbaren Platz auf dem *Arbeitsmarkt* erreichen können, der einem bestimmten *Bildungsweg* in Deutschland vorweggeht. Hier nannten alle Teilnehmer*innen, dass sie das *Abitur* erreichen wollen und ein *Studium* oder eine *Ausbildung* absolvieren möchten. Die genauen Berufsvorstellungen gehen bei der Mehrheit der Befragten in die helfenden-, pflegenden Berufe. Dies kann auch mit einer Vorstellung über die *persönliche Entwicklung* beschrieben werden, bei der die Kinder sich in einer helfenden Position sehen, in der sie vorwiegend benachteiligten Menschen und ihrer Familie in irgendeiner Form helfen wollen. Sie verbalisieren diese Entwicklung zu einem sozialen Wesen mit den Attributen der Hilfsbereitschaft, des Leben Rettens und Versorgens. Dabei besteht noch eine hohe *Motivation* der Kinder, ihre Ziele erreichen zu wollen, bei der sie angeben, dafür alles geben zu wollen, um ein für sie gutes Leben führen zu können. Hiermit ist auch die *Unabhängigkeit* von staatlichen Leistungen, also die Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen sich Wünsche zu erfüllen, angesprochen. Es muss auch gesagt werden, dass die Ziele der Kinder in einem sehr realistischen-, fast schon bescheidenen Rahmen liegen. Die Kinder konnten verbalisieren, dass die *Erreichbarkeit* ihrer Ziele in *Deutschland* durch viele Umstände erschwert ist und sie sich deshalb schon auf Niederlagen einstellen und sich Alternativen bereitlegt haben. Hier gibt es allerdings einen kleinen Unterschied zwischen den männlichen und den weiblichen Teilnehmer*innen. Die männlichen Teilnehmer gaben alle an, dass es für sie sehr schwer ist, ihre Ziele zu erreichen und dies ohne Unterstützung auch nicht schaffen würden. Die Mädchen hatten die Einschätzung, dass sie ihre Ziele mit viel Anstrengung erreichen können.

„I: Ok. Und würdet ihr sagen, dass /ähm/ das es hier in Deutschland leicht ist etwas zu erreichen oder eher nicht so leicht?

S: Das ist leicht.

I: Und /ähm/ für dich? Meinst du auch, es ist leicht?

A: Hmmm, dass ist schwer, weil das dauert sehr lange. Also es nimmt sehr viel Zeit und, ja und das auch kann man das durchziehen will, al.. dann hat man danach einsehe gute Leben, eins ehr gutes Leben.“ (I. b; Z. 819-828)

In dem Einkommens- und Versorgungsspielraum sind nun durch die besondere Wohnform und Lage des Stadtteils, Herausforderungen für die Kinder im Hinblick auf ihre Integration und für ihre Bildungskarriere beschrieben worden. Diese haben auch einen

erheblichen Einfluss auf den nächsten Spielraum, bei dem es um die sozialen Kontakte und Netzwerke der Kinder in ihren täglichen Lebensräumen geht.

4.3 Der Kontakt- und Kommunikationsspielraum – Über Familie, Freund*innen, Nachbarn und Rivalitäten

Neben der materiellen Grundversorgung ist die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und zu halten, ein wesentlicher „Stabilitätsfaktor für die menschliche Persönlichkeit“. Wie schon mit Granovetters Theorie der „weak of strength ties“ erläutert, erleichtern enge und weite Beziehungen und Netzwerke auch die Möglichkeiten zur Stabilisierung äußerlich-materieller Ressourcen und minimieren damit materielle Probleme (vgl. Nahnsen 1992; 123). Für Kinder ist damit ihre Kompetenz zur Kontaktaufnahme und Netzwerkerhaltung, also u. a. ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten von entscheidendem Interesse. Nahnsen führt hierfür weitere wichtige Aspekte auf, die aber für die Kinder aus den Wohnunterkünften in Billbrook besondere Herausforderungen darstellen:

- „sozialen Normen (mit wem kann man umgehen?)
- Von den Formen der Lebensweise
- Wohnverhältnissen
- Zeitbudget
- Kosten der sozialen Beziehungen und deren Bewältigungsmöglichkeit.“ (ebd. 1992; 123f.)

Das **soziale Netzwerk** der Kinder besteht zunächst aus den täglichen Begegnungen in ihren **Familien**. Die *Familienkonstellation* wurde in den Ausführungen zur Eigenschaft der familiären Situation nach der Flucht schon beschrieben. Dadurch leben die Kinder aufgrund von Migration und Flucht meist innerhalb ihrer Kernfamilie, bestehend aus *Eltern* und *Geschwistern*, die von anderen Familienmitgliedern getrennt lebt. Die *Eltern-Kind-Beziehung* wurde von den Kindern nicht direkt angesprochen. Zwischen den Zeilen wurde aber bei drei Teilnehmer*innen deutlich, dass diese stabil ist, bei der eine für die Entwicklung der Kinder gesunde Vertrauensbasis da ist und die erzieherischen Fähigkeiten der Eltern sie gut durch kleinere Lebenskrisen tragen können. Zwei Teilnehmer sprechen keine besondere Eltern-Kind-Beziehung an. Hier gab es aber nach dem Interview noch ein längeres Gespräch über Gewalt in der Erziehung, dass hier aber nicht aufgeführt werden kann, da hierfür keine Daten vorliegen. Bei allen Teilnehmer*innen gab es eine gute bis mäßig gute Beziehung zu Geschwisterkindern, dass von gegenseitigen Vorbilderrollen geprägt ist, die ihre Lebensziele ins positive oder negative beeinflussen und prägen. Ein Teilnehmer gab Beispielsweise an, nicht

so werden zu wollen wie sein größerer Bruder, da dieser einen beruflichen Weg eingeschlagen habe, den er nicht gehen möchte.

„K1: Und ich möchte nicht den Platz von Mohammed Ali haben, wie mein Bruder.

I: Wie meinst du das?

K1: Also mein Bruder er geht in 12 Klasse. Er will nicht studieren, er will Boxer werden. Den Platz von Mohammed Ali nehmen. Aber schafft er nicht. Ja.“ (I. c; Z. 192-198)

Das *Familienleben* nehmen zwei Teilnehmer*innen aus ihrer Kinderperspektive als versorgend wahr, die sie zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse noch brauchen, da sie sich nicht selbst *versorgen* können. Dazu gehören auch biographische *Familien-geschichten* aus dem Herkunftsland. Diese helfen den Kindern über den *Verlust* und die *Trauer* von Familienangehörigen hinwegzukommen, von denen sie sich nicht persönlich verabschieden können. Diese beiden Kinder gaben auch an, die *Liebe* ihrer Eltern wahrzunehmen und zu spüren und ihre Eltern als Vorbilder für Lösungsstrategien zu betrachten. Die Kinder nehmen diese Zuneigung als *Anerkennung* und *Stolz* ihnen gegenüber wahr. Insgesamt kam dem Stolz der Eltern bei allen Kindern eine besondere Bedeutung zu. Gegenwertige Belastungen der Familien bestehen hauptsächlich in der Hoffnungslosigkeit der Lebenssituation und aus noch später beschriebenen gesundheitlichen Faktoren, die sich unmittelbar auf die Beziehungen zu den Kindern und deren Lebenseinstellungen auswirken. Die Eltern können bei einer guten Beziehung psychisch-physische *Schutzfaktoren* sein, die zum Aufbau von Resilienzen der Kinder beitragen, die Wohnsituation führt jedoch in vielen Fällen auch zu einer Überreizbarkeit der Eltern, die sich auf das Erziehungsverhalten auswirkt.

Das zweitgrößte soziale Netzwerk der Kinder besteht aus **Freund*innen** und Gleichaltrigen. In den Wohnunterkünften bestehen sehr viele gute Freundschaften unter den Kindern, die ihnen bei ihrem *Ankommen* in Billbrook *Zuversicht* und *Hoffnung* bieten, sich in die Gemeinschaft zu integrieren, und eine Perspektive, viele Freundschaften aufbauen zu können. Es war bei allen Teilnehmer*innen eine hohe *Motivation* da, viele Freund*innen kennenzulernen. Die *Kontaktaufnahme* zu Gleichaltrigen fällt den Kindern in den Wohnunterkünften nicht schwer. Es besteht am Anfang eine gewisse verständliche Angst oder Unsicherheit, keine Freundschaften schließen zu können, die sich aber schnell innerhalb der WuK als unberechtigt herausstellt. Dabei war dies bei den Mädchen noch weniger der Fall als bei den Jungen, bei denen es am Anfang einige Konkurrenzkämpfe gibt. Auffällig ist auch, dass den Kindern die Kontaktaufnahme in den Wohnunterkünften relativ leichtfällt, in der Schule und außerhalb der

WuK aber alle keine tieferen Freundschaften aufbauen konnten. Hier bestehen lediglich die gleichen Kontakte in der Schule zu den Kindern aus den Wohnunterkünften. Dies ist bei den Jungen noch mehr der Fall als bei den Mädchen, die angeben, sich dahingehend Mühe zu geben aber mit wenig Erfolg, da sie dann wieder daran scheitern, dass sie Freund*innen aus der Schule aus *Scham* für ihre Wohnverhältnisse nicht einladen können. Durch diese Erfahrungen werden außerdem die Hoffnung, Zuversicht und Perspektive auf integrative Prozesse durch ein diverses Netzwerk erschüttert. Somit finden die für eine Identitätsentwicklung wichtigen Prozesse des Vergleichens unter Gleichaltrigen nur im Umfeld der Wohnunterkünfte statt. Dies wirkt sich wiederum auf die Integration der Kinder aus, da nur einseitige Lebensvorstellungen, Lebenseinstellungen, Wahrnehmungen und Rollenbilder entstehen, die eine vielfältige Betrachtung behindert.

Ein Mädchen erzählte zudem ausführlich über ihre Freundschaften innerhalb der Wohnunterkünfte, die von mehreren *Verlusten* geprägt sind und daher immer sehr sprunghaft waren. Dies ist den häufigen Umzügen und Wohnortwechseln aber auch Abschiebungen und asylrechtlichen Regelungen von geduldeten Familien geschuldet, die eine große psychische Herausforderung für die bleibenden und gehenden Kinder bedeuten. Daher berichtete dieses Mädchen von ihren Freundschaften am meisten in der Vergangenheit, die von schönen *Erinnerungen* geprägt waren.

„[...] Da gab noch ein Mädchen, sie heißt M. oder so /ähm/ sie hat noch eine Freundin, die beiden habe ich dann halt kennengelernt und wir waren dann beste Freundinnen und habe ich... und danach erst nach so drei Monate vier Monate oder fünf Monate sind die... ist M. umgezogen. Da hatte ich aber noch meine andere Freundin, sie heißt L... Die ich (...) sie war meine beste Freundin halt, wir haben uns fast immer gestritten (lachen). Haben irgendwie, sind wieder Freunde geworden. Und danach ist sie halt nach ungefähr so sieben Monate, sechs Monate umgezogen auch. Danach hatte ich noch eine Freundin, sie war viel kleiner als ich also /ähm/ jünger als ich und wir hatten also immer noch miteinander gespielt, weil ich sie dann halt nur als Freundin hatte. Aber danach ist sie halt auch danach umgezogen (lachen).“ (I. a; Z. 102-112)

Insgesamt berichten alle Teilnehmer*innen von schönen *Aktionen* mit ihren Freund*innen innerhalb der Wohnunterkünfte, die ihre *Grundbedürfnisse* des Spielens abdecken, die aber nicht sehr häufig vorkommen, lediglich in dem Stadtteil stattfinden und von häufigen Konflikten und Rivalitäten begleitet sind. Hier gibt es allerdings auch wieder eine große Diskrepanz zwischen Mädchen und Jungen. Während das aktive Spiel bei Mädchen eher in einem geschützten Rahmen von betreuten Projekten oder ruhigeren Spielaktivitäten stattfindet, in denen sie ihre *Konflikte* meist selbst und gewaltfrei lösen, sind die Jungen immer im sportlichen Bereich, häufiger unbeaufsichtigt und

insgesamt in einem größeren Radius unterwegs, bei dem es zu mehr und gewalttätigen Konflikten kommt.

Die Teilnehmer bezeichnen die Qualität ihrer Freundschaften innerhalb der Gruppe als *Unterstützung* und *Zusammenhalt*, in der sie gegenseitig auf sich aufpassen. Das heißt, sie können sich bei Konflikten aufeinander verlassen und geben sich Rücken- deckung, kommen aber auch nicht aus dem Einfluss von Konflikten, die sie nicht be- treffen, heraus. Bei den Jungen besteht damit eine bestimmte *Gruppendynamik*, bei der aus Spaß schnell Ernst wird und in der sie sich gegenseitig negativ beeinflussen. Daraus entsteht eine bestimmte Gruppenhierarchie, die von mehr oder weniger *Aner- kennung* in der Gruppe gekennzeichnet ist.

„A: (...) Also öfters bin ich wegen meine Freunde in Streit geraten, wenn jemand frech zu mein Freunde ist oder Stress mit mein Freunden hat. Dann, dann, dann habe ich auch mit diesen Typen Stress oder mit den Personen. Oder wenn mich jemand beleidigt, ja.

I: Also /ähm/ du musst mir mal sagen, wenn ich falsch liege, aber ist das dann so ein Gruppending, also einer aus einer Gruppe wird schlecht behandelt und dann muss die ganze Gruppe gegen die an- dere Person sein?

A: Mhm (zustimmend).“ (l. b.; Z. 897-906)

Weitaus größere negative Auswirkungen und Folgen für ihr weiteres Leben haben die Jungen in Gruppen mit vermutlich auch älteren Jugendlichen, denen sie aber jetzt schon angehören. Zwei der Teilnehmer bezeichnen diese Gruppe als **Ausländergang** mit einer *Gruppengröße* von 50-100 Personen, die sich über *soziale Netzwerke* orga- nisieren. In dieser Gruppe gehen die Konflikte schon in eine brutale und für die Kinder gefährdende Richtung, da sie innerhalb dieser Gruppe in *Schlägereien* verwickelt sind, die mit *Polizeieinsätzen* enden. Ein Teilnehmer gab dazu an, gelegentlich dabei auch *Angst* zu verspüren. Diese Aktivitäten erleben die Kinder als eine Art *Zusammenhalt* ihrer, von der restlichen Gesellschaft ausgegrenzten Gruppe, die sich gegen Unge- rechtigkeiten und ihnen zugeschriebenen Attribute wehren müssen und mit dieser sie sich eine bestimmte *Machtposition* sichern können. Die für eine erfolgreiche Integra- tion erforderlichen Assimilationsprozesse sind dadurch gefährdet, da sich die Kinder mit den Werte- und Normvorstellungen dieser Gruppe besser identifizieren können als mit denen der neuen Kultur (vgl. Caballero 2009; 44ff.). Gleichzeitig sind die Gründe und die Reflektion der „*Straßenkämpfe*“ von den Kindern noch in einem sehr kindlichen Rahmen, mit wenigen Differenzierungen und ohne richtige Ideen von weiteren Kon- fliktlösungsstrategien. Dieser Aspekt wird noch ausführlicher im Lern- und Erfahrungs- spielraum beschrieben.

„[...] Wir halten nur.. und /ähm/ /ähm/ mein Hand ist hier dann gebrochen und danach /ähm/ sind wir zum nächstes mal dort gegangen und haben dort gespielt. Und danach habe ich Billstiege mitgenommen, Bill... Berzeliusstraße, alle!

K2: Da hatte ich echt Angst!

K1: Wir waren gefühlt hundert Leute, hundert Leute! Wir haben ganz Burgstraße, Straße übernommen. Zehn, zwanzig Polizeiautos. Also diese großen. Wir sind alle festgenommen worden. Aber interessiert uns alle halt nicht. Weil die haben angefangenen und also..“ (I. c; Z. 10541064)

Der Kontakt zu **Bewohner*innen und Nachbarn** schildern die Kinder eher als großen Stressfaktor, der vielfältige negative Auswirkungen für die Kinder hat und der im Muße- und Regenerationsspielraum noch weiter beschrieben wird. Zunächst nehmen die Kinder ihre Nachbarn aber als große Gemeinschaft wahr, die von einigen *Ähnlichkeiten* in der Bewohnerstruktur geprägt ist. So z. B., dass es viele Familien mit mehreren Kindern gibt oder das viele Ein- und Umzüge stattfinden und das damit entstehende Kontaktgefüge. Bei den *Unterschieden* beschreiben die Kinder eine gewisse kulturelle Vielfalt und damit einhergehende unterschiedliche Verhaltenskulturen mit einer hierarchischen Struktur, in der den Kindern mal mit mehr, mal mit weniger Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft begegnet wird. Durchweg alle Kinder berichteten von einer *Rücksichtslosigkeit*, mit der ihnen von weiteren Bewohner*innen der Wohnunterkünfte begegnet wird. Hier spielen aber mit Sicherheit auch *Rivalitäten* unter den Erwachsenen eine Rolle, welche die Kinder mitbekommen und die ihre Alltagswelt und ihre Wahrnehmung mitbeeinflussen. Die Rivalitäten in der Bewohnerschaft benennen die Kinder als täglichen Stress, der als Belastung empfunden wird und ihr Menschenbild prägen wird. So berichten alle teilgenommenen Kinder von einer ständigen Lautstärke, die sie nachts nicht schlafen lässt oder von rauchenden- und Drogen konsumierenden Personen vor ihrem Fenster. Sie berichten von ständigen *Problemen*, wie *Drogenkonsum*, *Drogenverkauf* und *Belästigungen*, denen sie täglich ausgesetzt sind und die sie unmittelbar mitbekommen.

„K1: Ja und /ähm/ also dann die verkaufen hier und letztens so wo wir gespielt haben es war richtig doller hatte Regen. Es war da ganz hinten wo (Name des Kindes K2) wohnt..

K2: Ja haben die Marihuana verkauft. Habe ich von Fenster gesehen.

K1: Nein, nein, nein warte. Die haben /ähm/ die haben Crack also Marihuana, Kokain und Joint. Kennen sie? Und Heroin auch. Die haben das so irgendwie geschmuggelt hier in Haus und dann haben die geholt und die haben dann irgendwas damit gemacht so geraucht und verkauft und so weiter und so fort. Geteilt und so.“ (I. c; Z. 492-501)

Zudem führen diese Aktivitäten in den Wohnunterkünften zu regelmäßigen Polizeieinsätzen, welche die restlichen Bewohner*innen und damit auch die Kinder einer weiteren negativen Zuschreibung von außen aussetzt und den Kindern das ohnehin schon

schlechte Vertrauen in die Polizei nimmt. Hierfür haben die Kinder kein Verständnis und fühlen sich wehrlos, da sie diesen Umständen schon seit dem Einzug in die Wohnunterkunft unterliegen. Diese durch staatliche Regelungen und durch politische Entscheidungen getroffenen Umstände führen bei den Kindern zu einem Vertrauensverlust in staatliche Helfersysteme und das politische System (vgl. Caballero 2016; 71ff).

„K1: Ja. Also zum Beispiel hier ist es /ähm/ zu laut. Unsere Nachbarn machen Disko immer /ähm/ also ich würde jetzt nicht was schlechtes darin sagen aber die nehmen auch was, was man nicht nehmen darf und die machen jedes Mal Disko und wir können nicht schlafen oder so. Jedes Mal gibt es halt Probleme im Haus, also weil, weil immer Nachbarn unseren was machen, was man nicht darf macht. Und immer kommt Polizei hier, es gibt's immer Probleme halt.“ (I. c; Z. 130-135)

Im **Freizeitbereich** bestehen nicht viele aber prägende und positiv besetzte Kontakte. Dazu zählen die Kontakte zu Menschen aus mobilen *Projekten*, die regelmäßig wöchentlich stattfinden aber nicht kontinuierlich bestehen bleiben. Diese bleiben aber für alle Kinder in positiver Erinnerung. Ein Projekt, von dem alle Kinder berichteten, war das Sportprogramm aus Fußball und Basketball, dass für Kinder aus mehreren Wohnunterkünften in Hamburg angeboten wird und bei dem auch *Turniere* unter den Mannschaften der Wohnunterkünfte stattfinden. Hier erfahren die Kinder selbstwirksame Aktivitäten, in die sie miteinbezogen werden und die ihre kindlichen Bedürfnisse abdecken. Besonders für die Jungen spielt auch der *Erfolg* im Sport eine große Rolle, bei dem sie angeben, diesen auch zu erhalten. Darüber hinaus berichten vor allem die Jungen, dass die *Trainer*innen* des Fußballs sie auch in schwierigen Lebenssituationen unterstützen und ihnen damit gute Vorbilder sind.

„A: Ich weiß nicht so. Ja Freunde auch oder manche Trainier zum Beispiel Daniel oder Trainer Eddie und ja, also die, ich finden den sehr, sehr nett. Also, ja.
I: Ok. Und /ähm/ kannst du das einmal so.. hast du das Gefühl, die sind sehr nett oder hast du ein Beispiel, bei dem du mir erklären kannst, wobei sie dir besonders helfen?
A: Ja die helfen mir auch. Also zum Beispiel, wenn ich in Schwierigkeiten stecke, dann versuchen die mir weiter zu helfen und nicht das ich weiter in Schwierigkeiten bleibe und diese zum Beispiel, wenn ich Scheiße baue oder irgendwie was falsches mache, dann helfen die mir, dass sich das nächstes Mal nicht wiederholt.“ (I. b; Z. 371-381)

Die Kontakte in der **Schule** zu *Mitschüler*innen* sind bei keinem der Teilnehmer*innen intensiv. Diese bestehen bei den Mädchen in der Schule bei gemeinsamen Projekten oder Freundschaften innerhalb des Schulkontextes. Zu den nicht vorkommenden *Besuchen* von Mitschüler*innen wurde schon im vorherigen Spielraum berichtet. Darüber hinaus gibt es Bemühungen der Kinder, sich Freundschaften in der Schule aufzubauen. Diese werden aber durch bestehende Vorurteile den Kindern aus den

Wohnunterkünften gegenüber und der abgeschiedenen Lage Billbrooks erschwert. Zwei Kinder beschreiben dieses Phänomen als „*Fake-Freunde*“, die sie in der Schule haben, von denen sie sich aber ausgenutzt fühlen. Hiermit ist sicherlich ein tieferes, unbefriedigtes Gefühl gemeint, dass die Kinder nicht in Worte fassen können und ihrem durch die gegebenen Umstände geringem Selbstwertgefühl zuzuschreiben ist. Alle drei Jungen gaben zudem an, nicht gut in der Schule angekommen (*Ankommen*) zu sein. Wohingegen sich die Mädchen in der Schule wohl fühlen und einen guten Kontakt zu ihren *Lehrer*innen* haben, die sie auch als *Bezugspersonen* nennen und bei denen sie Trost und Verständnis für ihre Lage erhalten. Bei den Jungen ist dieser Kontakt eher dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von ihren Mitschüler*innen gemobbt (*Mobbing*) fühlen, gegen den sie sich nicht zu wehren wissen und bei dem sie auch von Lehrpersonen keine Unterstützung erhalten.

K1: Ok. Also meine Freundschaft ist halt gut aber nicht in der Schule halt, in der Schule geht. Aber ein paar die in meiner Klasse sind die hauen mich immer also nicht so hart..

K2: Also du wirst gemobbt.

K1: Ja so ähnlich schon. Aber in der Schule wenn ich versuch da raus hinweg zu kommen und so. Von.. Ja aber hier wie ihr wisst mit (Name K2) und /ähm/ M. und so weiter und so fort, bin ich sehr gut. [...]“ (i. c; Z. 890-898)

Das soziale Netzwerk ist für die Kinder der hauptsächliche Lern- und Erfahrungsspielraum, innerhalb derer sich ihre Sozialisation, Wahrnehmung und zukünftige Lebenseinstellungen formen. Diese werden im nächsten Spielraum ausführlich beschrieben.

4.4 Der Lern- und Erfahrungsspielraum – Zu Bildung, Training, Spaß und immer wieder Schwierigkeiten und Stress

Dieser Spielraum ist entscheidend für zukünftige Lebensstile, da er grundlegende Bedingungen schafft, sich kognitiv auf Lebensprozesse einzulassen, sich Wissen anzueignen und dieses zu interpretieren. Lernen, Erfahrungsgewinn und sozialisationsbedingte Einstellungen stellen im Kindheitsalter eine wesentliche, alltägliche Gegebenheit dar und sind meist institutionell verankert (vgl. Nahnsen 1992; 128).

„Sie beeinflussen mögliches Verhalten und Denkmöglichkeiten; [...], sie sind maßgeblich für allgemeine Welt- und Wertorientierung, vermitteln Vergleichsmöglichkeiten, sind schlechthin maßgeblich für die Vorstellungsmöglichkeiten alternativer Lebensweisen.“ (ebd.)

Ein wichtiger Lern- und Erfahrungsraum der Kinder sind **Institutionen** und **Bildungseinrichtungen** wie Schule, Projekte und Vereine. Die Schule ist durch ihre bestehende

Schulpflicht bei den Kindern durch eine normal ausgeprägte Form von Lust und Unlust geprägt, wobei aber die Lust auf die Schule deutlich überwiegt, da sie hier ihren Bedürfnissen nach sozialer Interaktion nachgehen können und es einen Raum für kindgerechte Bedürfnisbefriedigung gibt. Die durch die Wohnsituation hervorgerufene schlechte *Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit* wird in der Schule allerdings für die Kinder am spürbarsten. Durch schlechtere *schulische Leistungen*, mehr Konflikte und mehr Ermahnungen, bekommen die Kinder die Auswirkungen ihrer Müdigkeit hier deutlich zu spüren. *Unterstützungsangebote* können die Kinder noch nicht aktiv und selbstständig verbalisieren. Bei Nachfragen konnte ein Teilnehmer sich darunter positive Vorbilder vorstellen oder Menschen, die ihn und seine Situation besser verstehen. Ein anderer Teilnehmer erzählte von seinen positiven Erfahrungen eines SKT in der Schule, dass ihm dort sehr gefallen hat. Dieser Teilnehmer bezeichnet die Schule für sich trotzdem eher als schlechten *Lernort*, da er die schulischen *Anforderungen* und die Beurteilung seiner Leistungen nicht nachvollziehen kann. Bei den anderen vier Teilnehmer*innen war die Bilanz gegenüber der Schule als Lernort dagegen positiv. Allerdings ist für drei von fünf Teilnehmer*innen die Schule auch ein Ort, an dem sie *Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen* erfahren.

„K1: Und da in der Schule bei mir ist es auch nicht gut mit /ähm/ den Schüler und Jung. Also die merken nicht, also die gehen auf aa.. alle auf einen drauf also zum Beispiel die reden irg.. über was und wenn ich auch was dazu sage, die sagen oh du hast da rein geschissen und so. Also ich habe alles verkackt also obwohl das nicht stimmt aber ich schwör was das passiert. Also die gehen auf einen immer hart drauf. Zum Beispiel bei mir bei anderen und so. Aber ich geh.. mit meiner Klasse ist ich scheiß also ich geh zu (Name der Schule/Stadteilschule) also da bockt es gar nicht.“ (I. c; Z. 545-551)

Drei Teilnehmer*innen gingen auf *Stadteilschulen* und zwei auf ein *Gymnasium* in Hamburg. Drei Teilnehmer*innen besuchten die *Grundschule* in Billbrook, wobei davon auszugehen ist, dass dies die anderen beiden Teilnehmer auch getan haben.

Die männlichen Teilnehmer gehen alle zu demselben Fußballverein (**Vereinswesen**) in Billbrook (*Vorwärts Wacker*), wohingegen die Mädchen und die Jungen zu den Projekten und Angeboten in den Wohnunterkünften (*Teams United*) gehen. Hieraus ergeben sich einige **Rollen**, in denen sich die Kinder, je nachdem an welchem Lern- und Erfahrungsort sie sich befinden, bewegen und beweisen müssen. In der Familie haben die Kinder die Rolle als *Schwester* oder *Bruder*, in der sie Verantwortung lernen und gute Vorbilder sein wollen. Als Tochter oder Sohn besteht ein gewisser Druck, den Integrationsbedingungen und Vorstellungen der Eltern gerecht zu werden, um den Lebensunterhalt künftig zu sichern und die Hoffnung auf ein besseres Leben der Familien

zu erfüllen. Dies führt zu Widersprüchen zwischen den Bedingungen, denen die Kinder ausgesetzt sind und ihren Zielen, die sie erreichen wollen/sollen. Eine besondere Herausforderung für die Kinder ist dabei der Spagat zwischen realen Bedingungen und dem gerecht werden dieser Ziele und Wünsche.

„K2: Weil das wird ja auch in Zeugnis und Urkunden geschrieben und so. Und dann können wir halt nicht.. hast du dich, hast du (unv.)?

[...]

K2: Ja wir haben so oft in unsere Urkunde so ein also ich denke die sagen, ja der Typ kann nicht Arbeit, er kommt immer spät. Ja. Dann nehmen die uns halt nicht ernst, ne? Dann raste ich aus und gebe einen auf die Fresse (lachen).“ (I. c; Z. 651-659)

Der Spielraum umfasst in einer weiteren Kategorie die **sozialisations**spezifischen Eigenschaften der Kinder, die von ihrem unmittelbaren Umfeld und ihren Erfahrungen mit diesem geprägt sind und ihre Wahrnehmungen und Lebenseinstellungen beeinflussen. Die **Erziehung** innerhalb der Familie und einer Gesellschaft ist hierfür ein wichtiger Bestandteil. Das *Erziehungsverhalten der Eltern* ist die Basis für reflexive Prozesse und Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern. Drei Teilnehmer*innen berichteten ausgiebig über erlernte und übernommene *Werte und Normen* ihrer Eltern. Dies spiegelte sich dann auch in den Erzählungen der Kinder wider und in ihrer Wahrnehmung von Situationen oder Emotionen. Diese waren von religiösen- und familiären Werten und Lebensvorstellungen geprägt. Bei zwei Teilnehmern wurde das Erziehungsverhalten von Eltern aus der Beobachterperspektive beschrieben, die sie in den Wohnunterkünften mitbekommen. Draus entsteht für die Teilnehmer der Wunsch nach einer für Kinder guten Erziehung. Hieraus kann geschlossen werden, dass die Kinder eine Vorstellung von für sie wertschätzendem Erziehungsverhalten haben, dass sie entweder selbst erfahren oder Kenntnisse von gesellschaftlich angemessenem Erziehungsverhalten haben.

In allen Interviews wurde deutlich, dass die Kinder von den Familien als *Hoffnungsträger* gesehen werden, die ihre Lebenssituation verbessern könnten. Vor allem die Mädchen sind diesem Druck vermehrt ausgesetzt, da sich durch ihr eher angepasstes Verhalten bessere Bildungschancen ergeben.

„I: Ok. /Ähm/ Was war dein bisher traurigstes oder nicht so schönes Erlebnis?

S: Also das ich eine schlechte Note bei.. irgend so ein Fach, ich erinnere mich daran nicht mehr, dass war in der Grundschule.

I: Kannst du da noch mehr davon erzählen, also /ähm/ gab es da irgendwie Ärger oder was war daran nicht so schön?

S: Aber halt, ich habe ja auch gesagt das, also das ich dann halt richtig müde bin und dann auch nicht richtig mitmachen konnte und deswegen habe ich halt auch nicht so viel mit.. also richtig viel habe ich da auch nicht gelernt aber geht halt so viel, deswegen habe ich eine schlechte Note bekommen. Da war ich traurig, habe ein bisschen geweint. Hat mich meine Lehrerin getröstet.“ (I. b; Z. 646-659)

Aber auch die Jungen sind einem hohen *Leistungsdruck* in sportlichen Bereichen ausgesetzt, der sich durch Belohnung oder emotionale Bestrafung der Eltern bei guten, bzw. schlechten Leistungen kennzeichnet.

Zu ihren altersgemäßen **Kompetenzen** und Fähigkeiten zählen zunächst subjektive Charaktereigenschaften und normale kindliche *Interessen* aus dem Sport-, Musik- und Kunstbereich. Insgesamt haben die Kinder in ihrem gewohnten sozialen Umfeld ein normal ausgeprägtes *Selbstbewusstsein*, dass sich aber in einem fremden Umfeld verringert. Wie schon in den vorherigen Spielräumen deutlich wurde, wird das Selbstbewusstsein der Kinder, insbesondere der Jungen, durch bestimmte zugeschriebene Attribute und Äußerungen von außen belastet, dass sie wiederum verteidigen müssen. Bei den Mädchen wird dies dadurch deutlich, dass sie die zugeschriebenen Dispositionen verinnerlichen und als gegeben annehmen. Alle Teilnehmer*innen verfügen durch ihre Migration und Flucht nach Deutschland und der in den Familien gesprochenen Herkunftssprache über eine Mehrsprachigkeit. Durch ihr junges Alter, die Schulpflicht in Deutschland und den damit verbundenen Möglichkeiten und Regelmäßigkeiten in ihren sozialen Netzwerken deutsch sprechen zu müssen, lernen die Kinder sehr viel schneller die neue Sprache als ihre Eltern. Die Eltern sind dann auch in behördlichen Angelegenheiten auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder angewiesen. In diesem Fall übernehmen die Kinder schon sehr früh Verantwortung für die Belange ihrer Eltern, lernen aber auch die damit einhergehenden Gefühle der oft belastenden Situationen eines Asylverfahrens kennen, denen sie emotional noch nicht gewachsen sind.

R: (...) Das war glaube ich mehrmals aber halt zum Beispiel, weil mein Mutter ja nicht so gut deutsch kann. Weil ich auch manchmal jetzt ihr da, also ich, ich s...ich dolmetsche glaube ich oder so (...)

I: Ja dolmetschen.

R: Also Ich sage meine Mutter immer, was die anderen sagen und so.“ (I. a; Z. 603-605)

Die Fähigkeit zur *Empathie* und Perspektivübernahme, war bei allen Teilnehmer*innen normal ausgeprägt und führte in den Interviews dazu, dass sowohl subjektive als auch objektive Wahrnehmungen interpretiert werden konnten. Somit kann an der Stelle gesagt werden, dass die Kinder sowohl reflektieren (**Reflektion**) können, welche Bilder außenstehende Personen von den Menschen aus den Wohnunterkünften in Billbrook

haben, als auch ihre eigene Wahrnehmung mit dieser vergleichen und verbalisieren können. Die Kinder übernehmen hier schnell und unbewusst die ihnen zugeschriebenen Vorurteile und belegen diese mit Handlungen, die nicht im Einklang mit der subjektiven Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen stehen. Ein gutes Beispiel hierfür sind die *fachlichen- und überfachlichen Kompetenzen* der Kinder, bei denen sie sich selbst als gut oder dem Durchschnitt entsprechend einschätzen würden und die in ihren Ausführungen von Leistungshandeln und Leistungserwartung auch so zu interpretieren wären. Sowohl in der Schule als auch im Freizeitbereich können alle Teilnehmer*innen Beispiele für selbstständiges Arbeiten, erbrachte Leistungen und auch selbstverantwortetes Verhalten nennen. Ein Teilnehmer gibt dazu an, die *Einsicht* zu haben, dass sein *schwieriges Verhalten* dazu führe, dass er das Gymnasium verlassen müsse, da er zu viele Probleme mit anderen Schüler*innen hat. Die Leistungen sind dem Niveau des Gymnasiums entsprechend, das Verhalten jedoch nicht. Den Kindern ist bewusst, dass ihnen durch ihre Umstände, die Möglichkeiten diese Kompetenzen zu nutzen und zu erweitern, erschwert werden bzw. unterschätzt und nicht gesehen werden. Somit scheint das Kindheitsalter im Übergang zur Jugend eine besondere Bedeutung zu haben, denn im Kindheitsalter schätzen die Kinder ihre Situation noch vorwiegend optimistisch ein und können eigene *Bedürfnisse, schöne Erlebnisse* und Kompetenzen nennen, die sie motivieren, ein positives Lebensgefühl für ihre Zukunft zu entwickeln. Jedoch finden sich die Kinder in immer mehr Situationen wieder, in denen sie sich für ihre Umstände rechtfertigen (*Rechtfertigungen*) müssen.

„K2: Ich will noch was sagen. Also ich will die Wohnung auch wechseln, weil ich will auch /ähm/ nah an meine Schule sein, Ich will irgendwo Nelkenstraße umziehen und ja und wenn dann ist es nah an mein Schule, weil ich bin fast immer zu spät. Ich kann doch nix dafür, wenn mein Bus zu spät kommt oder we.. wenn ich das verpasse. Weil ich gehe nur, ich.. wirklich jetzt ich stehe immer um sechs Uhr auf, frühstücke und gehe duschen und ich dusche und danach /ähm/ we.. we.. will ich dem Bus nehmen und da steht und ich gucke auf mein Uhr und wieviel Uhr es ist. Und nach Bills... nach fünf, sechs, sieben Minuten (...)" (l. c; Z. 629-636)

Die Kinder kommen zunehmend in ein Alter, bei dem sie fremde **Wahrnehmungen** übernehmen, die ihre zukünftigen Lebenseinstellungen beeinflussen und damit auch ihr weiteres Handeln bestimmen. Alle Teilnehmer*innen haben die Tendenzen von „Wir“ und „die Anderen“ unbewusst schon übernommen, die sie aus Beobachtungen, Einsichten und Gefühlen gewonnen haben. Neben der sehr wichtigen Erfahrung und Wahrnehmung von *Stolz* auf die eigene Person und dem Erleben von Stolz anderer, haben vier Teilnehmer*innen angegeben, schon einmal enttäuscht von sich gewesen

zu sein. Hier spielt oft schulisches *Versagen* eine große Rolle oder persönliche *Enttäuschungen*, die nicht nur sie, sondern auch ihnen wichtige Menschen, verletzt haben (*Reue*). Aber auch die Enttäuschung über ihre momentane Lebenssituation wird deutlich und die damit einhergehende *Außenseiterrolle* in der Gesellschaft und daraus resultierende kindliche *Rachegeanken*. Daher sind auch in dieser Kategorie die am stärksten wahrgenommenen und verbalisierten Emotionen die Wut und die Angst.

„A: Ja wo ich das erstmal Stress, also da wo ich Stress hatte, also so richtig ein Kampf so mit Kinder. Und dann wo mein Vater zur Schule oder meine Mutter zur Schule gekommen sind, da waren die krass enttäuscht. Ja.

I: und wie hast du das gemerkt, dass sie enttäuscht waren?

A: Die waren halt traurig und, ja. (...).

[...]

I: Und als du. Dein Papa war ja enttäuscht von dir, als du so einen riesen Streit hattest. War das ein Kampf oder was?

A: Ja das war ein Kampf und ja, ja da war ich auch von mir selber ein bisschen enttäuscht, wieso ich das eigentlich gemacht habe, dass war voll unnötig.“ (I. b; Z. 855-892)

Die Kinder nehmen *gescheiterte Vorbilder* wahr, deren Lebensweg sie jedoch noch nicht begreifen und einordnen können. Das *Handeln* der Kinder passt sich den Lebensumständen und den damit verbundenen Gegebenheiten immer mehr an. Die männlichen Teilnehmer geben sogar an, in bestimmten Situationen „reagieren“ zu müssen, also eine *Reaktion* (meist gewalttätig) meinen sie, wird von ihnen erwartet. Hierfür haben die Kinder einige *Erklärungen*, die ihr Handeln für sie rechtfertigen aber auch Einsicht in ihr Verhalten, dass sie gerne ändern wollen (*Mühe*).

Die Konsequenzen ihres Verhaltens können die Teilnehmer*innen sehr gut einschätzen und sind häufiger im Schulkontext, durch schlechtere Schulnoten oder Versetzungen, zu erwarten. Im Bildungskontext wird die Brisanz für künftige Lebenslagen der Kinder sehr deutlich, da sich diese Konsequenzen merklich auf ihre zu erwartenden Einkommensbezüge auswirken werden. Wie schon einmal erwähnt, ist das Handeln der männlichen Teilnehmer mit mehr Stress und Gewalt verbunden und bei den Mädchen wird ein eher *angepasstes Verhalten*, mit sehr viel Verantwortungsübernahme deutlich. Die Kompetenz in einer Gruppe oder eigene *Lösungswege* zu entwickeln und *Lösungsstrategien* anzuwenden war aber bei allen Teilnehmer*innen in einem normalen Rahmen vorhanden.

4.5 Der Muße- und Regenerationsspielraum – Zu Erholungsmomenten und Belastungen

Für Nahnsen (1992) ist die Muße, neben Fähigkeiten und Kompetenzen sich Wissen anzueignen und Erfahrungen von möglichen Lebensgestaltungen zu machen, der zweitwichtigste Spielraum, um sich auf seine „Grundanliegen“ zu besinnen und diesen auch nachgehen zu können (vgl. ebd.; 133).

„Regenerationsfähigkeit, die jeweilige Wiederherstellung und Erholung der psychophysischen Konstitution nach und von Belastungen und Strapazen ist ein wesentlicher Faktor für ein erfolgversprechendes Streben nach der Befriedigung wichtiger, leitbildbezogener Interessen.“ (ebd.)

Kinder haben in einem für sie günstigen (Wohn-) Umfeld eine relativ hohe Muße, sich ihren Grundbedürfnissen und „Grundanliegen“ zu widmen und Mechanismen, sich ihre Regeneration auf natürlichem Weg zu sichern. Bei den Kindern aus Billbrook ergibt sich aber eine große Diskrepanz, sich ihrer Regeneration bewusst zu sein und den Möglichkeiten, sich diese auch zu nehmen. Für Kinder aus Wohnunterkünften spielt somit die Wohnqualität und Wohnsicherheit, sowie das Umfeld mit seinen zwischenmenschlichen Beziehungen und den darin enthaltenen Stress- und Erholungsfaktoren eine große Rolle.

Insgesamt ist zu sagen, dass sozialen Interaktionen und dem Austausch mit Gleichaltrigen eine große Bedeutung zukommt, um sich zu erholen. Die für sie nötige **Erholung** holen sich die Kinder aus sozialen Interaktionen über **digitale Medien** und reale **soziale Kontakte**. Zu den Erholungsmomenten durch digitale Medien erzählte eine Teilnehmerin ausführlicher. Der erhöhte Anstieg an Mediennutzung in sozialen Netzwerken bei Kindern und Jugendlichen ist aber durch zahlreiche Studien belegt und es ist davon auszugehen, dass die Aussagen auf die Zielgruppe zutreffen. Die Teilnehmerin gibt an, sich in angespannten Situationen in soziale Netzwerke, bzw. *Kommunikationskanäle* zurückzuziehen und dort mit ihren Freund*innen zu chatten. Den *Konsum* schätzt sie aber als mäßig ein, da sie ihn noch selbst kontrollieren kann und sich der Auswirkungen von zu viel Medienkonsum nach eigenen Aussagen bewusst ist. Die *digitale Sprache* und *Medienkompetenz* der Kinder ist demnach auch vorhanden und dem Alter entsprechend. Dies ist auch dem digitalen Ausbau an Schulen zuzuschreiben.

Die **sozialen Kontakte** haben dennoch einen größeren Einfluss auf die Erholung der Kinder, da sie hier ihren Grundbedürfnissen nachgehen können. Diese bestehen aus

dem gemeinsamen *Spaß* an allen möglichen Spielaktivitäten in *Kontakt* mit anderen Kindern, den die Kinder in ihrem Wohnumfeld und der Schule haben.

„[...] Ja und freitags freue ich mich weil es ja gleich...bald dann Wochenende ist und dann. Dann das ich dann mich das (...) ich mich dann hinlegen kann wieder. Am Handy kurz bin, mit Freunden wieder reden kann. Und was kommt dann? || Ich glaube am Samstag kommt dann so ein Fahrradtraining oder so. Am Samstag kommt wo man Fahrrad lernen also ein Turnier, dass die legen also so ne, ich weiß nicht wie die heißen aber die sind so dreieckig.

I: Die Hütchen?

R: Ja, die Hütchen auf den Boden und so. Da kann man mit dem Fahrrad durchgehen oder wenn man ein Roller hat mit dem rollen. Da bin ich immer mit meiner kleinen Schwester da. Da gehen wir immer so Fahrrad fahren oder Roller fahren.“ (I. a; Z. 277-288).

Gleichzeitig besteht hier die Diskrepanz an den dafür nicht vorhandenen- oder nur sporadisch ausgestatteten Spielräumen rund um die Wohnunterkünfte, zu wenig finanzielle Ressourcen, um sich an bessere Spielorte zu begeben und keinen Mitbestimmungsrechten an möglichen Räumen für Kinder. Lediglich die Schule scheint ein Ort zu sein, an denen sie ihre kindlichen Bedürfnisse gerecht ausleben können und diese zu einem Teil auch mitbestimmen können.

Die **Regeneration** von schulischen Anforderungen holen sich die Kinder meist am *Wochenende*. Hier wird deutlich, dass die *Schule* durch die in den vorherigen Spielräumen beschriebenen Umstände aus Wohnen und Anforderungen, sowie den damit verbundenen Stressfaktoren, eine starke Belastung für die Kinder darstellen. **Ruhe**- und Entspannungsorte in den Wohnunterkünften gibt es dagegen für die Kinder gar nicht. Zwei Teilnehmer*innen geben an, sich dann ihre Ruhe dadurch zu gönnen, dass sie sich *ins Bett legen* und mit Freunden chatten. Dies scheint aber auch nur eine Notlösung zu sein, da die benötigte Privatsphäre und Rückzugsräume in den zu kleinen Wohnungen nicht vorhanden sind. Ein Teilnehmer gibt die *Bücherhalle* als seinen Rückzugsort an, an dem er in Stille lernen kann. Hiermit sind schon die vielen und von den Kindern zahlreichen Faktoren benannt, die erhebliche **Belastungen** im Alltag der Kinder darstellen. Den gesundheitlichen Zustand der Eltern beschreiben vier von fünf Teilnehmer*innen als schlecht, bzw. sie nehmen *Krankheiten* und gesundheitliche Probleme der Eltern wahr, die durch das Wohnen in den Wohnunterkünften hervorgerufen oder verschlechtert werden. Die Kinder verbalisieren diesen Zustand als verringerte *Lebenszeit*, die ihren Eltern genommen wird.

„S: Das wir erst mal von hier, Billbrookdeich wegziehen, weil hier, also viele Leute hier Streit machen und so. Und das mein Vater, also, dass mein Vater also alle Menschen hier sehr viel Lebenszeit haben. Und (...)

I: Ok. Was heißt Lebenszeit?
S: Also, damit die viel länger Leben, als..
I: Ah meinst du gesundheitlich?
S: Ja.“ (I. b; Z. 244-254)

Außerdem scheint die Wohnunterkunft tatsächlich, wie schon durch mehrere Studien bestätigt, ein Ort zu sein, der durch einen schlechten *hygienischen Zustand* gekennzeichnet ist, an dem sich Krankheiten durch Viren, ebenfalls durch beengte Wohnverhältnisse schneller verbreiten.

Besorgniserregend ist auch, dass die Kinder von sich aus die belastenden Umstände beschreiben, von denen sie zunehmend erschöpft (**Erschöpfung**) sind. Durch eine ständige Lärmbelästigung in den schlecht isolierten Gebäuden/Containern und die unterschiedlichen Ausgangslagen der Bewohner*innen werden die Ruhezeiten von Kindern nicht berücksichtigt. Dadurch berichten alle Teilnehmer*innen von einem ständigen *Schlafmangel*, der zu wahrnehmbaren *Konzentrationsschwierigkeiten* führt und sich dann wiederum auf ihre Aufnahme- und Leistungsfähigkeit in allen Bereichen auswirkt. Vor allem aber in der Schule bekommen die Kinder durch ihre schlechter werdenden Leistungen das Resultat schwarz auf weiß präsentiert.

„A: Und ich, manchmal bin ich so müde, dass ich gar nicht beim Unterricht gar nicht richtig teilnehmen kann. Manchmal will ich einfach nur schlafen. Und ich kann mich gar nicht konzentrieren und so.“
(I. b; Z. 461-463)

Im Umfeld der Wohnunterkünfte sind es zudem die *zwischenmenschlichen Beziehungen* zu- und unter den Bewohner*innen und deren Lebensweisen aus Drogenkonsum, Streitigkeiten und Nachtaktivitäten, die bei den Kindern zu extremem *Disstress*³³ führen und damit eine Gefahr für ihre emotionale Entwicklung und psychische Gesundheit darstellen.

„K2: Die denken, als erstes denken die, wie ich und /ähm/, die denken wie er und ich denken. Sie so zufrieden, also ist auch Frieden, ja. Aber hier in Billbrook ist nicht so, so Frieden. Denken so Frieden, als erstes, wenn die kommen zwei, drei, vier Tage das ist gut, ne. Nach eine Woche sehen die, Drogen dealen, verkaufen, Kinder schlagen, Kinder entführen und /ähm/ belästigen.“ (I. c; Z. 1161-1165)

Viele natürliche *Bewältigungsstrategien* haben die Kinder dahingegen nicht. Hier sind meist die Eltern oder enge Vertrauenspersonen stabilisierende Faktoren, die ein Minimum an Belastungen abfedern können, wenn diese nicht selbst hoch belastet sind.

³³ Nach Hans Selye (1936): Stress, der vom Organismus als unangenehm, bedrohlich oder überfordernd wahrgenommen wird und dem Organismus dadurch schadet.

Der folgende Spielraum beschreibt die Mitbestimmung der Kinder in den für sie relevanten Interessensbereichen beschreibt, zu denen auch ein gesunder Lebensstil für Körper und Geist gehört.

4.6 Der Dispositionsspielraum – Über Kinderrechte, Mitbestimmung und das Problem der “Weltverschmutzung“

Der Dispositionsspielraum umschreibt alle umgangenen oder gelungenen Mitbestimmungschancen der Kinder in ihren Wohnbedingungen. Dabei kommen der Partizipation und Mitspracherechten von Kindern in privaten und sozio-ökonomischen Bereichen besondere Bedeutung zu (vgl. Nahnsen 1992, 140).

Die Kategorie **Rechte** umfasst angesprochene Aspekte der Kinder, auf die sie im Sinne der Kinderrechtskonvention einen Anspruch haben. Dazu gehört zunächst das Recht auf Bildung und damit auch ein Recht auf die Chance, die eigene **Bildungskarriere** zu seinen Gunsten zu verfolgen. Hier sprechen die Kinder die Voraussetzungen zukünftiger Arbeitsmärkte an, die *Selbstständigkeit* und Eigeninitiative fordern und damit neue Lernformen und ein Bildungssystem, dass diese Fähigkeiten fördert. Von allen Teilnehmer*innen wurde der Wunsch nach mehr Mitbestimmung im Schulkontext geäußert. Die weiblichen Teilnehmerinnen konnten Ansätze von selbstständigem Lernen erkennen und umsetzen. Bei den männlichen Teilnehmern war dies nicht immer der Fall. Diese beklagten sich über zu große Hürden und ein Regelkorsett, dass nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist.

„K1: Also da hilft man sein, da hilft man sein so Aggression, Respekt und so weiter und so fort. Da denn.. da gefällt es mir auf jeden Fall. Da mache ich gut mit und so manchmal gibt's schlechte Laune, aber dann geht man halt weg. Aber allgemein in der Schule also immer habe ich schlechte Noten und so. Also nicht so schlechte, also da geht's gar nicht also da kann man nicht lernen.

[...]

K1: Ja die, die, die Tische sind Scheiße, also die ganze Schule ist arm. Es gibt kein Internet bei uns (...)(unv.).“ (l. c; Z. 584-598)

Einen weiteren Aspekt bilden dabei *Selbstwirksamkeitserfahrungen*, die das Selbstbewusstsein und die eigene **Vorbildfunktion** stärken. Die Aussage eines Teilnehmers zur Vorbildfunktion seines Bruders und die Aussagen aller Teilnehmer*innen zur Vorbildfunktion ihrer Nachbarn und Mitbewohner*innen lässt schließen, dass sich die Vorbildfunktion durch die Bedingungen in den Wohnunterkünften an negativen Merkmalen festmachen lässt. Hierdurch entstehen für die Kinder zunehmend ungünstige Selbstwahrnehmungen.

Auch die **Freiheit** hat im Zusammenhang von Kinderrechten und ihrer Wohnsituation eine besondere Bedeutung, bei der hauptsächlich Dispositionen deutlich wurden. Die in den vorherigen Spielräumen beschriebenen Wohnbedingungen und ihre Auswirkungen haben einen direkten Einfluss auf die Entscheidung der Kinder nach einem *gesunden Lebensstil*. Die Bedingungen der Wohnunterkünfte bedeuten für die Kinder, dass sie an permanentem Schlafmangel leiden, zu wenig ökonomische Ressourcen für eine dauerhaft gesunde Ernährung haben, ihrem kindlichen Drang nach Bewegung nicht nachkommen können, dauerhaftem Stress durch zwischenmenschliche Konflikte und ständigen Beziehungsabbrüchen ausgesetzt sind, und Eltern, deren Sorgen, Ängste und gesundheitlicher Zustand einen negativen Einfluss auf eine stabile Bindung zu ihren Kindern haben kann.

Damit ist ein erheblicher Teil der Freiheitsrechte für die Kinder eingeschränkt, bei dem sie gleichzeitig durch ihr Alter und damit verbundenen geringen Ressourcen auch wenig **Mitbestimmung** für ihre Situation erfahren und ertragen müssen. Im Bereich des **Wohnens** erleben die Kinder diese Einschränkungen unmittelbar. Wie schon in den vorherigen Spielräumen deutlich wurde, gibt es durch *beengte Wohnverhältnisse* wenig *Privatsphäre* für die Kinder, die aber besonders im Übergang in das Jugendalter und darüber hinaus für die Identitätsentwicklung von großer Bedeutung ist. In der *finanziellen und materiellen Ausstattung* bestehen für die Kinder gar keine Mitbestimmungsrechte. Sie erleben hier sogar die Erwachsenen als handlungssohnmächtig (*Erwerbsarbeit*), was sich indirekt auf ihre Lebenseinstellungen und damit auch auf ihre Integration auswirken wird.

„[...] Und also ich würde auf jeden Fall jedem Häuser geben und ich würde Jobs und so geben.. aber /ähm/ nicht so wie jetzt nicht für so wenig Geld wie wir bekommen, also wir alle bekommen hier gerade...wie alle hier, also da in jedem den Camp bekommt 400 irgendwas pro K.. also pro Eltern. Und also würde ich nicht machen, ich würde so pro Kind so 800 geben und pro Eltern 1000, 2000 würde ich gebe. [...]“ (l. c; Z. 280-284)

In ihrem **sozialen- und kulturellen Umfeld** erleben die Kinder eine *Ordnung* der Erwachsenen, die ihrer entgegensteht und die sie nicht begreifen können. Insgesamt konnten alle Teilnehmer*innen Beispiele nennen, bei denen das äußere Umfeld der Wohnunterkünfte für die innere (Un-) Ordnung der Menschen steht und das sich durch häufige Konflikte, Rivalitäten und Konkurrenz auf die Wahrnehmung der Kinder auswirkt.

Vier von fünf Teilnehmer*innen geben an, gläubig im Sinne ihrer *Religion* zu sein und diese auch selbstbestimmt ausüben zu können. Werte und Normen sind von den Kindern häufig noch von der Religion geprägt und verbindet in gewisser Weise auch unterschiedliche national-kulturelle Lebensweisen und gibt den Kindern eine Handlungsstruktur, an der sie sich versuchen zu Orientieren.

„K1: Ich wollte da aufstehen und ihn boxen. Jeder wollte es machen, sogar ich hab einen fetten Freund, er heißt S. Sie kennen ihn ja. Er wollte sogar auf ihn springen und sein Grab auf den Boden lassen. Aber wir meinten es Haram. Wir wollen ja keine Sünden machen. Wir sind alle hier Moslem gerade und das hier ist eine Gebetskette und halt..“ (l. c; Z. 484-488)

Im *Freizeitbereich* war bei den Kindern nur sehr wenig Mitbestimmung zu erkennen. Dies kann auch daran gemessen werden, da ein Teilnehmer ein selbstorganisiertes Fußballturnier mit Übernachtung über den Stadtteil Billbrook heraus als besonderes Erlebnis bezeichnet. Die wenigen Angebote, die den Kindern gemacht werden, sind vorgegeben und durch die Coronamaßnahmen noch weiter eingeschränkt oder finden gar nicht mehr statt.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Die Lebenslage der Kinder wird von zwei Hauptfaktoren bestimmt, dem Asylgesetz und der Unterbringung. Das Interesse nach einer für die Kinder positiven Entwicklung und erfolgreichen Integration, um ihre Lebensziele zu erreichen, wird explizit von den Kindern erwähnt und hat einen hohen Stellenwert für die Zielgruppe der acht- bis vierzehnjährigen Kinder aus den Wohnunterkünften. Die Auswirkungen der Wohnform, bzw. Unterbringung auf die Entwicklung und Entwicklungsprozesse, sowie die Integration, werden in der Mehrdimensionalität der Einzelspielräume deutlich und bestätigen die meisten Erkenntnisse vorheriger Forschungen und Beobachtungen (vgl. u. a. Meysen et al., 2019, UNICEF, 2017). Die Lebenslagenanalyse mit Blick auf die kindliche Perspektive hat aber auch einige neue Erkenntnisse erbracht, die für eine Auseinandersetzung mit Handlungsempfehlungen herangezogen werden können. Denn die besondere Unterbringung der Kinder und ihrer Familien allein ist schon eine Armutslage, die sich auf alle weiteren Lebensbereiche auswirkt und erhebliche Armutsrisiken für zukünftige Lebenslagen beinhaltet.

Die Kinder leben zu einem Großteil mehrere Jahre in den Wohnunterkünften in Billbrook, was wiederum nicht mit den Forderungen für eine temporäre Unterbringung

zusammenpasst, aber dennoch politisch in Kauf genommen wird. Somit kann den Aussagen von Meysen et al. (2019) zugestimmt werden, dass die Unterbringung von Familien mit Kindern in Wohnunterkünften auf längere Zeit eine staatlich gebilligte Kindeswohlgefährdung darstellt. Der ausdrückliche Wunsch der Kinder nach einem gewaltfreien Umfeld muss Ausgangspunkt für einen neuen Diskurs über Kinderschutz in Wohnunterkünften sein, der partizipativ gestaltet ist, ohne „wegzuschauen“. Eine solche Form der Unterbringung wie in Billbrook stellt außerdem eine extreme Form der Benachteiligung dar, die zu fatalen Selbst- und Fremdwahrnehmungen führt und damit ungünstige Lebenseinstellungen begünstigt. Das Resultat für die Identitätsentwicklung der Kinder ist ein stark angepasstes Verhalten, bei dem das Kind nicht auffallen will oder ausagierendes Verhalten zeigt, um sich bestimmte Positionen zu „erkämpfen“. Zudem kann gesagt werden, dass beiden Verhaltensmustern ein geringes Selbstwertgefühl zugrunde liegt, das durch die strukturellen Bedingungen hervorgerufen wird, da die Kinder durch ihren soziokulturellen Hintergrund negativen Zuschreibungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind. Dies zeigen deutlich die Aussagen der Kinder darüber, dass sie sich außerhalb der Wohnunterkünfte nicht ernst genommen fühlen. Es fehlt an öffentlicher Präsenz für die Lebensumstände der Bewohner*innen, die zu mehr Kenntnis und damit mehr Verständnis in der Wohnbevölkerung führen würde. Dies könnte die Soziale Arbeit leisten, indem sich Sozialarbeiter*innen vor Ort mit relevanten Konzepten, wie u. a. der Gemeinwesenarbeit oder der Sozialraumorientierung befassen, die strukturelle Barrieren abbauen und Kontakte zulassen würden. In Billbrook gibt es bisher nur wenige ehrenamtliche Menschen, meist selbst geflüchtete Personen, die sich in den Wohnunterkünften um die Belange und Bedürfnisse der Bewohner*innen kümmern.

Der ohnehin schon hohe Druck an eigenen Integrationsleistungen der Kinder ist sehr hoch, da die Hoffnung auf ein besseres Leben im neuen Land den Eltern verwehrt bleibt. Die allgemeine Hoffnungslosigkeit unter den Erwachsenen in den Wohnunterkünften beeinflusst außerdem unterbewusst das Lebensgefühl der Kinder, was auf Dauer zu einer eher negativen Einstellung dem neuen Land gegenüber führen wird. Ein Beispiel dafür ist die Beteiligung in Jugendgruppen, die sich an den Rand gedrängt fühlen und sich durch radikale Aktionen bemerkbar machen. In diesen Gruppen bekommen die Kinder das Zusammenhalts- und Zugehörigkeitsgefühl vermittelt, das ihnen von der restlichen Gesellschaft verwehrt bleibt. Dies macht Wohnunterkünfte auch zu einem beliebten Ort für Neuanwerbungen von Kindern für radikale Gruppen.

Die Integrationsbemühungen der Kinder werden außerdem durch die Art der Unterbringung und das Wohnen stark begrenzt. Es gibt keine sozialpolitischen Angebote oder günstigen Bedingungen des Umfeldes, welche die Integrationsprozesse der Kinder erleichtern würden. Dies steht im Gegensatz zur Definition von „Integration“ des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration (2004). Neben den stark begrenzten Zugängen zur sozialen Teilhabe wird den Kindern in dieser Lebensphase damit die eigentlich hohe Motivation, sich in allen gesellschaftlichen Bereichen zu beteiligen, genommen. Die guten Voraussetzungen sollten jedoch aufgegriffen werden und den Kindern Lebensbedingungen gegeben werden, die es ihnen ermöglichen sich selbstbestimmt einzubringen, von- und mit anderen lernen zu können und sich nach ihren Vorstellungen und Wünschen zu entfalten.

Die Umstände des Wohnens in den Wohnunterkünften haben wiederum einen erheblichen Einfluss auf die sozialen Netzwerke der Kinder und damit auf die Verfügbarkeit von Ressourcen, die nicht vom Einkommen abhängig sind. Das eher einseitige soziale Netzwerk hat damit neben negativen Folgen für die Identitätsbildung und in Entwicklungsprozessen im Übergang zur Adoleszenz, auch einen erheblich negativen Einfluss auf das spätere Erwerbseinkommen der Kinder. Die Erfahrungen von sehr häufigen Kontakt- und Beziehungsabbrüchen, Mobbing und Ausgrenzung führen zu Gefühlen der Unsicherheit und Angst, welche die subjektive Wahrnehmung von Beziehungsqualitäten bestimmt und somit den Aufbau eines tragfähigen sozialen Netzwerks einschränken. Die Schule als zentrale Bildungsinstitution wird von der Zielgruppe noch weitestgehend als Ort gesehen, der zum Erreichen von beruflichen Zielen bedeutend ist und noch weitestgehend akzeptiert wird. Damit einher geht eine starke Motivation, Interessen zu verfolgen aber auch der zunehmenden Wahrnehmung und Gewährwerdung gegenwärtiger Bedingungen, welche die Interessensverfolgung erschweren und in vielen Fällen sogar unmöglich machen. Förderlich sind pädagogische Mitarbeiter*innen in Bildungseinrichtungen, die Verständnis für die Lage der Kinder aus den Wohnunterkünften haben und Fördermaßnahmen erkennen und einleiten. Als Beispiel kann hier das Wissen um den Leistungsdruck der Kinder genannt werden, der dann pädagogisch leichter abgefedert werden kann, weil die Mechanismen verständlicher sind und das pädagogische Handeln darauf ausgerichtet werden kann.

Grundsätzlich lässt sich abschließend sagen, dass sich die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche, also „Grundanliegen“ der Kinder aus den Wohnunterkünften in Billbrook, nicht von denen anderer Kinder unterscheiden. Ganz im Gegenteil, die

Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass die grundlegenden Bedürfnisse von den Kindern aus Billbrook bestätigt wurden und es dahingehend keine Differenzierung geben kann. Für das Alter der Zielgruppe sind demnach kindgerechte Räume entscheidend, die ihren Bedürfnissen nach Bewegung, Bildung, Autonomie, Spiel und Spaß und einem gesunden Lebensstil gerecht werden und dabei die Wünsche der Kinder durch Mitbestimmung und Partizipation berücksichtigen. Dazu braucht es aber - und das ist ein weiterer wichtiger Aspekt von kindgerechten Räumen - Erwachsene, die ihre Bedürfnisse respektieren und Anreize schaffen, eine gewaltfreie Struktur der Räume herzustellen, in denen die Kinder ihre Interessen weiterverfolgen können. Ein positives Beispiel ist das auf freiwilligem Engagement beruhende Sport Programm „Teams United“. Dieses greift viele integrative Aspekte auf und fördert durch Fußball- und Basketballtraining die sportlichen Kompetenzen der Kinder in Billbrook, denen der Zugang zu Fußballvereinen verwehrt ist. Das Programm versucht ebenfalls Freundschaftsspiele mit Hamburger Fußballvereinen zu arrangieren, um eine Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen aus anderen Hamburger Stadtteilen herzustellen (vgl. Teams United 2021; o. S.).

Ausblick

Die vorliegende Master-Thesis hat gezeigt, dass das Wohnen in den Wohnunterkünften in Billbrook eine extreme Form der Exklusion darstellt, die jedoch kein Einzelfall ist. Es gibt in ganz Hamburg und deutschlandweit weitere Wohnunterkünfte, deren Rahmenbedingungen die gleichen sind und auf die sich die vorliegenden Erkenntnisse übertragen lassen können. Diese sind im Hinblick auf zukünftige Migrationsbewegungen vor allem in der Unterbringung von geflüchteten Familien mit Kindern zu beachten. Dazu gehört zunächst die schon erwähnte Forderung nach einer Unterbringung in separaten Wohnungen mit kindgerechter Ausstattung und ausreichend Raum, die zu bevorzugen ist. Dazu zählt auch der erwähnte Kinderschutz, bei dem alle Aspekte von negativen Auswirkungen mitgedacht werden sollten und dessen Resultat es sein muss, dass eine solche Unterbringung, wie sie sich in Billbrook abzeichnet, abzulehnen ist. Zudem braucht es eine sozialpolitische Planung von Wohnunterkünften für geflüchtete Familien, welche die Sichtweise der betroffenen Kinder mitdenkt und die Lebenslage der Kinder als Ausgangspunkt für adäquate Angebote nimmt, um Integration im gesellschaftspolitischen Sinn zuzulassen.

Insgesamt können die Ergebnisse der Lebenslagenanalyse für weitere Forschungsfragen herangezogen werden und daraufhin konkretisiert werden. Z. B. der Frage, inwieweit die Rechte (Kinderrechte nach der Kinderrechtskonvention, Recht auf Privatsphäre, Recht auf Bildung, etc.) von Kindern durch die Art dieser Unterbringung eingeschränkt oder sogar verletzt werden.

Bei einer größeren Datenlage über die digitale Welt der Kinder würde sich die Darstellung der Ergebnisse auf die Erweiterung eines weiteren Handlungsspielraumes (Der digitale Spielraum) lohnen. Dieser könnte evtl. Erkenntnisse dazu bieten, welchen Einfluss digitale Medien auf die sozialen Netzwerke der Kinder haben und ob diese der Integration förderlich oder hinderlich sind. Dazu bräuchte es Forschungen, die den Blick noch mehr auf digitale Themen legen und damit eine zentrale Lebenswelt von Kindern mitberücksichtigen.

Interessant wären zudem noch weitere Forschungen mit psychologischer Sichtweise auf die psychosozialen Folgen der Lebenslage von Kindern aus Wohnunterkünften, um die Lücken für die weitere Entwicklung der Kinder zu schließen. Ferner kann mit weiteren Theorien, wie z. B. der Maslowschen Bedürfnishierarchie (1954) überprüft werden, inwieweit die grundlegenden Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden können oder nicht.

Außerdem wäre eine weitere Ausrichtung auf die Beziehung zu den Eltern und dem Erziehungsverhalten interessant, da die vorliegenden Erkenntnisse dahin tendieren, dass ein für die Kinder positives Erziehungsverhalten der Eltern vorhanden ist, welches jedoch durch die Wohnbedingungen eingeschränkt wird. Daraufhin wären auch mehr Handlungsempfehlungen für Erziehungsberatungen in Wohnunterkünften möglich, welche die schon vorhandenen Erziehungsstärken hervorheben und neue Perspektiven eröffnen können.

Literaturverzeichnis

Altinzencir, Mahmut (2019): Rechtliche Rahmenbedingungen für geflüchtete Menschen in Deutschland und die Aufgabe der Sozialen Arbeit. Eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf die Praxis. In: Wartenpfehl, Birgit (Hrsg.) (2019): Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösungen im Vergleich. Springer VS. Wiesbaden. S. 55-70

Anger, Dr. Christina; Plünnecke, Prof. Dr. Axel (2021): Schulische Bildung in Zeiten der Corona-Krise. Bildungsdefizite schnell beheben. Kurzstudie zum INSM-Bildungsmonitor 2021. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln. Quelle: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2021/Kurzstudie_INSM_Bildungsmonitor.pdf. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Arouna, Mariam; Ingrid Breckner; Umut Ibis, Joachim Schroeder; und Cornelia Sylla (2019): Fluchtort Stadt. Explorationen in Städtische Lebenslagen und Praktiken der Ortsaneignung von Geflüchteten. Springer VS. Wiesbaden.

Backes, Gertrud M. (2002): Alter(n) und Lebenslagen im sozialen Wandel. In: Peters, Meinolf (Hrsg.): Zwischen Abschied und Neubeginn Entwicklungskrisen im Alter. Gießen, S. 53-70.

Berger, Christina (1996): Soziale Beziehungen von Kindern im Grundschulalter, Eine Untersuchung mit dem SOBEKI-Verfahren an acht- bis elfjährigen Grundschulkindern. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bicer, Enis (Hrsg.); Windzio, Michael; Wingens, Matthias (2014): Soziale Netzwerke, Sozialkapital und ethische Grenzziehung im Schulkontext. Springer VS, Wiesbaden.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband Nr. 2 (S. 183-198). Göttingen: Schwartz. In: Rürup, Matthias, Rübken, Heinke, Emmerich, Markus, Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Springer VS. Wiesbaden. S. 43-47

Bourdieu, Pierre (1985): The Social Space and the Genesis of Groups. In: Theory and Society 14 (6): 723-744

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): BAMF-Kurzanalyse. Die Wohnsituation Geflüchteter. In: Baier, Andreas, Siegert, Manuel (2018): Ausgabe 02/2018 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Quelle: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse11_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-wohnsituation.pdf?__blob=publicationFile%26v%3D11. Letzter Zugriff am 01.10.2021.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): BAMF-Kurzanalyse. Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. Von de Paiva Lareiro, Cristina. Ausgabe 05/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums, Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Quelle: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf?__blob=publicationFile&v=7. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020): BAMF-Kurzanalyse. Entwicklungen in der Wohnsituation Geflüchteter. In: Tanis, Kerstin (2020): Ausgabe 05/2020 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Quelle: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/68901/ssoar-2020-tanis-Entwicklungen_in_der_Wohnsituation_Gefluechteter.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2020-tanis-Entwicklungen_in_der_Wohnsituation_Gefluechteter.pdf. Letzter Zugriff am 01.10.2021.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Quelle:

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurzgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Brück, Dominik (2014): Flüchtlingsunterkunft Berzeliusstraße: „Billstedt muss keine Angst haben“. Mittendrin.de. Quelle: <http://hh-mittendrin.de/2014/10/fluechtlingsunterkunft-berzeliusstrasse-billstedt-muss-keine-angst-haben/>. Letzter Zugriff am 22.09.2021.

Caballero, Claudio (2009): Integration und politische Unterstützung. Eine empirische Untersuchung unter Ausländern. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Chassee/Zander/Rasch (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Döring, Dieter; Hanesch, Walter; Huster, Ernst-Ullrich (Hrsg.) (1990): Armut im Wohlstand. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. In: Voges, Wolfgang; Jürgens, Olaf; Mauer, Andreas; Meyer, Eike (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Endbericht. Zentrum für Sozialpolitik. Universität Bremen.

Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 14. Springer VS. Wiesbaden.

Engels, Dr. Dietrich (2008): Lebenslagen. In: Maelicke, B. (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sozialwirtschaft. Nomos-Verlag. Baden-Baden. S. 643-646

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt: Campus Verlag. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): BAMF-Kurzanalyse. Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. Von de Paiva Lareiro, Cristina. Ausgabe 05/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums, Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Quelle: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019_jab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf?__blob=publicationFile&v=7. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

fördern & wohnen (o. J.): Unsere Standorte. Quelle: <https://www.foerdernundwohnen.de/unternehmen/standorte/>. Letzter Zugriff am 22.09.2021.

Freie und Hansestadt Hamburg (2020): Sozialmonitoring integrierte Stadtteilentwicklung Bericht 2020. Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen. Hamburg. Quelle: <https://www.hamburg.de/contentblob/14763090/46efca96446796a2716550789fc3d2fb/data/d-sozialmonitoring-bericht-2020.pdf>. Letzter Zugriff am 21.09.2021.

Freie und Hansestadt Hamburg (o. J.): Billbrook: Wissens- und Sehenswertes. Zentrumsnah und industriell geprägt. Quelle: <https://www.hamburg.de/sehenswertes-billbrook/>. Letzter Zugriff am 21.09.2021.

Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern.

Fuhs, B. (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage 2012. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Gambaro, Ludovica; Kempfner, Daniel; Pagel, Lisa; Schmitz, Laura; Spieß, C. Katharina (2020): Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher. DIW Wochenbericht, ISSN 1860-8787, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). Berlin. Vol. 87, Iss. 34. S. 579-589.

Garbarino, J., Scottt, F. M. & Faculty of the Erikson Institute (1989): What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating information form children. San Francisco. Jossey-Bass. In: Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern. 1. Auflage 2012. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Glatzer, Wolfgang; Hübinger, Werner (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, Diether; Hanesch, Walter; Huster, Ernst-Dietrich (Hrsg.): Armut im Wohlstand. Frankfurt am Main, S. 31-55. In: Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Springer VS. Wien.

Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage 2012. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Hoesch, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Springer VS. Wiesbaden

Holz, Gerda (2006): Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In: APuZ (2006): Aus Politik und Zeitgeschichte. Kinderarmut. S. 3-11.

Honig, M.-S.; Leu, H. R.; Nissen, U. (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und kulturelles Muster. In: Honig, M.-S.; Leu, H. R.; Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster – Sozialisierungstheoretische Perspektiven. Weinheim, S. 9-29. In: Heinzel, Friederike (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage 2012. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Johansson, Susanne (2016): Die ungleiche Verteilung von Teilhabechancen für geflüchtete Menschen in Deutschland: Rahmenbedingungen der Lebenssituation von Flüchtlingen. S. 19-38. In: Goth, Günther G., Severing, Eckart (Hrsg.) (2016): Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH. Wirtschaft und Bildung. Asylsuchende und Flüchtlinge in Deutschland: Erfassung und Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration. Band 73. W. Bertelsmann Verlag GmbH und Co. KG. Bielefeld.

Kaplan, Ida, Yvonne Stolk, Madeleine Valibhoy, Alan Tucker Judy Baker (2016): Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. In: Transcultural Psychiatry, Vol. 53-1, pp. 81–109. In: Meysen, Dr. Thomas; Schönecker, Lydia; Achterfeld, Susanne (2019): Expertise. Schutz Begleitet Geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Sozial- und humanwissenschaftlicher Forschungsstand und die Rahmenbedingungen in Deutschland. Hamburg. Quelle: https://b0a41ef3-f7f2-494b-b63d-d460ecdfb6be.filesusr.com/ugd/b52b3f_7fd0bab7a42f4956b39c99b2ea21873d.pdf. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

Kessler, R.C.; Sonnega, A.; Bromet, E., Hughes M.; & Nelson, C.B. (1995): Posttraumatic Stress Disorder in the National Comorbidity Survey. Archives General Psychiatry, 52(12), 1048-1060. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurztgutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Quelle: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurztgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Kohl, Jürgen (1992): Armut im internationalen Vergleich. Methodische Probleme und empirische Ergebnisse. In: Leibfried, S.; Voges, W. (Hrsg): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Opladen: Westdeutscher Verlag (KZfSS, Sonderheft Nr. 32), S. 272 – 299. In: Voges, Wolfgang, Jürgens, Olaf, Mauer, Andreas, Meyer, Eike (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Endbericht. Zentrum für Sozialpolitik. Universität Bremen.

Krause, Peter (1992): Einkommensarmut in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 49, Bonn, S. 3 – 17. In: Voges, Wolfgang, Jürgens, Olaf, Mauer, Andreas, Meyer, Eike (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Endbericht. Zentrum für Sozialpolitik. Universität Bremen.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz. Weinheim: Basel.

Marx, Reinhardt (2011): Roma in Deutschland aus ausländerrechtlicher Sicht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): Aus Politik und Zeitgeschichte. Sinti und Roma. Bonn. S. 41-47. Quelle: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33269/sinti-und-roma>. Letzter Zugriff am 24.09.2021.

Meysen, Dr. Thomas; Schönecker, Lydia; Achterfeld, Susanne (2019): Expertise. Schutz Begleitet Geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Sozial- und humanwissenschaftlicher Forschungsstand und die Rahmenbedingungen in Deutschland. Hamburg. Quelle: https://b0a41ef3-f7f2-494b-b63d-d460ecd6b6be.filesusr.com/ugd/b52b3f_7fd0bab7a42f4956b39c99b2ea21873d.pdf. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

Mietzel, Gerd (2019): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz & Weinheim. Basel.

Nahnsen, Ingeborg (1975): Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Springer VS. Wien.

Nahnsen, Ingeborg (1992): Magdeburger Erklärung. Neue Aufgaben der Wohnungswirtschaft. Beiträge zum deutschen Einigungsprozess. Forschungsinstitut für Gesellschaftspolitik und beratende Sozialwissenschaft e.V. Göttingen. Transfer Verlag. Regensburg.

Neurath, Otto (1931): Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Gehalt der Geschichte und Nationalökonomie. Wien. In: Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Springer VS. Wien.

Neurath, Otto (1979): Wirtschaftsbetrachtung und Wirtschaftsplan. In: Hegselmann, Rainer (Hrsg.): Otto Neurath: Wissenschaftliche Weltauffassung, Sozialismus und Logischer Empirismus. Frankfurt am Main. In: Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Springer VS. Wien.

Mey, Günter & Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In Wilhelm Kempf & Marcus Kiefer (Hrsg.). Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (S. 100–152). Regener. Berlin.

Petermann, F., & Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In M. Marckfeld & B. Nauk (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung (S. 125-139). Neuwied: Luchterhand.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr Dr. Mohr, Arno (Hrsg.) (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Oldenbourg Verlag. München.

Pugh, Mary Jo V; Hart, Daniel (1999): Identity development and peer group participation, in: McLellan, Jeffrey A./Pugh, Mary Jo V. (Hg.): The Role of Peer Groups in Adolescent Social Identity: Exploring the Importance of Stability and Change. New Directions for Child and Adolescent Development, 1999(84), San Francisco: Jossey-Bass, 55-70. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): BAMF-Kurzanalyse. Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. Von de Paiva Lareiro, Cristina. Ausgabe 05/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums, Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Quelle: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2019_jab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-familien.pdf?__blob=publicationFile&v=7. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

Reichwein, Eva (2012): Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland. Lebenslagen, gesellschaftliche Wahrnehmung und Sozialpolitik. 1. Auflage 2012. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Ruf, Martina; Schauer, Maggie; Elbert, Thomas (2010): Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 39-3, S. 151–160. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Quelle: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurzgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Rürup, Matthias; Röbbken, Heinke; Emmerich, Markus; Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Springer VS. Wiesbaden.

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration. Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Berlin. In: Hoesch, Kirsten (2018): Migration und Integration. Eine Einführung. Springer VS. Wiesbaden

Save the Children e.V. (Hrsg.) (2018): Schutz für Kinder zwischen Flucht und Ankunft. Analyse zur Gefährdung geflüchteter Kinder in deutschen Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünften. Berlin. Quelle: https://www.savethechildren.de/fileadmin/user_upload/Downloads_Dokumente/Berichte_Studien/2018/StC_KSRA_Studie_Webansicht_Einzelseiten.pdf. Letzter Zugriff am 20.10.2021.

Scherr, Albert; Breit, Helen (2021): Junge Geflüchtete gesellschaftlich integrieren. Konzeptionelle Anforderungen an Unterstützungsmaßnahmen. In: Sozial Extra (2021): Einblick. Ausgabe 1 2021. S.53–59.

Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage 2012. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; De Loache, Judy; Saffran, Jenny (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage. Springer Verlag. Berlin, Heidelberg.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2020): Hamburger Stadtteil-Profile. Berichtsjahr 2019. Statistikamt Nord. Quelle: <https://www.hamburg.de/sehenswertes-billbrook/>. Letzter Zugriff am 21.09.2021.

Statistisches Amt, Gesundheitsamt, Sozialamt Stuttgart (2021): Ein Jahr Covis-19 in Stuttgart: Strukturelle Erklärungen des Infektionsgeschehens auf dem Prüfstand. Stuttgart. Quelle: <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/corona-stadtteil-studie-stuttgart-mai-2021.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Steil, R.; Rosner, R. (2009): Posttraumatische Belastungsstörung bei Kindern und Jugendlichen. Posttraumatische Belastungsstörungen. S. 321-343. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Quelle: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurzgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021.

Stewart, M.; Bussey, K.; Goodman, G.; Saywitz, K. (1993): Implications of developmental research for interviewing children. Child Abuse & Neglect. (17),25-37. In: Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. 1. Auflage 2012. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Täubig, V. (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim/München. In: Johansson, Susanne (2016): Die ungleiche Verteilung von Teilhabechancen für geflüchtete Menschen in Deutschland: Rahmenbedingungen der Lebenssituation von Flüchtlingen. S. 19-38. In: Goth, Günther G., Severing, Eckart (Hrsg.) (2016): Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH. Wirtschaft und Bildung. Asylsuchende und Flüchtlinge in

Deutschland: Erfassung und Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration. Band 73. W. Bertelsmann Verlag GmbH und Co. KG. Bielefeld.

Teams United (2021): Teams United. Home. Quelle: <https://de.teamsunited.org>. Letzter Zugriff am 25.10.2021.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Grundlagen und Perspektiven. 1. Auflage 2020. Beltz Juventa. Weinheim Basel.

Toprak, Ahmet; Weitzel Gerrit (2017): essentials. Deutschland das Einwanderungsland. Wie die Integration junger Geflüchteter gelingen kann. Springer VS. Wiesbaden.

Traunsteiner, Bärbel S. (2018): Gleichgeschlechtlich liebende Frauen im Alter. Intersektionalität, Lebenslagen und Antidiskriminierungsempfehlungen. Springer VS. Wien.

Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. 1. Auflage 2010. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

UNICEF (2016): Uprooted. The growing crisis for refugee and migrant children. New York: UNICEF. In: **Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017):** Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken, Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite. Kurzgutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Quelle: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurzgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>. Letzter Zugriff am 21.10.2021. S. 5-6

UNICEF (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Deutsches Komitee für UNICEF e.V.. Quelle: <https://www.unicef.de/blob/137704/053ab16048c3f443736c4047694cc5d1/studie--kindheit-im-wartezustand-data.pdf>. Letzter Zugriff am 20.10.2021

Voges, Wolfgang; Jürgens, Olaf; Mauer, Andreas; Meyer, Eike (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Endbericht. Zentrum für Sozialpolitik. Universität Bremen.

Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern. 1. Auflage 2012. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Weisser, Gerhard (1956): Sozialpolitik. In: Brandt, Leo (Hrsg.): Aufgaben Deutscher Forschung. Bd. 1: Geisteswissenschaften. Köln/Opladen, S. 410-426.

Wendel, Kay (2014): Unterbringung von Flüchtlingen in Deutschland. Regelungen und Praxis der Bundesländer im Vergleich. Hg. Förderverein Pro Asyl e. V. Frankfurt am Main. Quelle: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2014/09/Laendervergleich_Unterbringung_2014-09-23_02.pdf. Letzter Zugriff am 01.10.2021.

Werner, Franziska (2020): (Nicht-) Wohnen von Geflüchteten. In: Eckardt, Frank, Meier, Sabine (2020): Handbuch Wohnsoziologie. Springer VS. Wiesbaden. S. 1-30

Wolff, Jessica Sadye (2018): Hamburg, Germany. A Preliminary Case Study of Refugees in Towns. Tufts University. Friedman School of Nutrition Science and Policy. Feinstein International Centre. Quelle: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Tufts%2BRIT%2BHamburg%2C%2BGermany.pdf>. Letzter Zugriff am 25.10.2021.

Wollny, Anja; Marx, Gabriella (2009): Qualitative Sozialforschung. Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. In: ZFA 2009 (11), S. 467-475

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1 Wechselwirkung der Lebenslagedimensionen von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften: Eigene Darstellung in Anlehnung zur Definition der „Lebenslage“ von: Engels, Dr. Dietrich (2008): Lebenslagen. In: Maelicke, B. (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sozialwirtschaft. Nomos-Verlag. Baden-Baden. S. 643-646

Abbildung 2 Wechselwirkung der Spielräume von geflüchteten Kindern aus Wohnunterkünften: Eigene Darstellung in Anlehnung zur Definition der „Lebenslage“ von: Engels, Dr. Dietrich (2008): Lebenslagen. In: Maelicke, B. (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sozialwirtschaft. Nomos-Verlag. Baden-Baden. S. 643-646

Abbildung 3 Entwicklung einer Fragestellung: Angelehnt an: Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr/Dr. Mohr, Arno (Hrsg.) (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. Oldenbourg Verlag. München.

Abbildung 4 Stadtkarte Hamburg, Hamburg-Billbrook: Hamburg.Heimweh.de (o. J.): Hamburg-Billbrook. Quelle: http://www.hamburgheimweh.de/htms/bibr_hpt.htm. Letzter Zugriff am 23.09.2021.

Abbildung 5 Handlungsspielräume in den Lebenslagen von mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook: Eigene Darstellung

Tabelle 1 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billstieg: Quelle f & w (2021): Schriftlicher Kontakt per E-Mail zwischen Bettina Schmerer (Autorin) und Jasmin Lotz (Unternehmenskommunikation, fördern & wohnen) vom 07.10.2021, Anhang 11; 131

Tabelle 2 Sozialstruktur der Wohnunterkunft Billbrook: Quelle f & w (2021): Schriftlicher Kontakt per E-Mail zwischen Bettina Schmerer (Autorin) und Jasmin Lotz (Unternehmenskommunikation, fördern & wohnen) vom 07.10.2021, Anhang 11; 131

Fotografie Deckblatt: Eigene Fotografie vom 11.02.2022

Anhang

1. Stadtteilprofil Hamburg-Billbrook	S. 2
2. Bilder/Impressionen aus dem Stadtteil Hamburg-Billbrook	S. 3
3. Erhebungsinstrument Kinder	S. 4
4. Codeliste	S. 10
5. Interview a, Transkription & Postskriptum	S. 35
6. Interview b, Transkription & Postskriptum	S. 56
7. Interview c, Transkription & Postskriptum	S. 87
8. Einverständniserklärung Interview c	S. 125
9. Schriftlicher Kontakt per E-Mail zwischen Bettina Schmerer (Autorin) und Jasmin Lotz (Unternehmenskommunikation, fördern & wohnen) vom 07.10.2021	S. 126
Eidesstattliche Erklärung	S. 127

1. Stadtteilprofil Hamburg-Billbrook

Seite 24 von 204

Hamburger Stadtteil-Profil: Berichtsjahr 2019

	Stadtteil	Bezirk	Hamburg
	Billbrook	Hamburg-Mitte	Hamburg
Bevölkerung und Haushalte			
Bevölkerung	1 740	301 546	1 899 160
Unter 18-Jährige	567	48 730	314 126
in % der Bevölkerung	32,6	16,2	16,5
65-Jährige und Ältere	90	42 832	342 549
in % der Bevölkerung	5,2	14,2	18,0
Ausländer:innen	1 310	83 029	330 165
in % der Bevölkerung	75,3	27,5	17,4
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	1 477	149 827	683 242
in % der Bevölkerung	84,6	50,7	36,1
Unter 18-Jährige mit Migrationshintergrund	546	35 025	165 181
in % der unter 18-Jährigen	97,8	72,1	52,7
Haushalte	494	166 151	1 041 948
Personen je Haushalt	2,2	1,8	1,8
Eiersonenhaushalte	266	96 134	565 577
in % der Haushalte	53,8	57,9	54,3
Haushalte mit Kindern	125	28 120	187 192
in % der Haushalte	25,3	16,9	18,0
Alleinerziehende	40	8 038	46 024
in % der Haushalte mit Kindern	32,0	28,6	24,6
Fläche in km ²	6,3	142,3	765,1
Einwohner:innen je km ²	277	2 120	2 515
Bevölkerungsbewegung			
Geburten	41	3 427	20 940
Sterbefälle	14	2 450	17 474
Zuzüge	453	30 611	101 521
Fortzüge	666	31 882	94 642
Wanderungssaldo	- 213	- 1 271	6 879
Sozialstruktur			
Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (Wohnort)	588	126 432	784 913
in % der 15- bis unter 65-Jährigen	50,2	58,2	60,9
Arbeitslose	169	14 385	64 075
in % der 15- bis unter 65-Jährigen	14,4	6,6	5,0
Jüngere Arbeitslose	29	1 128	5 047
in % der 15- bis unter 25-Jährigen	10,2	3,2	2,6
Ältere Arbeitslose	22	2 211	10 883
in % der 55- bis unter 65-Jährigen	15,9	6,4	4,7

Statistikamt Nord

21

Hamburger Stadtteil-Profil: Berichtsjahr 2019

Hamburger Stadtteil-Profil: Berichtsjahr 2019

	Stadtteil	Bezirk	Hamburg
	Billbrook	Hamburg-Mitte	Hamburg
noch: Sozialstruktur			
Leistungsempfänger:innen nach SGB II	989	45 507	180 744
in % der Bevölkerung	56,8	15,1	9,5
Unter 15-Jährige in Mindestsicherung	374	13 206	52 347
in % der unter 15-Jährigen	78,2	31,9	19,6
Bedarfgemeinschaften nach SGB II	349	22 796	92 654
Grundsicherung im Alter der 65-Jährigen und Älteren	28	6 288	27 471
in % der 65-Jährigen und Älteren	31,1	14,7	8,0
Wohnen			
Wohngebäude	83	24 224	254 661
Wohnungen	284	147 763	966 164
darunter bezugsfertige Wohnungen	-	1 414	9 805
Wohnungen in Ein- und Zweifamilienhäusern	72	13 354	192 067
in % der Wohnungen insgesamt	25,4	9,0	19,9
Durchschnittliche Wohnungsgröße in m ²	65,8	66,2	76,2
Wohnfläche je Einwohner:in in m ²	10,7	32,4	38,8
Sozialwohnungen	-	22 330	77 491
in % der Wohnungen insgesamt	-	15,1	8,0
darunter mit Bindungsauslauf bis 2025	-	7 101	20 002
in % der Sozialwohnungen	-	31,8	25,8
Immobilienpreise in Euro je m ² für Grundstücke	290	-	774
Ein- und Zweifamilienhäuser	-	-	4 534
Eigentumswohnungen	-	-	5 053
Infrastruktur und Verkehr			
Kindergärten (2020)	1	150	1 133
Grundschulen	-	31	206
Schüler:innen	200	14 718	96 715
in % der Sekundarstufe I (Wohnort)	83,5	65,0	49,7
in % der Sekundarstufe in %	6,5	30,0	45,2
Niedergelassene Ärzt:innen	-	791	5 073
darunter Allgemeinärzt:innen	-	253	1 286
Zahnärzt:innen	-	309	1 715
Apotheken	-	69	400
Private PKW	302	77 906	637 293
je 1 000 der Bevölkerung	174	258	336
Elektro-PKW	16	1 077	3 395

Statistikamt Nord

22

Hamburger Stadtteil-Profil: Berichtsjahr 2019

(vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2020; 21f.)

2. Bilder/Impressionen aus dem Stadtteil Billbrook

Wohnunterkunft Billstieg



Wohnunterkunft Berzeliusstraße



(eigene Fotografien vom 11.02.2022)

3. Erhebungsinstrument

Leitfaden für das leitfadengestützte, lebensweltliche Interview zu den Lebenslagen von acht- bis vierzehnjährigen mit ihren Familien geflüchteten Kindern aus den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook

Durchführende Forscherin: Bettina Schmerer

Forschungsfrage: Welche Auswirkung hat das Wohnen in den Wohnunterkünften in Hamburg-Billbrook auf die Entwicklung von acht- bis vierzehnjährigen Kindern aus geflüchteten Familien?

Bevor das Interview startet, ist auf Folgendes zu achten:

- Der Interviewstil ist weich und neutral und muss gewährleisten, dass die interviewte Person sich nie verurteilt, unter Druck gesetzt, oder als reine Auskunftsperson gesehen fühlt, geschweige denn den Eindruck hat, dass sie überlistet wird.
- Treten Gesprächssituationen auf, in denen die interviewte Person starke (negative) Emotionen zeigt, kann in der Interviewsituation nicht beschwichtigt, getröstet, abgelenkt oder das Thema gewechselt werden, sondern sich der Technik des aktiven Zuhörens bedienen. Durch die paraphrasierende Verbalisierung der Gefühlswelt der interviewten Person – entweder der Gegenwart oder der erzählten Vergangenheit – wird dem Gegenüber vermittelt, dass es in Ordnung ist, über den Inhalt zu sprechen, dass sich die interviewende Person in der Situation nicht belastet fühlt und ermutigt zur Fortsetzung der Erzählung. Beispiel: *„Das berührt dich heute noch sehr“* oder *„Da fühltest du dich damals hilflos“*.
- Mit der Bedienung von den Aufnahmegeräten ist die interviewende Person betraut.

1. Erklärungsphase

Vorstellung des Settings und Herstellung einer offenen Gesprächsatmosphäre:

- Aufnahmegerät einschalten und überprüfen!
- Vorstellung der eigenen Person:
 - Name
 - Studium

- Forschungsinteresse und Forschungskontext:
 - Studium im Master der Sozialen Arbeit an der HAW Hamburg
 - Die Interviews erfolgen zur Studie meiner Masterthesis. Dafür mache ich eine Lebenslagenanalyse von acht- bis zwölfjährigen Kindern aus den Wohnunterkünften in Billbrook.
 - Bei einer Lebenslagenanalyse wählt man eine Gruppe von Menschen aus, für die man sich besonders interessiert und zu der (in der Forschung) noch verhältnismäßig wenig bekannt ist.
- Zum leitfadengestützten, lebensweltlichen Interview:
 - „Es gibt einen Fragekatalog (Leitfaden) mit einigen Fragen“.
 - „Für die Antworten zu diesen Fragen musst du manchmal bis in deine Vergangenheit (*alles was vor heute passiert ist!*) zurück gehen und manchmal auch in deine Zukunft (*alles was noch passieren könnte!*).“
 - „Bei den Antworten zu den Fragen kannst du mir also alles erzählen, was dir einfällt und ich werde dich in deinen Erzählungen nicht unterbrechen.“
 - „Das Interview dauert ca. 30 Minuten. Wenn du aber eine Pause brauchst, sagst du mir einfach Bescheid.“
 - „Während du mir erzählst, schreibe ich mir ein paar Fragen auf, die mich zu deiner Geschichte näher interessieren.“
 - „Im Anschluss an unser Gespräch werde ich dir die notierten Fragen stellen.“
 - „Zum Schluss darfst du mir alle Fragen stellen, die dir dann noch einfallen und ich dann bin ich auch interessiert daran, wie dir das Interview gefallen hat.“
- Technische Modalitäten:
 - Anonymität erklären
 - Vertraulichkeit und Verschwiegenheit versichern
 - Ggf. Ort vorstellen, an dem das Interview stattfindet
 - Aufzeichnung des Gesprächs erläutern (nur Audio über das Aufnahmegerät)
 - Transkription etc. thematisieren
- Frage nach Rückfragen:

2. Einstiegsphase

- Verständigung auf die Dimension, unter der erzählt werden soll:

„Ich interessiere mich für deine Lebensgeschichte. Erlebnisse, Bedürfnisse, Gedanken, Erinnerungen, also eigentlich alles, was dir über dein Leben hier in Billbrook einfällt, interessiert mich. Du kannst bei jeder Frage mit den frühesten Erinnerungen anfangen und bis zum heutigen Tag erzählen. Dazu kannst du dir auch so viel Zeit nehmen, wie du möchtest.“

Erzählgenerierende Leitfragen/Fragebogen:

„Kannst du mir über das Leben hier in der Wohnunterkunft Billbrook etwas erzählen? Alles was dir dazu einfällt interessiert mich! Du kannst gerne bei deinen frühesten Erinnerungen anfangen und dann bis zum heutigen Tag erzählen.“

„Wie gefällt es dir hier, was erlebt man hier und wie ist es dazu gekommen, dass du hier wohnst?“

Der Versorgungs- und Einkommensspielraum:

„Wie stellst du dir dein Leben vor, wenn du `Erwachsen` bist? „Wie willst du Leben, wenn du älter bist?“

„Wenn du die Königin*der König von Hamburg wärest, was würdest du bestimmen?“ „Was würdest du ändern, wenn du es könntest?“

„Wie sieht dein Leben in deiner schönsten Phantasie aus?“

„Wie sehen deine größten Wünsche aus? „Wünsche, die du mal hattest, jetzt gerade hast oder Wünsche für deine Zukunft?“

Der Kontakt- und Kooperationsspielraum:

„Kannst du mir etwas über die Menschen, mit denen du hier zusammenlebst, erzählen?“ „Was du mit diesen z. B. erlebst oder was du über sie weißt?“

„Könntest du mir etwas über deine Freundschaften erzählen? Oder Menschen, die dir besonders wichtig sind?“

„Was würden aus deiner Sicht andere Kinder aus Hamburg über Billbrook und den Stadtteil hier denken?“ *„Was denkst du, würden andere Kinder über Billbrook sagen, wenn sie dich oder deine Freunde hier besuchen kommen?“*

Der Lern- und Erfahrungsspielraum:

„Wie sieht deine Woche aus?“/„Wie sieht ein Tag von dir aus?“ *„Kannst Du mir erzählen, was du jeden Tag machst und erlebst?“*

„Würdest Du mir von deinen Erlebnissen in der (Schule, etc.) erzählen?“

„Was macht dir Spaß?“

„Wobei oder worin würdest du dir mehr Hilfe oder Unterstützung wünschen?“

Was könnte besser sein?

„Worin bist du richtig gut?“

Der Muße- und Regenerationsspielraum:

„Was war dein bisher schönstes Erlebnis hier in Hamburg?“

„Was war dein bisher traurigstes oder schrecklichstes Erlebnis?“

„Was machst du, wenn es dir dann einmal nicht so gut geht?“ *„Wenn du dich z. B. krank fühlst oder traurig bist?“*

„Kannst du dich an eine Zeit erinnern, in der es dir besonders besonders schlecht/gut ging?“

Der Dispositionsspielraum:

„Könntest du mir von einer Situation erzählen, in der du enttäuscht wurdest oder – enttäuscht warst?“

„Würdest du mir von einer Situation erzählen, in der du richtig stolz auf dich warst?“

3. Haupterzählphase

- Die Erzählphase schließt nahtlos an die gestellten Fragen an und darf von Pausen und Schweigen unterbrochen werden. Sie ist erst beendet, wenn dies der Befragte selbst so meint.
- Die Fragen werden systematisch nach dem Leitfaden gestellt. Das Kind signalisiert das Ende seiner Antwort typischerweise mit dem Ankommen in der Gegenwart.

- Dabei beschränkt sich die interviewende Person auf die Rolle eines interessierten Zuhörers und unterstützt die Erzählung durch gelegentliche dezente aufmunternde verbale Äußerungen (z.B. „hmm“), oder nonverbale Gesten (z.B. Nicken).
- Wird das Gespräch während des Tandeminterviews zu chaotisch, wird sich auf jeweils eine erzählende Person geeinigt. Dabei unterstützt die Interviewerin.
- Kommentare oder Nachfragen werden während der Narration vermieden.
- Bei Unverständnis oder tieferem Interesse werden Notizen gemacht (direkt zitieren) für spätere Nachfragen

4. Nachfragephase

- Die erzählinterne Nachfragephase beginnt, wenn die interviewte Person signalisiert, dass sie mit ihren Ausführungen der Frage zu Ende ist.
- Die Nachfragen erfolgen nach jeder Frage, um an der Narration der Kinder dran zu bleiben.
- Die Reihenfolge der Nachfragen gleicht sich der Chronologie des Erzählten an und klammert dabei keine Themen aus, die durch den bzw. die Interviewte*n als unangenehm empfunden werden könnten. In diesen Fällen wird allerdings der Konjunktiv verwendet, um dem oder der Befragten die Möglichkeit zu bieten, nicht auf die Rückfrage eingehen zu müssen.

5. Schluss

- Ist die Nachfragephase vorbei, endet das Interview nicht bei einer schwierigen Phase oder bei einem belastenden Bereich des Lebens. Vielmehr bedarf es genügend Zeit dafür, dass sich die Erzählenden aus der schwierigen Phase oder dem schwierigen Bereich herauserzählen und man noch über sie aufbauende und sie stärkende Lebensbereiche sprechen kann.
- Die letzte Frage ist daher eine Frage nach den Ressourcen und einem positiven Erlebnis der Kinder.
- Der Abschluss des Gesprächs wird durch folgende Frage eingeleitet:

„Gibt es noch etwas, dass du mir (heute) gerne noch erzählen möchtest?“

- Die Beantwortung dieser Frage kann zu Erzählungen von sehr wichtigen, aber bisher nicht erwähnten Erlebnissen führen.
- Anschließend sollte man am Ende des Interviews immer darauf eingehen, wie das Gespräch von den Interviewten empfunden wurde und ob es noch Fragen an die oder den Interviewer*in gibt und sich ausführlich bei den Kindern für das Interview bedanken.

4. Codeliste

Kategorie	Subkategorie	Eigenschaft	Dimension	Interview/Seite/Zeile
Der Versorgungs- und Einkommensspielraum				
Flucht und Migration	Asylgesetz	Asylverfahren	Früher-heute, Wissen-nicht Wissen, Erstwohnsitz-Zweitwohnsitz	I a; Z. 84-89, I. c; Z. 673-677
		Familiäre Situation nach der Flucht	Ohne-mit, zusammen-getrennt, gute Sprachkenntnisse-schlechte Sprachkenntnisse, prekär-nicht prekär	I a; Z. 86-88, I. a; Z. 602-604, I b; Z. 100-101, I. c; 699-700
		Integrationsbemühungen der Eltern	Alles-nichts, unternehmen-unterlassen, pflichtbewusst-vernachlässigend, Jahre-Monate, gut-schlecht in der Schule, Erlaubnis-Verbot, dürfen-nicht dürfen	I a; Z. 88-91, I. a; Z. 361-363, I. c; Z. 160-161
		Erwerbsarbeit der Eltern/Roter Schein	Wohnen-nicht wohnen, Berechtigung-keine Berechtigung, Hilfe-keine Hilfe, ausziehen-dableiben, dürfen-können	I. c; Z. 136-138, I. c; Z. 666-667, I. c; Z. 688-689, I. c; Z. 157-158
	Leben nach der Flucht	Hoffnung	Hoffnung-Enttäuschung, Vorstellung-Realität	I. a; Z. 560-563, I. c; Z. 687-689
		Glück	Obdachlos-nicht obdachlos, Leben-nicht Leben, wohnen-nicht	I. b; Z. 734-744

			wohnen, gut gehen- schlecht gehen, Essen haben-kein Essen haben	
		Leben	Friedlich-gewalttätig, Bil- dung-keine Bildung, al- les-nichts, Billbrook- Deutschland, gut- schlecht, selbstverständ- lich-nicht selbstverständ- lich	I. c; Z. 157-160, I. c; Z. 167-168, I. c; Z. 1162, I. c; Z. 1169-1172, I. c; Z. 1182-1183, 1223-1225
Lebensorte	Herkunftsland	Kriegs- und Armutsge- biete	Erinnerung-keine Erin- nerung, dort aufgewach- sen-hier aufgewachsen, Krieg-Frieden	I. b; Z. 734, I. b; Z. 760-773, I. c; Z. 97-115, I. a; Z. 60-63
		Lebensverhältnisse	Arm-reich, vorher-nach- her, leichte-schwierige	I. b; Z. 788-796, I. c; Z. 1240-1242, I. b; Z. 834-843
		Erinnerungen	Keine-welche	I. c; Z. 152, I. b; Z. 734-735
	Erstaufnahmeeinrich- tung	Außerhalb Hamburgs	Privat-staatlich, Woh- nung-Sammelunterkunft, glauben-wissen, Mo- nate-Jahre	I a; Z. 85, I. a; Z. 627-630
		Zielort	Hamburg	Kleinstadt-Großstadt, Stadt-Land,
	Neuanfang		Davor-danach, ankom- men-nicht ankommen, Abend-morgen, wohnen- nicht wohnen, leicht- schwer, neu-alt	I a; Z.91, I. b; Z. 102-103, I. c; Z. 1169-1172
Gefühl	Freude-trauer, gut- schlecht, zufrieden-un- zufrieden		I a; Z. 94, I. b; Z. 109, I. c; Z. 1161-1162	

	Wohnungsmarkt (-politik)	Offen-geschlossen, gut-schlecht, mit Unterstützung-ohne Unterstützung, selbstständig-mit Hilfe, Geflüchtete-Einwohnerdiskriminieren-frei zugänglich, gute Bewertung-schlechte Bewertung	I. c; Z. 137-138, I. c; Z. 675-677, I. c; Z. 685-686, I. c; Z. 698-700, I. c; Z. 1226-1227
	Diskriminierungserfahrung	Kein Haus bekommen-ein Haus bekommen	I. c; Z. 687-689, I. c; Z. 700-701
	Rassismus	Beleidigen-höflichkeit	I. c; Z. 1187-1217
Wohnunterkünfte	Gebäude	Mehrere-wenige, gleich-unterschiedlich, wohnen-nicht wohnen	I a; Z. 101-103
	Wohnung	Viele Personen-wenige Personen, wenige, eng-weit Zimmer-viele Zimmer, groß-klein, eng-weit, geeignet-ungeeignet, wohl fühlen-schlecht fühlen, neu-alt, mit Familie-ohne Familie	I. a; Z. 154-157, I. a; Z. 311-315, I. c; Z. 135-136, I. c; Z. 143-146
	Kinderzimmer	Ja-nein, eigenes-gemeinsames, eng-weit	I. b; Z. 226-230, I. a; Z. 526-531
Camp	Übergang	Endlich-letztlich, wohl fühlen-schlecht fühlen, zufrieden-unzufrieden, lange Zeit-kurze Zeit	I. a; Z. 320-323, Z. 327-329, I. c; Z. 420-421
	Abgeschoben	Wir-die anderen, kennen, nicht kennen, Ziele	I. c; Z. 276, I. c; Z. 359, I. a; Z. 162

		erreichen-Ziele nicht erreichen	
	Obdachlosigkeit	Obdachlos-obdach	I. c; Z. 276-277
	Finanzielle Situation	400Euro-1000Euro	I. c; Z. 280-283
Stadtteil	Atmosphäre	Gut-schlecht, schlechte Bewertung-gute Bewertung, belastend-beruhigend	I. a; Z. 549-551, I. c; Z. 1149-1151, I. c; Z. 1223-1226, I. c; Z. 1283-1284
	Eindrücke	Erster Eindruck-zweiter Eindruck, gesehen-geföhlt, merkwürdig-normal, Ausländer-Deutsche	I a; Z. 101, I. a; Z. 162
	Gefühl	Denken-föhlen, subjektiv-objektiv	I. a; Z. 120-121, I. a; Z. 313-314
	Fremdwahrnehmung	Gut-schlecht, stigmatisierend-differenziert, alle gleich-alle anders, Exklusion-Inklusion	I. a; Z. 120-123, I. b; Z. 398-392, I. c; Z. 1161-1169
	Chaos	Schlimm-gut, Müll-Ordnung,	I. b; Z. 389-387, I. b; Z. 419-421
	Angst	Bewohner*innen-Anwohner, alkoholisiert-nüchtern, allgemein-spezifisch	I. b; Z. 389-387, I. c; Z. 526-535
	Gewalt/Kriminalität	Gewalt-keine Gewalt, anschreien-schlagen, drohen-in Ruhe lassen,	I. b; Z. 389-387, I. c; Z. 379, I. c; Z. 501-504, I. c; Z. 520-524, I. c; Z. 1164-1165

			dealen-Kinder schlagen-belästigen	
		Feste	Vor Corona-nach Corona	I. c; Z. 1265-1260
	Außenfläche	Kindliche Räume	Vorhanden-nicht vorhanden, erreichbar-unerreichbar, kindgerecht-nicht kindgerecht, weit-nah, sauber-müllig, auffällig-unauffällig, praktisch-unpraktisch,	I. b; Z. 109-110, I. b; Z. 200-201, I. b; Z. 502-505, I. b; Z. 624-630,
		Weltverschmutzung	Verständlich-unverständlich	I. b; Z. 419-421
		Wohnumfeld	Sommer-Winter, kalt-warm, Laut-leise, früher-heute, besser-schlechter	I. b; Z. 438-440
		Zustand	Matschig-sauber, richtig-falsch, schlecht-gut	I. b; Z. 624-630
	Infrastruktur	Bus	Voll-leer, dreckig-sauber, manchmal-immer, zu spät-pünktlich	I. c; Z. 208-222, I. c; Z. 557-562
		Anbindung	Weit-nah, Schule-WuK	I. c; Z. 566-567
		Auswirkungen	Pünktlich-zu spät, Gegenwart-Zukunft, schlechte Noten-gute Noten, ernst nehmen-nicht ernst nehmen	I. c; Z. 629- 658, 651-658
Wünsche	Freizeitbereich	Hobbys/Interessen	War-ist, manchmal-selten, realisierbar-unrealisierbar, Bewegung-keine Bewegung	I. a; Z. 276-278, I. c; Z. 186-187

	Anerkennung	Dankbarkeit-Hass	I. c; Z. 343-344, I. c; Z. 343-344, I. c; Z. 349-350
Raum für die kindliche Entwicklung	Wohnen	Eigene Wohnung-WG, alleine-getrennt, teurer-günstig, kaufen-mieten, verdient-nicht verdient, angestrengt-nicht angestrengt, arm-reich, eingängigt-frei, Camp schließen, Camp offenhalten	I. a; Z. 311-315, I. a; Z. 396-400, I. a; Z. 526-531, I. c; Z. 379-380, I. c; Z. 664-666
	Spielplätze	Günstiger-teurer, mehr-weniger	I. a; Z. 405-415
	Schule	Gewalt-keine Gewalt, Mobbing-kein Mobbing, Selbständigkeit-un-selbstständigkeit	I. c; Z. 292-308
	Kindeswohl	Wohl leben-schlecht leben, Kriminalität-keine Kriminalität, vernachlässigen-wahrnehmen, erziehen-vernachlässigen, Konsum-kein Konsum	I. c; Z. 295-297, I. c; Z. 308-309, I. c; Z. 411-414, I. c; Z. 435-436
	Umzug	Gewünscht-nicht gewünscht, neuer Stadtteil-alter Stadtteil	I. a; Z. 311-313 I. b; Z. 244, I. c; Z. 400
Besitz	Haus	Groß-klein, erwachsen-Kind sein, alleine-zusammen	I. b; Z. 256-257, I. c; Z. 344-345
	Autos	Eins-mehrere,	I. b; Z. 257
	Geld	Arm-reich, haben-nicht haben	I. c; Z. 230-231

Ziele/Integration	Bildungskarriere	Arbeitsmarkt	Genau-ungenau, erreichen-nicht erreichen, müssen-wollen	I. b; Z. 149, I. b; Z. 155-156, I. b; Z. 164, I. b; Z. 179-183, I. b; Z. 803-811, I. c; Z. 818-819
		Persönliche Entwicklung	Wollen-dürfen, erreichen-nicht erreichen, egozentrisch, sozial, helfen-nicht helfen, emphatisch-egoistisch, versorgen-nicht versorgen, hilfsbereit-nicht hilfsbereit, Leben retten-Leben ruinieren	I. b; Z. 149-150, I. b; Z. 165-167, I. b; Z. 816-817, I. c; Z. 347-350
		Motivation	Alles geben-aufgeben, arm-reich, wollen-sollen, gutes Leben-schlechtes Leben	I. b; Z. 156, I. b; Z. 816-817, I. b; Z. 827, I. c; Z. 187-188, I. c; Z. 191-192
		Erreichbarkeit	Gut-schlecht, erreichbar-nicht erreichbar, Unterstützung-alleine gelassen werden, leicht-schwer, schaffen-nicht schaffen	I. b; Z. 822, I. b; Z. 826-837, I. c; Z. 188, I. c; Z. 191-192, I. c; Z. 204-206, I. c; Z. 228-229, I. c; Z. 359
		Unabhängigkeit	Finanziell-persönlich, selbstständig-unselbstständig	I. b; Z. 179-183
		Deutschland	Vorstellung-Realität, Hoffnung-Hoffnungslosigkeit, leicht-schwer, Mädchen-Jungen, weit kommen-nicht weit kommen, Ressourcen-keine	I. b; Z. 257, I. b; Z. 819-828, I. b; Z. 834-843, I. c; Z. 350-352

			Ressourcen, Dankbarkeit-Hass	
	Bildungswege	Abitur	Erreichen-nicht erreichen, müssen-wollen, lange-kurz, viel Zeit-wenig Zeit	I. b; Z. 809-811, I. b; Z. 826-827
		Ausbildung/Studium	Schwer-leicht, Wunsch-Realität, realistisch-unrealistisch, schaffen-nicht schaffen	I. c; Z. 187-188, I. c; Z. 191-192, I. c; Z. 202-204, I. c; Z. 228, I. c; Z. 348, I. c; Z. 818-819
Der Dispositionsspielraum				
Partizipation	Bildungskarriere	Selbstständigkeit	Schaffen-nicht schaffen, unabhängig-abhängig, Frei-ingeschränkt, vielleicht-auf jeden Fall, konkret-unkonkret, eigentlich ganz gut-eigentlich schlecht, mögen-nicht mögen, verständlich-unverständlich, akzeptanz-keine Akzeptanz, Mögen-nicht mögen, Zeit-keine Zeit, demokratisch-undemokratisch, neue Regel-alte Regel, Vertrauen-Kontrolle	I. a; Z. 346-348, I. a; Z. 427-488, I. a; Z. 486-488, I. a; Z. 427-430, I. a; Z. 437-438, I. a; Z. 442, I. a; Z. 451, I. a; Z. 456-470, I. b; Z. 583-595, I. c; Z. 292-295, I. c; Z. 584-598
	Vorbild	Selbstwirksamkeitserfahrung	Verantwortungsbewusst-nicht verantwortungsbewusst, selbstständig-unselbstständig	I. a; Z. 352- 366, I. c; Z. 190-193

	Freiheit	Gesunder Lebensstil	Bewegen-begrenzt, freifrei, neu-alt, normal-unnormal, früher-heute, schlimmer-besser, positiv-negativ, eingeschränkt-offen, raus dürfen, raus wollen	I. a; Z. 270-278, I. a; Z. 280-294, I. b; Z. 473-495, I. b; Z. 507-511, I. c; Z. 1269-1274
Mitbestimmung	Soziales und kulturelles Umfeld	Ordnung	Sauber-dreckig, Streit-Frieden, Obdachlosigkeit-obdach, Hilfe-Kontrolle,	I. a; Z. 319-328, I. b; Z. 200-202, I. c; Z. 265-279, I. c; Z. 318-324
		Religion	Gläubig-ungläubig,	I. b; Z. 237-238, I. b; Z. 426-428, I. c; Z. 484-488
		Freizeitbereich	Selbst organisiert-fremd organisiert	I. a; Z. 263-269, I. b; Z. 624-630, I. c; Z. 795-803
	Wohnen	Privatsphäre	Vorhanden-nicht vorhanden, Veränderung-Stagnation, eigene-fremde	I. a; Z. 529-531, I. b; Z. 214-217
		Beengte Wohnverhältnisse	Eng-weit, große Familien-kleine Familien, Haus-Wohnung, richtig-falsch	I. a; Z. 54-57, I. b; Z. 214-216, I. c; Z. 278, I. c; Z. 280, I. c; 263-265
		Finanzielle- und materielle Ausstattung	400Euro-1000Euro, mehr-weniger, Einkommen-Stütze, wenig-viel, keine Camps, viele Camps	I. c; Z. 283-284, I. c; Z. 277-278
		Erwerbsarbeit	Arbeit-keine Arbeit	I. c; Z. 280, s.o. Erwerbsarbeit Eltern

Der Lern- und Erfahrungsspielraum				
Sozialisation	Kompetenzen	Selbstbewusstsein	Gut-schlecht, ausgeprägt-nicht vorhanden, weitergeben-für sich behalten, manchmal-immer, hoch-niedrig,	I. a; Z. 61, I. a; Z. 174, I. a; Z. 362-364, I. a; Z. 579-586, I. a; Z. 602-604, I. c; Z. 860-868
		Mehrsprachigkeit	Mehrere-eine, schnell-langsam, bisschen-viel	I. a; Z. 61, I. a; Z. 629-630, I. b; Z. 121, I. c; Z. 97-100, I. c; Z. 113-115
		Interessen	Viele-wenige, sport-musik-kunst,	I. a; Z. 579-580, I. b; Z. 564, 571-578, I. c; Z. 764-765, I. c; Z. 771-772
		Fachliche Kompetenzen	Freizeit-Schule, eigenverantwortlich-selbstständigkeit, eigenes-fremdes, gut-schlecht, English-Deutsch, Mathe-NW	I. b; Z. 583-595, I. b; Z. 603-605, I. c; Z.723-724, I. c; Z. 7765-772, I. c; Z.
		Überfachliche Kompetenzen	Selbstständig-unselbstständig, Entscheidung treffen-keine Entscheidung treffen, Schule-Freizeit	I. b; Z. 589-595, I. c; Z. 723, I. a; Z. 352-366
	Reflektion	Empathie	Bewusst-unbewusst, gut schlecht, respektlos-respektvoll, hilfsbereit-nicht hilfsbereit, dürfen-nicht dürfen, behalten-verlieren, wissen-erfahren	I. a; Z. 179-184, I. a; Z. 479-488, I. a; Z. 611-612, I. a; Z. 396-397, I. a; Z. 549-551, I. a; Z. 560-561, I. c; Z. 1161-1162, I. c; Z. 311-314, I. c; Z. 380-381

	Schwieriges Verhalten	Kontrolliert-unkontrolliert, Eigenverschulden-Fremdverschulden, Reaktion-Folge	I. b; Z. 378-381, I. b; Z. 536-538, I. c; Z. 966-977
	Bedürfnisse	Erkennen-nicht erkennen, realisieren-zurückziehen, eigenständig-instruiert, doll-wenig, verbal-nonverbal, zusammen-alleine, wohl fühlen-nicht wohl fühlen, streit-vertragen, normal-unnormal, Kontakte-keine Kontakte	I. a; Z. 261-263, I. a; Z. 265, I. a; Z. 272, I. a; Z. 294-295, I. a; Z. 515-517, I. c; Z. 192-193, I. c; Z. 1236-1260
	Schöne Erlebnisse	In der WuK-außerhalb der WuK, vor Corona-nach Corona	I. c; Z. 1236-1260
	Einsicht	Vorhanden-nicht vorhanden	I. b; Z. 619
	Rechtfertigungen	Viele-wenige, selber anfangen-andere fangen an, hart schlagen-weich schlagen, schuldig-unschuldige	I. c; Z. 631-647, I. c; Z. 966-967, I. c; Z. 1005-1014, I. c; Z. 1063-1064, I. c; Z. 1078-1079, I. c; Z. 1093-1094
Wahrnehmung	Versagen	Viel gelernt-wenig gelernt, traurig-fröhlich, personenbezogen-umweltbezogen, Schuld-Umstand	I. b; Z. 655-659, I. c; Z. 589, I. c; Z. 657-658
	Enttäuschung	Von sich-von anderen, sehr-wenig, traurig-fröhlich, Lüge-Wahrheit,	I. b; Z. 855-871, I. b; Z. 879-892, I. c; Z. 723-724, 741-747, I. c; Z. 1026-1033

	unnötig-sinnvoll, schuli- sche Leistungen-Freizeit, ausnutzen-ausgenutzt werden	
Reue	Unnötig-sinnvoll	I. b; Z. 891-892
Stolz	Auf sich-auf andere, erfahren-wahrnehmen, glücklich-unglücklich, sportlich-unsportlich	I. b; Z. 927-929, 855-857, I. c; Z. 837-839, I. c; Z. 821-824, I. c; Z. 1012-1015
Gescheiterte Vorbilder	Brüder-Schwestern, schaffen-nicht schaffen	I. c; Z. 197-198
Angst	Verteidigen-Flucht ergreifen, ja-nein	I. c; Z. 505-532, I. c; Z. 1059
Wut	Wütend-traurig, ausras- ten-gelassen bleiben	I. c; Z. 974-975
Außenseiterrolle	Ausnutzen-ausgenutzt werden, Opfer-Täter	I. c; Z. 1119-1121
Rachedgedanken		I. c; Z. 1218
Handeln	Reaktion	Gewohnt-ungewohnt, verteidigen-Flucht ergreifen, gewalttätig-friedlich, schlagen-beleidigen
	Konsequenzen	Ausschluss-durchhalten, erlaubt-verboten, gute Noten-schlechte Noten, nirgends-überall, früher- heute,
	Mühe	Selbstbestimmt-fremd- bestimmt
	Erklärungen	Verhalten-Reaktion, schuldig-unschuldig
	Stress	Viel-wenig, oft-selten

	Gewalt	Kampf-Flucht, ein Kind-mehrere Kinder, einmalig, mehrmals	I. b; Z. 855-856
	Lösungsstrategien	Vorhanden-nicht vorhanden. Spontan-überlegt, erlernt-vorhanden, friedlich-gewalttätig	I. b; Z. 911-913, I. c; Z. 584-585, I. c; Z. 942-948
	Lösungswege	Entschuldigen-nicht entschuldigen, kommunikativ-gewalttätig, verteidigen-nicht verteidigen, diskutiert-argumentiert, ausrasten-gelassen bleiben	I. c; Z. 952, I. c; Z. 977-978
	Angepasst	Mädchen-Junge, brav-böse, verantwortungsbewusst-verantwortungslos	I. b; Z. 951-958
Erziehung	Erziehungsverhalten der Eltern	Viel lernen-wenig lernen, normal-unnormal, gut-schlecht, Wertschätzung-keine Wertschätzung, Überforderung-Unterforderung, schaffen-nicht schaffen, sorgen-vernachlässigen, Respekt-kein Respekt, schlagen-nicht schlagen	I. a; Z. 364-366, I. a; Z. 608-610, I. c; Z. 456-457, I. c; Z. 415-416, I. c; Z. 1164 I. c; Z. 1271-1274
	Hoffnungsträger	Eigener Traum-fremder Traum, Mädchen-Junge, erlaubt-verboten	I. a; Z. 608-609, I. b; Z. 164, I. b; Z. 636-644, I. c; Z. 809-813

		Werte und Normen	Religiös-familiär, helfen-nicht helfen, menschlich-unmenschlich, wehren-nichts tun, gute Menschen-schlechte Menschen	I. b; Z. 288-289, I. c; Z. 484-488, I. c; Z. 442-443, I. c; Z. 411-414
		Leistungsdruck	Enttäuschung-keine Enttäuschung, viel gelernt-wenig gelernt	I. a; Z. 608-609, I. b; Z. 649-650, I. c; Z. 773-775
Institutionen	Bildungseinrichtungen	Schulpflicht	Regelmäßig-unregelmäßig, Lust-keine Lust, selbstverständlich-unverständlich	I. a; Z. 257-258
		Konzentration/Aufmerksamkeit	Wenig-viel, müde-wach, aufpassen-nicht aufpassen, konzentriert-unkonzentriert, schwierig-einfach	I. b; Z. 456-463, I. c; Z. 625-627
		Unterstützungsangebote	Konflikte-keine Konflikte, schlichten-anfeuern, lösen-herbeiführen, Quatsch machen-angepasst sein, gewünscht-unerwünscht, selbstständig-fremdbestimmt, gut-schlecht, gefallen-nicht gefallen	I. b; Z. 518-526, I. b; Z. 543-558, I. c; Z. 574-584
		Schulische Leistungen	Gute Noten-schlechte Noten, verschlechtert-verbessert,	I. b; Z. 928, I. c; Z. 585-587
		Mobbingerfahrungen	Ja-nein	I. c; Z. 545-550

	Ausgrenzungserfahrungen		I. c; Z. 545-550
	Lernort	Gut-schlecht	I. c; Z.586-589, I. c; Z. 596-607
	Anforderungen	Viele-wenige-schwer-leicht- oft-selten, reflektiert-unreflektiert, nachvollziehbar-nicht nachvollziehbar	I. c; Z. 724-737, I. c; Z. 753-758
	Gymnasium	Bleiben-gehen	I. b; Z. 473, I. b; Z. 941-945
	Grundschule	Eine-mehrere	I. b; Z. 668-657
	Stadtteilschule	Gut-schlecht, zufrieden-unzufrieden, Problem-kein Problem	I. c; Z. 545, I. c; Z. 715-718
Vereinswesen	Vorwärts Wacker	Oft-selten, nah-fern	I. b; Z. 617-618, I. c; Z. 765
	Teams United	Oft-selten	I. b; Z. 621
Rolle/n	Schwester/Bruder	Innen-außen, Einzelkind-Geschwisterkind, verantwortungsbewusst-unzuverlässig, selbstständig-unselbstständig, Freundin-Feindin, Verantwortung-keine Verantwortung, aufpassen-vernachlässigen, kleine Schwester-großer Bruder, zusammen-getrennt	I. a; Z. 108-109, I. a; Z. 288-289, I. a; Z. 611-612, I. b; Z. 675-676, I. c; Z. 551-553
	Geschlecht(-erunterschied)	Mädchen-Junge	I. b; Z. 636-637
	Schüler*in	Ernst nehmen-nicht ernst nehmen	I. c; Z. 545-551, I. c; Z. 651-658
	Tochter/Sohn		

		Freund*in		
Der Kontakt- und Kooperationspielraum				
Soziales Netzwerk	Familie	Familienkonstellation	Kleinfamilie-Großfamilie, wir-die, Geschwister-kind-Einzelkind	I a; Z. 61-62, I. c; Z. 192-198
		Eltern	Zusammen-getrennt,	I. a; Z. 155-157, I. c; Z. 699-700
		Eltern-Kind-Beziehung	Gut schlecht, Eltern-Kind, trösten-nicht trösten, stabil-unstabil, sorgen-nicht sorgen	I. a; Z. 609-610, I. b; Z. 712-713, I. b; Z. 724-729, I. b; Z. 856-857
		Geschwister	Vorbilder-keine Vorbilder, gute Vorbilder-schlechte Vorbilder. Beschützen-bestimmen	I. c; Z. 551-553, I. c; Z. 192-198
		Familienleben	Miteinander-gegeneinander	I. a; Z. 155-157, I. a; Z. 365-366, I. c; Z. 699-700
		Versorgung	Wichtig-unwichtig, emotional-physisch, abhängig-selbstständig, versorgen-vernachlässigen,	I. b; Z. 356-362,
		Liebe	Stark-schwach, erfahren-nicht erfahren, lieb haben, nicht lieb haben,	I. b; Z. 366, I. b; Z. 763-768
		Trauer	Weit weg-nah, lange Zeit-kurze Zeit, wenig viel, schwer-leicht, weinen-lachen	I. b; Z. 690-703
		Verlust	Leben-Tod	I. b; Z. 690
Familiengeschichte	Positiv-negativ, retrospektiv-prospektiv	I. b; Z. 760-768, I. b; Z. 770-783, I. b; Z. 779-783		

	Anerkennung/Stolz	Stolz sein-nicht stolz sein, glücklich-unglücklich, Vater-Mutter	I. a; Z. 608-609, I. b; Z. 928-929, I. c; Z. 772-775, I. c; Z. 809-813, I. c; Z. 863-866
	Schutz	Bisschen-viel	I. c; Z. 456-457
Freund*innen	Zuversicht	Freund-Feind, neue-alte, sehr gute Freunde-nicht sehr schlechte Freunde	I a; Z. 93-97, I. c; Z. 897-898
	Motivation	Viel-wenig	I a; Z.93-97
	Hoffnung	Vielleicht-gewiss	I a; Z. 93-97, 95
	Ankommen	Wohl fühlen-schlecht fühlen, hier-woanders, immer-nie	I a; Z. 100-101, I. b; Z. 326-347
	Kontaktaufnahme	Herzlich-abweisend, schnell-langsam, direkt-indirekt, häufig-selten, in der Schule-in der WuK, angstbehaftet-keine Angst, nur in der WuK-auch in der Schule	I a; Z. 98-100, I. a; Z. 103-105, I. a; Z. 110-119, I. a; Z. 495-499, I. b; Z. 320-329, I. b; Z. 344-247, I. b; Z. 503-505, I. b; Z. 964, 975-977
	Verlust	Viele Umzüge-wenige Umzüge, Monate-Jahre, häufig-selten, war-ist, häufig-selten, stagnierend-kontinuierlich, einsam- in Gesellschaft, traurig-fröhlich, schmerzhaft-angenehm	I. a; Z. 105-108, I. a; Z. 109-119, I. a; Z. 206-210, I. a; Z. 220-222, I. a; Z. 515-517
	Erinnerungen	Streiten-vertragen, Freude-trauer, schön-schlecht	I. a; Z. 107-108, I. a; Z. 210-211

	Aktionen	Keine-welche, vielfältig-einseitig,	I. b; Z. 968-971
	Grundbedürfnis	Freude-trauer, Spaß haben-keinen Spaß haben, Kind-Erwachsene, Streit-vertragen, auffällig-un-auffällig, bedeutend-un-bedeutend, normal-un-normal,	I. a; Z. 123-125, I. a; Z. 136-137, I. a; Z. 193, I. b; Z. 304-305, I. b; Z. 313-315, I. b; Z. 503-505, I. c; Z. 414-419
	Scham	Groß-klein, Besuch-kein Besuch, große Wohnung-kleine Wohnung, viel Platz-wenig Platz,	I. a; Z. 499-506, I. a; Z. 526-531
	Unterstützung	Sorgen-nicht sorgen, zusammen-alleine, mit mir-ohne mich,	I. b; Z. 342-344, I. b; Z. 587-595
	Zusammenhalt	Zusammen-alleine	I. b; Z. 342-344
	Konflikte	Wenig-viel, klein-groß, oft-selten, geklärt-ungeklärt	I. b; Z. 897-900, I. c; Z. 421-424, I. c; Z. 898-901
	Gruppendynamik	Gut-schlecht, laut-leise, Einfluss-keinen Einfluss, Spaß-ernst, zusammen-alleine	I. b; Z. 558, I. b; Z. 564-569, I. b; Z. 897, I. c; Z. 958-973
	Anerkennung	Beste-schlechter, stolz sein-nicht stolz sein	I. b; Z. 603-605, I. c; Z. 862-863
Ausländergang	Gruppengröße	50-100, alleine-alle	I. c; Z. 903 u. 914, I. c; Z. 1056-1061
	Schlägereien	Ich-die anderen, schlagen-reden, nötig-un-nötig, anfangen-weitermachen, immer-nie,	I. c; Z. 904-905, I. c; Z. 922-927, I. c; Z. 964ff., I. c; Z. 1054-1056

	bisschen-viel, oft-selten, Feinde-Freunde, verletzt-unverletzt, einmalig-mehrmals	
	Straßenkampf	Sportlich-unsportlich, WuK-WuK I. c; Z. 994-1039
	Soziale Netzwerke	Dazugehören-nicht dazugehören, Gruppe-Einzel, WuK-Billstedt, gefilmt-gesehen, Beweis-kein Beweis I. c; Z. 907-913, I. c; Z. 924-929, 1077
	Angst	Ängstlich-furchtlos I. c; Z. 1059
	Zusammenhalt	I. c; Z. 1056-1064
	Polizei	Ärger-Frieden, Anzeige-keine Anzeige, Schutz-Auftrag, schuldig-un-schuldig I. c; Z. 1066-1068, I. c; Z. 1091-1093
	Machtpositionen	Sichern-nicht sichern, Rache-Vergeltung, I. c; Z. 1081- 1089, I. c; Z. 1137-1139
Bewohner*innen/Nachbarn	Ähnlichkeiten	Anschluss-Ausschluss, viele-wenige, mehrere Familien-wenige Familien I a; Z. 96-97
	Unterschiede	Neu-alt, kulturelle Vielfalt-keine kulturelle Vielfalt I. b; Z. 121-127, I. b; Z. 425-428
	Gemeinschaft	Vorteil-Nachteil, Problem-Lösung, miteinander-gegeneinander, höflich-unhöflich, normal-unauffällig, hilfsbereit-nicht hilfsbereit, I. a; Z. 122-125, I. a; Z. 133-137, I. a; Z. 179-184, I. a; Z. 264-265, I. b; Z. 277-284, I. b; Z. 866-870

	freundlich-unfreundlich, enge Kontakte-weite Kontakte	
Rivalitäten	Stress-entspannt, är- gern-willkommen hei- ßen, früher-heute, Ver- änderung-Stillstand, besser-schlechter, Streit-Frieden, viel-we- nig,	I. b.; Z. 121-122, I. b; Z. 137-138, I. b; Z. 200-202, I. b; Z. 245
Rücksichtslosigkeit	Laut-leise, nachts-am Tag, ja-nein, rauchen- nicht rauchen	I. b; Z. 425-430, I. c; 130- 133, I. c; Z. 452-454
Drogenkonsum	Legal-illegal, manchmal- immer, gut finden- schlecht finden, neh- men-rauchen	I. c; Z. 168-174, I. c; Z. 131- 132, I. c; Z. 449, I. c; Z. 498- 501, 433-436,
Probleme	Immer-selten	I. c; Z. 134-135, I. c; Z. 1283-1284
Drogenverkauf	Marihuana-Heroin, viel- wenig, vor den Kindern- ohne Sicht der Kinder	I. c; Z. 468-479, 498-501, I. c; Z. 1164
Belästigungen	Frau-Mann	I. c; Z. 536-543, I. c; Z.1165
Freizeitbereich	Projekte	Wöchentlich-täglich, schönes Erlebnis- schlechtes Erlebnis, frü- her-heute, immer-nie, Schule-Freizeit, mit Übernachtung-ohne Übernachtung
	Trainer*innen	Nett-unhöflich, kontinu- ierlich-unregelmäßig,
		I. b; Z. 371-379

			helfen-nicht helfen, unterstützen-keine Unterstützung	
		Erfolg	Mit Honorar-ohne Honorar, für sich-für andere	I. c; Z. 809-812, I. c; Z. 870-871
		Turniere	Manchmal-oft, eigene-fremde, selbst organisiert-fremd organisiert, mit Erinnerung-ohne Erinnerung	I. b; Z. 630-631, I. c; Z. 795-804
Schule		Bezugspersonen	Nett-unhöflich	I. a; Z. 220-222, I. a; Z. 427-430
		Ankommen	Gut-schlecht	I. b; Z. 328-337
		Lehrer*innen	Trösten-kalt sein, verständnis-unverständnis	I. b; Z. 659,
		Mitschüler*innen	Gute Kontakte-schlechte Kontakte	I. b; Z. 326-329, I. b; Z. 342-351, I. c; Z. 545-550, I. c; Z. 890-891
		Mobbing	Schlagen-nicht schlagen, darüber hinweg kommen-es über sich ergehen lassen, Scham-keine Scham	I. c; Z. 891-897
		Fake-Freunde	Ausnutzen-teilen, wahrer Freund-Fake-Freund	I. c; Z. 1101-1115, I. c; Z. 1119-1033
		Besuche	Ja-nein, aus der WuK-aus der Schule	I. a; Z. 526-529, I. a; 508-509, I. b; Z. 975-977, I. b; Z. 979-984
Der Muße- und Regenerationsspielraum				
Erholung	Digitale Medien	Konsum	Oft-selten, meisten-selten, immer-selten,	I. a; Z. 229, I. a; Z. 240-244, I. a; Z. 363-364

			informiert-uninformiert, gut-schlecht	
		Sprache	Vorhanden-nicht vorhanden, beschreibend- erklärend	I. a; Z. 242-244, I. a; Z. 479-480
		Kommunikationskanal	Zusammen-alleine, alle- einer, dazugehören-nicht dazugehören	I. a; Z. 240-241, I. a; Z. 247-249
		Medienkompetenz	Fachlich-überfachlich, Leistung-keine Leistung, Schule-Freizeit	I. a; Z. 456-461, I. a; Z. 468-470, I. b; Z. 593-595
	Soziale Kontakte	Kontakt	Zusammen-alleine	I. a; Z. 233, I. a; Z. 280
		Spaß	Schule-nach der Schule, wollen-sollen, haben- dürfen,	I. a; Z. 260-263, I. a; Z. 278-289, I. b; Z. 968-971, I. b; Z. 981-984, I. c; Z. 1301-1306
Regeneration	Wochenende	Ruhe	Erholung-stress, selbst- ständig-instruiert, biss- chen-wenig, Woche-Wo- chenende	I. a; Z. 257-261
		Schule	Pause-keine Pause, Zeit-keine Zeit	I. a; Z. 430-437
	Ruhe	Ins Bett legen	Ausruhen-nicht ausru- hen, Ruhe-aktiv sein	I. b; Z. 712
		Bücherhalle	Gut erreichbar-schlecht erreichbar, laut-leise	I. c; Z. 206
Belastungen	Gesundheit	Lebenszeit	Gesund-krank, lange- kurz	I. b; Z. 245-254
		Krankheit	Eltern-Kinder, viele-we- nige, schwer-mild	I. c; Z. 143-147, I. c; 174-176, 452-454

		Hygienische Zustände	Schmutzig-sauber,	I. a; 320-323, I. c; Z. 391-392
		Corona	Viele-wenige-oft-selten	I. c; Z. 391-398, I. c; Z. 1267-1268
Erschöpfung		Schlafmangel	Viel-wenig, müde-ausgeschlafen,	I. b; Z. 428-430, I. b; Z. 461-463, I. c; Z. 175-176
		Konzentrations-schwierigkeiten	Konzentration-keine Konzentration	I. b; Z. 428-430, I. b; Z. 461-463, I. c; Z. 188-189, I. c; Z. 204-206
Zwischenmenschliche Beziehungen		Disstress	Viel-wenig	I. c; Z. 1162-1170, I. c; Z. 1283-1284
		Bewältigungsstrategien	Zusammen-alleine, trösten-alleine lassen, ausruhen-ablenken	I. b; Z. 701-703, I. b; Z. 710-712
Zur Kindheitsforschung				
Raum und Zeit	Ich-Kompetenz	Identität	Bewusst-unbewusst, erkennen-nicht erkennen	I. a; Z. 60-63, I. b; Z. 84-88, I. c; Z. 97-115, I. b; Z. 788-797
		Vergangenheit	Akzeptieren-verleugnen, genau-ungenau	I. a; Z. 60-63, I. a; Z. 265-266, I. b; Z. 760-768, I. c; Z. 152
		Gegenwart	Beschreiben-nicht Beschreiben, bewusst-unbewusst	I. a; Z. 60-63, I. a; Z. 119, I. a; Z. 276, I. b; Z. 734-738, I. c; Z. 188-190
		Zukunft	Vorstellung-keine Vorstellung	I. a; Z. 346-347, I. b; Z. 155-167, I. c; Z. 228-231
		Zeitempfinden	Davor-danach, lange Zeit-kurze Zeit, andersgleich, Wochentage-Tage, selbstständig-unselbstständig	I. a; Z. 97-98, I. a; Z. 194, I. a; Z. 265, I. a; Z. 294-296, I. b; Z. 610-611

	Narrationen	Kurz-lang, spontan-flexibel, schwer-leicht, ein Kind-mehrere Kinder	I. b; Z. 102ff., I. c; Z. 849f.
Sprache	Nachfragen	altersgemäß-eingeschränkt, Selbstbewusst-unsicher, aufgeklärt-unaufgeklärt	I a; Z. 174, I. b; 72; Z. 550-556, I. c; Z. 1177
	Beispiele	Viele-wenige, konkret-unkonkret, vollständig-unvollständig, verständlich-unverständlich	I. a; Z. 135-137
	Beschreibungen	Genau-ungenau, wichtig-unwichtig	I. a; Z. 282-283, I. a; Z. 157, I. c; Z. 749-756
Reflektion	Gefühle	Verbal-nonverbal, gut-schlecht, lange überlegen-kurz überlegen,	I. a; Z.91, I. a; Z. 98-99, I. a;40; Z. 210-211
	Verhalten	Vorhanden-nicht vorhanden, verbal-nonverbal	I. a; Z. 100
	Gedankensprünge	Direkt-indirekt, ohne Pause-mit Pause, ohne Erklärung-mit Erklärung	I. a; Z. 103, I. a; Z. 123, I. c; Z. 765-766
	Erinnerungen	Priorität-unwichtig, sicher-unsicher, organisiert-chaotisch, angeschoben-selbstständig, spontan-unspontan	I. a; Z. 188, Z. 193-194, I. a; Z. 280, I. b; Z. 770ff, I. c; Z. 157-161
Tandeminterview	Anregungen	Vorteil-Nachteil, vorhanden-nicht vorhanden	I. b; Z. 294, I. c; Z. 849-871
	Kontext	Aufgreifen-nicht aufgreifen	I. b; Z. 461-463

Missverständnisse	Aufgeklärt-unaufgeklärt, Interviewende-Kinder	I. b; Z. 681-684, I. c; Z. 803-806, I. c; Z. 831-835
Selbstbewusstsein	Gestärkt-geschwächt	I. c; Z. 95-115
Machtgefälle	Nachteil-Vorteil	I. c; Z. 330
Freie Meinungsäußerung	Ja-nein, möglich-begrenzt	I. c; Z. 529-535
Konkurrenz	Ablenken-nicht ablenken,	I. c; Z. 638-642, I. c; Z. 844-847, I. c; Z. 1117-1119
Ablenkung		I. c; Z. 638-642
Erklärungen	Von den Kindern selbst-von der Interviewenden	I. c; Z. 749-756
Übertreibungen	Entdeckt-unentdeckt, am Anfang-am Ende des Interviews	I. c; Z. 837-839, I. c; Z. 1048-1056
Spaß	Viel-wenig	I. c; Z. 880
Konzentration	Nachlassend-gleichbleibend, ungeduldig-geduldig	I. c; Z. 1114, I. c; Z. 1277

1 5. Interview a, Transkription & Postskriptum

2 Interview am: 14.11.2021

3 Interviewte Person(en): R., 12 Jahre alt, Schülerin (im Folgenden R.)

4 Interviewerin: Bettina Schmerer (im Folgenden I.)

5 Ort, Zeit und Dauer des Interviews: Grundschule am Schleemer Park, Oberschleems
6 9, 22117 Hamburg, 12:15-13:00, 35 Min.

7

8 I: ...an und dann nimmt das bestimmt auf (...) genau (...) und /ähm/ ich erkläre dir noch
9 einmal, wozu ich dieses Interview denn mache. Ich habe dir das ja schon einmal er-
10 zählt. Weil es mich ja interessiert, wie die Kinder die hier wohnen einmal in der (Name
11 WuK) (...) #00:00:21-6#

12

13 R: (Name WuK) #00:00:24-7#

14

15 I: (Name WuK), genau (lachen) und im Billstieg und /ähm/ da untersuche ich in meinem
16 Studium, ich studiere Soziale Arbeit, also ich bin Sozialpädagogin. Und da interessiert
17 mich einfach, wie die Kinder hier aufwachsen, ob das gut für die Kinder ist, wie sie hier
18 aufwachsen, was gut ist oder vielleicht was sogar nicht gut ist und /ähm/ deswegen
19 interviewe ich die Kinder, weil mir das total wichtig ist, wie die Kinder das sehen und
20 wie sie sich hier fühlen so zu sagen. Genau und /ähm/ also ich heiße Bettina, wir ken-
21 nen uns ja schon und /ähm/ dann habe ich jetzt das Interview, das ist ein Leitfaden-
22 interview, so nennt sich das. Das hört sich erstmal schwer zu verstehen an, dass sind
23 aber eigentlich nur sieben Fragen. Also es sind sieben Fragen und die sind auch gar
24 nicht so schwer. Ich habe die extra für Kinder gemacht, damit die nicht, nicht so total
25 kompliziert sind. #00:01:20-5#

26

27 R: Ja #00:01:20-5#

28

29 I: Und das wichtige dabei ist und das ist ja auch das total Tolle daran, du kannst mir
30 bei den Antworten, alles erzählen, was dir einfällt, zu den Fragen. Alles was dir einfällt
31 und ganz, ganz wichtig sind auch so Gefühle, wie du dich manchmal so fühlst und
32 Erlebnisse /ähm/ also eigentlich alles was dir zu den Fragen einfällt und du kannst dir
33 so viel Zeit lassen, wie du möchtest mir das zu beantworten und ich werde dich eben

34 gar nicht unterbrechen, erst wenn ich merke, dir fällt nichts mehr ein. Dann kommt die
35 nächste Frage. #00:01:48-8#

36

37 R: (lachen) Ah ok #00:01:50-2#

38

39 I: Das ist halt das schöne an den Fragen. Genau und ich habe hier meinen Fragebogen
40 und schreibe auch zwischendurch mit. Also da brauchst du dich nicht ablenken zu
41 lassen oder so. Ich schreibe ein bisschen mit, damit ich mir am Ende noch mal Fragen
42 aufschreiben kann /ähm/ dir Fragen stellen kann, die ich mir aufgeschrieben habe. Bei
43 denen ich mir nicht so sicher war, ob ich das richtig verstanden habe. Genau (...) So,
44 deine Mama hat ja schon unterschreiben, Super gut. #00:02:22-4#

45

46 R: Ja #00:02:23-7#

47

48 I: Das ist nämlich ganz wichtig, dass die auch weiß, was wir hier machen (lachen)
49 sonst und wenn sie noch Fragen dazu hat, irgendwann mal, weil du ihr davon erzählt
50 hast und sie denkt dann doch „Oh das ist ja jetzt doch ein bisschen komisch“, dann
51 kann sie mich ja anrufen. Auf dem Zettel auf dem einen, da steht auch meine Handy-
52 nummer... #00:02:39-1#

53

54 R: Ja #00:02:39-1#

55

56 I: oder ich gebe dir nachher noch mal meine Nummer. Da kann sie mich auch anrufen.
57 Also /ähm/ ich fange mal...Oder willst du noch mal etwas über dich erzählen erstmal
58 bevor wir mit den Fragen anfangen? #00:02:51-0#

59

60 R: Ok. II Also ich bin (Name Kind), ich bin 12 Jahre alt und komme aus (Name des
61 Landes) aber kann auch türkisch sehr gut sprechen II /ähm/ was noch? II Also ich habe
62 einen großen Bruder und ich habe eine kleine Schwester. II Wir wohnen in der (Straße
63 und Hausnummer der WuK). II Fertig. II #00:03:18-8#

64

65 I: Ok. Super. Also du hast auch noch zwei Geschwister? Schön #00:03:24-5#

66

67 R: Ja #00:03:24-5#

68

69 I: /ähm/ Also ich habe ja schon gesagt, ich interessiere mich für deine Lebensge-
70 schichte, Erlebnisse, Bedürfnisse und Gedanken und Erinnerungen. Alles was dir zu
71 deinem Leben hier in Billbrook einfällt und bei jeder Frage kannst du auch mit den
72 frühesten Erinnerungen anfangen. Also was dir zuerst, was dir da ganz ganz, ganz
73 früher einfällt und dann gehst du wie in einem Zeitstrahl ins heute so zu sagen. Bis
74 heute. Und dafür kannst du dir so viel Zeit nehmen wie du willst und ich werde dich
75 nicht unterbrechen. Das habe ich ja auch schon gesagt. #00:03:57-3#

76

77 R: Ja #00:03:58-3#

78

79 I: Und die erste Frage ist: Kannst du mir über das Leben hier in der Wohnunterkunft
80 Billbrook etwas erzählen? Also alles was dir dazu einfällt und da fängst du auch wieder
81 ganz früher an. Vielleicht so etwas wie, wie seid ihr hier hergekommen oder so. Und
82 dann (...) #00:04:13-2#

83

84 R: Ok. Also zuerst wohnte ich ja nicht hier ich wohnte in (Name Bundesland). /ähm/
85 Da in (Name Bundesland) wohnte ich in so einer Wohnung, die ist vermietet glaube
86 ich. Ja. Und da wohnte ich halt erstmal ohne meinen Vater, weil /ähm/ mein Vater hier
87 in Hamburg war und wir erst noch in (Name Bundesland) waren mit meiner Oma und
88 meinem Opa und meinem Onkel. Aber danach nach zwei Jahren hat mein Vater also
89 die ganzen Papiere so /ähm/ zum Jobcenter und so geschickt, dass wir (...) Er hat also
90 alles so unternimmt und damit wir hier kommen können zur (...) zur Hamburg. Und
91 danach als wir hier gekommen sind, habe ich mich also ich hab mich so, (...) das war
92 am mo (...) das war am ganz Abend das war glaube ich um 11:00 Uhr oder 12:00 Uhr
93 als wir hier gekomme (...) dass wir hier angekommen sind. /ähm/ Da also da habe ich
94 immer mich so gefreut, ich hab gesagt da werde ich jetzt neue Freunde kennenlernen.
95 /ähm/ Ich werd mich vielleicht hier wohl fühlen, weil da ja viele Leute sind vielleicht weil
96 ich türk...weil es vielleicht türkische Kinder gibt, Idie ich da mit denen reden kann und
97 spielen kann. Und halt danach erst am nächsten Tag /ähm/ also am Morgen danach
98 das war glaube ich 10:00 Uhr oder so, da kam direkt S. (lachen) und ihre Freundin, sie
99 heißt D.. Die kamen zu mir und haben sich vorgestellt. Ich hab mich auch vorgestellt
100 und halt danach (...) /ähm/ habe ich immer mit die gespielt. Aber nach einer Woche
101 oder so, habe ich gesehen, dass in der Wohnfläche in der ich wohne, es gibt es ja

102 mehrere Familien in diesen Gebäude de.. oder wie es auch immer heißt. Da gab noch
103 ein Mädchen, sie heißt M. oder so /ähm/ sie hat noch eine Freundin, die beiden habe
104 ich dann halt kennengelernt und wir waren dann beste Freundinnen und habe ich...
105 und danach erst nach so drei Monate vier Monate oder fünf Monate sind die... ist M.
106 umgezogen. Da hatte ich aber noch meine andere Freundin, sie heißt L.. . Die ich...
107 sie war meine beste Freundin halt, wir haben uns fast immer gestritten (lachen). Haben
108 irgendwie, sind wieder Freunde geworden. Und danach ist sie halt nach ungefähr so
109 sieben Monate, sechs Monate umgezogen auch. Danach hatte ich noch eine Freundin,
110 sie war viel kleiner als ich also /ähm/ jünger als ich und wir hatten also immer noch
111 miteinander gespielt, weil ich sie dann halt nur als Freundin hatte. Aber danach ist sie
112 halt auch danach umgezogen (lachen). #00:07:25-3#

113

114 I: Oh #00:07:25-7#

115

116 R: Danach bin ich halt alleine geblieben. Und ich hab nicht immer so mit S. und D.
117 gespielt aber D. ist dann umgezogen aber ich hab so oft nur so oder mit de... mit Sonja
118 danach gespielt. Und jetzt wohne ich hier aber die Wohn... die Wohnfläche hier irgend-
119 wie,.. ich hab das Gefühl, dass die Kinder immer wenn sie hier groß sind überall also
120 die haben man denkt, dass diese Straße halt nur eine Wohnung ist wo alle Kinder
121 denken, dass sie Geschwister sind und so und immer miteinander spielen. Oder dass
122 sie zusammen groß geworden sind und so. Und danach habe ich hier halt noch kleine
123 Freundinnen, also jüngere Freundinnen und das freut mich, dass ich hier auch mit
124 denen spielen kann. #00:08:18-5#

125

126 I: Ach ja schön. #00:08:18-5#

127

128 R: Ja #00:08:19-7#

129

130 I: Also wie eine große Gemeinschaft? #00:08:22-8#

131

132 R: II ja. Aber das Problem ist, dass es auch manche Kinder gibt, die nicht soooo /ähm/
133 Perfekt sind oder also nicht, ich meins nicht so sondern, ich meins nicht, ich mein zum
134 Beispiel, dass zum Beispiel sehr vielmal Streit machen oder gemein sind oder

135 respektlos. Halt, wenn ich dann nicht mehr mit dir spiele, dann gehe ich halt zu meinen
136 Freundinnen spiele halt mit die. #00:08:49-6#
137
138 I: Ok. So sieht so ein Streit aus? Wenn ihr euch streitet? #00:08:55-1#
139
140 R: (lachen) Ja. Was ist die nächste Frage? #00:08:55-8#
141
142 I: /ähm/ Da würde mich einfach noch dazu interessieren, du hast ja gesagt, hier ist so
143 eine Fläche wo die du etwas merkwürdig findet (...) #00:09:04-3#
144
145 R: Ja #00:09:04-3#
146
147 I: ...die vielleicht anders ist als irgendwie, andere Flächen in Hamburg. #00:09:02-6#
148
149 R: Ja #00:09:02-6#
150
151 I: Was ist denn da so anders? #00:09:09-7#
152
153 R: Weil ja jetzt hier die Wohnfläche wir sind fünf Personen in meiner Wohnung und
154 wir haben halt nur drei Zimmer und das ist halt für uns zu klein. Weil manchmal muss
155 halt mein Vater oder meine Mutter in der im Wohnzimmer schlafen, weil dann die Zim-
156 mer sonst zu eng sind. Das meine ich damit. #00:09:35-0#
157
158 I: Ja. Genau das ist so in den, in euren Wohnungen drinnen. Und das Gebiet hier, was
159 fällt dir so zu Billbrook ein und zu dem, zu den Wohnunterkünften? #00:09:47-8#
160
161 R: II Das die meisten Kinder Ausländer sind hier. #00:09:50-4#
162
163 I: Das ist das was dir dazu einfällt (lachen)? #00:09:52-7#
164
165 R: II Ja und mehr nicht. #00:09:55-2#
166
167 I: Ja. Ok super. /ähm/ Dann kommt die zweite Frage. Genau das schließt schon ein
168 bisschen an das was du mir auch schon erzählt hast an, aber kannst du mir vielleicht

169 noch ein bisschen mehr über die Menschen erzählen, die hier leben, mit denen du
170 auch hier zusammenlebst oder vielleicht hast du ganz besondere Erlebnisse oder Er-
171 innerungen an... an die Menschen, die hier leben? #00:10:18-6#

172

173 R: Ich habe die Frage nicht so gut verstanden. #00:10:22-3#

174

175 I: Also einfach alles was dir dazu einfällt, wie die Menschen hier sind in Billbrook.
176 #00:10:27-0#

177

178 R: Achso. Also manche, es gibt über den Mensch oder die Personen, wie sie sich hier
179 also mit den anderen unternimmt oder so. Weil es gibt manche Menschen, die res-
180 pektlos sind aber die sehr viele Menschen aber auch, die ganz nett sind und ganz
181 hilfsbereit sind. Zum Beispiel, wenn ich jetzt so von der Schule komme die sagen mir
182 Hallo, ich sag die Hallo. Aber es gibt auch manche gleichzeitig, die zum Beispiel, wenn
183 ich sie sehe gar nichts sagen und so. Ja das. #00:11:03-3#

184

185 I: Das fällt dir so auf an den Menschen? #00:11:04-7#

186

187 R: II Ja mehr nicht. #00:11:03-4#

188

189 I: Ok. Ja alles total super. Und jetzt habe ich eine persönliche Frage. Was war denn
190 dein bisher schönstes Erlebnis, was du hier hattest? #00:11:17-3#

191

192 R: (...) Das ich erstens neue Freunde bekommen habe und zweitens das immer so am
193 Dienstag ein Wagen kommt, dass heißt Falkenflitzer und das die immer Spiele für uns
194 halt bringen, wo man damit spielen kann oder so ein Trampolin wo man drauf springen
195 kann. Oder wo man zeichnen kann. Das ist mein, bisher ist das immer nur also (...)
196 #00:11:46-3#

197

198 I: Das ist wohl jedes Mal ein schönes Erlebnis? #00:11:46-4#

199

200 R: (lachen) Ja #00:11:47-8#

201

202 I: Ja schön. Und was war dein bisher traurigstes oder nicht so schönes Erlebnis?
203 #00:11:51-9#
204
205 R: Das meine Freundinnen weg sind von hier. #00:11:55-9#
206
207 I: Die, wenn die wegziehen, meinst du? #00:11:58-1#
208
209 R: Ja das sie weggezogen sind und das ich (...) /ähm/ einen Moment ich muss noch
210 überlegen. #00:12:15-5#
211
212 I: Ja klar, lass dir so viel Zeit wie du brauchst. Du kannst zwischendurch auch einen
213 Keks essen (lachen) (...) #00:12:17-6#
214
215 R: (lachen)
216
217 I: (...) beim Überlegen. #00:12:21-9#
218
219 R: Das ich vielleicht also in von meiner alten Schule weggezogen bin und in eine an-
220 dere Schule gegangen bin und ich meine Lehrerin da verlassen habe, die ganz nett
221 waren. Mehr fällt mir gar nicht ein. #00:12:37-0#
222
223 I: Ok. Ja klar das ist ja auch schon nicht so ein schönes Erlebnis. Und wenn es dir
224 dann mal nicht so gut geht, du mal traurig bist oder vielleicht auch, wenn du mal krank
225 bist, gibt es dann /ähm/ irgendwas was dir gut tut, was du dann machst, was dir gut
226 tut? #00:12:48-6#
227
228 R: Manchmal am Handy sein (lachen).
229
230 I: (lachen) #00:12:55-5#
231
232 R: Und manchmal das manche Freundinnen von mir besuchen kommen. Mehr nicht.
233 #00:13:03-3#
234

235 I: Ok. Ja das sind doch schon zwei gute Sachen. Was /ähm/ was machst du denn so
236 am Handy? Gibt es da so besondere Sachen, die du gerne machst am Handy?
237 #00:13:10-9#

238
239 R: Also ich, ich bin nicht so oft aber ich bin am meisten in Whats App, da rede ich
240 immer mit meinen Freundinnen und so, schreibe auch mir die. Manchmal bin ich auch
241 an YouTube und da gucke ich mir halt Videos an zum Beispiel wie /ähm/ Videos die
242 ganz kurz sind also Shorts oder wie sie auch immer heißen. Aber die sind Videos die
243 ganz klein sind also in YouTube sein oder manchmal auch Spiele spielen. Mehr nicht.
244 #00:13:50-5#

245
246 I: Ok. Ja das ist, ja das kennt man ja. Das machen ja viele, oder? #00:13:54-0#
247

248 R: (lachen) ja #00:13:54-3#
249

250 I: (lachen) /ähm/ Du hast auch schon auch ein bisschen was erzählt über Wochentage.
251 Und du bist ja auch schon in der fünften Klasse, du kannst ja schon von Montag bis
252 Sonntag /ähm/ überlegen. Kannst du mir einmal erzählen, was du so die Woche über
253 so machst? Also vielleicht fängst du bei Montag an und endest bei Sonntag. #00:14:11-
254 9#

255
256 R: Ja. Ok. Am Montag, wenn ich ja zur Schule gehe, da habe ich immer so kein Bock
257 weil, weil ich dann Immer halt die zwei Tage gefehlt habe weil ja Wochenende war.
258 Und da habe ich ja mich immer ein bisschen hingelegt, damit ich mich in Ru... also in
259 Ruhe so hingelegt. Also aber danach halt in die Schule gehe, dann habe ich irgendwie
260 so irgendwie kein Bock und aber danach, wenn ich die Kinder sehe, dass sie da Spaß
261 haben und so, will ich halt auch Spaß haben und (...) gehe ich spiele auch weiter. Also
262 da kommt Dienstag da kommt ja diesen blaue Auto, Falkenflitzer. Da spiele ich immer
263 nach der Schule. Wenn ich zu Hause bin da spiele ich halt mit jedem. Springe ein
264 bisschen, male und dann ist es schon zu Ende. Und früher kam immer am Mittwoch
265 oder am Donnerstag, dass weiß ich nicht mehr, aber da kommen also eine Frau, die
266 waren drei Personen eine Frau, ein Mann also zwei Männer und eine Frau. Die haben
267 uns Ukulele beigebracht zu spielen. Wir haben selber Ukulelen gebastelt. Das hat mir
268 auch gefallen. Und am Donnerstag ha... am Donnerstag sind wir immer an meiner

269 alten Schule also hier, Schwimmen gegangen. Weil da am, weil wir da als Unterrichts-
270 stunde immer Schwimmen hatten. Das hat mir immer sehr gut gefallen. Weil ich
271 Schwimmen ja ganz doll mag. #00:15:51-5#

272

273 I: Oh schön. Ja da erinnerst du dich noch gut dran zurück, ne? #00:15:55-2#

274

275 R: Ja. Und Heute ist das nicht mehr so (lachen) weil in der fünften Klasse man ja nicht
276 mehr Schwimmen geht aber manchmal wenn man Ausflüge machen würde oder so.
277 Ja und freitags freue ich mich weil es ja gleich...bald dann Wochenende ist und dann.
278 Dann das ich dann mich das (...) ich mich dann hinlegen kann wieder. Am Handy kurz
279 bin, mit Freunden wieder reden kann. Und was kommt dann? Ich glaube am Samstag
280 kommt dann so ein Fahrradtraining oder so. Am Samstag kommt wo man Fahrrad
281 lernen also ein Turnier, dass die legen also so ne, ich weiß nicht wie die heißen aber
282 die sind so dreieckig. #00:16:46-4#

283

284 I: Die Hütchen? #00:16:46-5#

285

286 R: Ja, die Hütchen auf den Boden und so. Da kann man mit dem Fahrrad durchgehen
287 oder wenn man ein Roller hat mit dem rollen. Da bin ich immer mit meiner kleinen
288 Schwester da. Da gehen wir immer so Fahrrad fahren oder Roller fahren. #00:17:00-
289 2#

290

291 I: Ah schön. #00:17:00-2#

292

293 R: Das freut uns dann immer am Samstag das ist immer um 13:00 Uhr /ähm/ 15:00
294 Uhr. Und am Samstag, Sonntag haben wir ja hier Basketball. /ähm/ Dann am Sonntag
295 muss ich dann früh schlafen gehen, weil ja dann Schule ist. #00:17:20-2#

296

297 I: Wow da hast du ja ein ganz schönes Wochenprogramm. #00:17:23-1#

298

299 R: Ja. #00:17:23-1#

300

301 I: Machst du Sachen gerne? So sportliche Sachen auch? #00:17:27-0#

302

303 R: Manchmal schon. In der Woche mache ich das glaube ich so dreimal, viermal, keine
304 Ahnung. #00:17:35-9#

305

306 I: Schön. Da kommen ja viele Sachen hier her. Das wusste ich noch gar nicht, da lerne
307 ich noch richtig viel. /ähm/ Wie sehen denn deine größten Wünsche aus? #00:17:47-
308 2#

309

310 R: Das ich ja so eine neue Wohnung kriege. Mit meinen Eltern und so und mit meiner
311 Familie. Das ich in eine neue Wohnung umziehe und das die Wohnfläche da auch sehr
312 gut für uns ist. Also geeignet ist II und das, dass ich mich da auch wohl fühle. Das ich
313 da auch /ähm/ andere Kinder oder Freunde lerne... kennenlernen kenne. #00:18:15-
314 9#

315

316 I: Kannst du dir da etwas drunter vorstellen wie du dich, oder wo du dich wohl fühlen
317 würdest. Was bedeutet das so für dich das wohl fühlen? #00:18:16-6#

318

319 R: II Ich meine also, wenn es also, wenn die Wohnfläche so für uns geeignet ist also
320 wenn sie so groß ist und das wir endlich mal da in ein Wohn..., damit wir da wohnen
321 können, damit wir da so /ähm/ so keine Störung haben oder. Weil in diesem Camp
322 hier, da immer so Kakerlaken gibt manchmal auch Mäuse. #00:18:53-8#

323

324 I: Ihhh #00:18:53-8#

325

326 R: Ja. Und in und manchmal kommen ein kommt eine Firma wegen die Kakerlaken.
327 Naja deswegen will ich halt das ich in eine neue Wohn... Wohnort wohne. Damit ich
328 mich da wohl fühlen kann. #00:19:13-5#

329

330 I: Ja. Das glaube ich. Das hast du gut erklärt, mit dem Wohlfühlen. Sehr schön. /ähm/
331 Oh jetzt kommt eine ganz witzige Frage. Wie stellst du dir denn dein Leben vor, wenn
332 du Erwachsen bist? #00:19:27-5#

333

334 R: (lachen)

335

336 I: (lachen) Hast du da schon so eine Vorstellung, oder? Es hängt ja auch so ein biss-
337 chen mit den Wünschen zusammen. #00:19:35-4#
338
339 R: (...) Es ist ein irgendein Alter dran hängt? II #00:19:38-8#
340
341 I: Ne. Einfach nur wenn du, sagen wir mal, wenn du Älter bist. Wie stellst du dir dein
342 Leben vor, wenn du Älter bist? #00:19:43-1#
343
344 R: Ok. Erstens das ich in meine neue Wohnung umziehe. Also wo ich selber alleine
345 wohne. Zweitens das ich die Schule verlasse, also das ich nicht mehr in der Schule
346 bin. Drittens das ich (...) vielleicht heirate. Das überlege ich mir noch. #00:20:18-5#
347
348 I: Ja. Da hast du ja auch noch etwas Zeit zum Überlegen (lachen). #00:20:18-5#
349
350 R: (...) II Und was noch /ähm/ (...) Ah, dass ich meine Schwester auch was anderes
351 beibringen kann, wenn sie auch groß wird. #00:20:33-7#
352
353 I: Aha ok. Was zum Beispiel? #00:20:35-9#
354
355 R: Ja. /ähm/ Mehr nicht. #00:20:38-7#
356
357 I: Was würdest du ihr beibringen wollen? #00:20:38-7#
358
359 R: Achso. Das sie zum Beispiel gut in der Schule sein muss, dass ich vielleicht zum
360 Beispiel, wenn sie Fragen zum (...) hat in der Schule sie was gefragt wurde und sie
361 das nicht wusste, damit ich (...) dass sie antworten kann. Oder zum Beispiel das sie
362 nicht so viel am Handy ist, weil am meisten lernt sie immer von mir. Von meine Mutter
363 und mein Vater will sie immer nicht so viel lernen. Ja. Von mir und meinem Bruder will
364 sie immer sehr viel lernen. #00:21:10-6#
365
366 I: Oh ok. #00:21:11-0#
367
368 R: Ja. #00:21:11-5#
369

370 I: Weißt du wie man das nennt? Kennst du das Wort Vorbild? #00:21:14-8#
371
372 R: (lachen) Ja. #00:21:16-9#
373
374 I: Ja kennst du. #00:21:17-4#
375
376 R: (lachen) Ja. #00:21:17-8#
377
378 I: Meinst du, du bist ein Vorbild für deine Schwester? #00:21:20-6#
379
380 R: Ja. #00:21:21-2#
381
382 I: Ja. #00:21:22-8#
383
384 R: Ja #00:21:26-7#
385
386 I: /ähm/ Gut und die letzte Frage. Wenn du die Königin von Hamburg wärst (...)
387 #00:21:34-6#
388
389 R: (lachen) #00:21:34-6#
390
391 I: Stell dir mal vor du bist die Königin von Hamburg. Was würdest du jetzt bestimmen
392 wollen? #00:21:38-7#
393
394 R: Das ich erstens die armen Menschen helfe, dass jede armer Mensch in Deutschland
395 eine Wohnung kriegt. Das ich zum Beispiel, wenn es um eine Wohnung geht zum
396 Beispiel sie so teuer ist wo manche Leute die kaufen w... diese Wohnung kaufen wol-
397 len und sehr viel dafür sich Mühe gegeben haben. Damit ich also das ein bisschen mit
398 dem Geld nach unten machen k.. Wie heißt das denn? II /ähm/
399 #00:22:08-9#
400
401 I: /ähm/ Das du es zum Beispiel etwas günstiger machst? #00:22:11-4#
402

403 R: Ja genau günstiger. Also die Sachen sollen ein bisschen günstiger werden und es
404 sollen mehr Spielplätze oder Fabrazz (...) oder, wie heißt das noch mal? #00:22:22-
405 0#

406

407 I: Ja das Rabatzz ist so etwas wie ein Spielplatz, ne? #00:22:24-4#

408

409 R: Ja. Das es mehrere Rabatzzze gibt (lachen).

410

411 I: (lachen) #00:22:26-7#

412

413 R: Das es nicht so teuer ist beim Rabatzz. Ja und das wäre es dann. #00:22:33-6#

414

415 I: Ja das ist schon richtig viel. Und voll die guten Ideen. Ich glaube die meisten Kinder
416 würden sich freuen, wenn du die Königin von Hamburg wärst. (lachen)

417

418 R: (lachen) #00:22:40-7#

419

420 I: /ähm/ Genau ich hab mir jetzt gar nichts aufgeschrieben, ich hab mir ein paar Sachen
421 im Kopf gemerkt. Und wie ist es denn für dich in der Schule? Würdest du mir ein biss-
422 chen was über deine Schule erzählen? #00:22:53-4#

423

424 R: Ja. Also so meine Schule, sie ist eigentlich ganz gut. /ähm/ Ich mag meine Schule
425 wegen die Lehrerinnen und Lehrer die da sind. Die sind ganz schön nett. Und wir /ähm/
426 die meisten Lehrer sagen zum Beispiel manchmal, dass man früher nach Hause gehen
427 kann und das ich immer sehr viel... Wir haben ungefähr da in der zweiten Pause immer
428 sehr viel also ein Stunde glaube ich Zeit, damit wir uns also...wir spielen sehr viel
429 spielen können und so. Ich muss... #00:23:28-0#

430

431 I: (lachen) Alles gut. #00:23:28-0#

432

433 R: (lachen) Aber in der ersten Pause haben wir dann immer eine halbe Stunde glaube
434 ich Zeit. Und (...) das meiste was ich in der Schule mag, ist, dass man auch den Handy
435 benutzen kann. #00:23:46-7#

436

437 I: Oh echt? #00:23:46-7#
438
439 R: Freies Internet hat von der Schule. #00:23:49-6#
440
441 I: Mensch. Wo gehst du zur Schule? Das kenne ich überhaupt nicht von den Schulen.
442 #00:23:52-3#
443
444 R: Bei (Name der Schule). #00:23:55-3#
445
446 I: Ach, dann ist das ja eine ganz schön /ähm/ moderne Schule. #00:23:58-8#
447
448 R: Das ist eine neue Regel. II #00:24:01-5#
449
450 I: Wow und kontrolliert das dann jemand oder habt ihr wirklich komplett freien Zugriff
451 auf das Internet? #00:24:05-1#
452
453 R: Wir haben also jeder hat ein Internetpasswort für die Schule, weil dann kann /ähm/
454 die die Le.. die Schule halt wissen, zum Beispiel wenn du zu in TikTok rein gehst oder
455 so aber man kann halt nicht sehen den Inhalt. Also man kann nicht sehen was du da
456 drinnen machst und so. Wenn du so, sie sagen die halt, kriegen dann so ein Nachricht.
457 Zum Beispiel (Name des Kindes) ist /ähm/ in irgendeine App rein gegangen. Man kriegt
458 eine Nachricht wo die Kinder rein gehen in welche Apps und so. Ja. #00:24:43-6#
459
460 I: Ok. Und würdest dann auch /ähm/ hast du schon mal mitbekommen, bei irgendwem
461 oder bei irgendjemandem der sagt, der da vielleicht Ärger bekommen hat, weil er in
462 einer bestimmten App oder so drinnen war? #00:24:53-8#
463
464 R: Ich weiß nicht welche App aber es gab schon mal ein... einen Junge, der war ich
465 glaube aus der sechsten oder so. Der ha... war in irgendeiner App, der die Lehrer
466 haben´s mitbekommen. Er hat schon ganz doll Ärger bekommen. #00:25:11-4#
467
468 I: Ok. Also das wird schon von der Schule auch kontrolliert, aber gleichzeitig auch
469 zugelassen. #00:25:15-8#
470

471 R: Ja #00:25:15-8#
472
473 I: Wow. Das kannte ich vorher noch nicht. #00:25:19-0#
474
475 R: Aber wenn man freies also wenn man selber Daten /ähm/ wie lange, also ich weiß
476 nicht wie es heißt. Aber wenn man selber Internet hat, dann kontrollieren sie das nicht.
477 #00:25:29-8#
478
479 I: Ah ok stimmt. Da habe ich gar nicht drüber nachgedacht. Das darf man aber auch?
480 #00:25:32-8#
481
482 R: Ja das darf man auch. Ein Junge aus meiner Klasse hatte selber Internet und der
483 Lehrer... der hat es voll den Lehrer gesagt (lachen) der Lehrer hat gesagt, na gut, gut
484 das du es mir erzählt hast, jetzt muss ich sehr gut auf dich achten. #00:25:49-7#
485
486 I: Ah ok. Ja da hast du ganz schön coole Lehrer muss man sagen (lachen). #00:25:57-
487 9# #00:25:57-9#
488
489 R: Ja auch ganz nette. II #00:26:00-1#
490
491 I: Und jetzt hast du mir ja auch ganz viel von deinen Freundinnen und Freundschaften
492 erzählt hier, ne. Gibt es auch Freundschaften, die du außerhalb Billbrook hast? Also...
493 #00:26:08-5#
494
495 R: Ja in der Schule. #00:26:08-7#
496
497 I: ... in der Schule? #00:26:12-5#
498
499 R: Ja. #00:26:12-9#
500
501 I: Und /ähm/ besuchst du die Freundinnen auch mal oder was machst du mit ihnen?
502 #00:26:16-2#
503

504 R: Also manchmal besuch ich die. Manchmal /ähm/ gehe ich zu den Geburtstag von
505 die und sehr viel bin ich immer bei die oder schreibe immer mit die. #00:26:30-0#

506

507 I: Ok. Und wie fühlen sich die Freundschaften an? Sind das richtig dicke Freundschaften
508 fühlst du dich da wohl? #00:26:36-9#

509

510 R: Ich fühle mich wohl mit meinen Freundinnen und ich hoffe, dass sich die Freundschaft
511 auch nich.. nicht kaputt geht. Ja. Also wir streiten und sehr, auch, aber wir sind
512 dann halt wieder Freunde. Das ist da so, ganz normal. #00:26:57-6#

513

514 I: Das ist ganz normal, dass stimmt. #00:26:58-5#

515

516 R: Ja. (lachen) #00:27:00-9#

517

518 I: Und /ähm/ kommen die Freundinnen denn auch mal zu dir nach Hause? #00:27:06-
519 5#

520

521 R: Ja manchmal schon. Aber dann hm es ist halt so, dass die Woh.. also ich hab ja
522 gesagt, dass es die Wohnfläche jetzt ein bisschen klein ist. Und hm da muss ich halt
523 die in mein Zimmer holen aber dann ist es so für mich, dass das Zimmer irgendwie
524 klein ist. Ich will vielleicht so ein größeres Zimmer. Ich habe jetzt schon ein Hochbett
525 zu Hause. Ja und aber ich will irgendwie ein größeres Zimmer, damit ich mich da halt
526 mehr wohl fühlen kann. #00:27:38-9#

527

528 I: Ok ja. Und dann fühlst du dich vielleicht auch ein bisschen besser, wenn deine Freun-
529 dinnen da sind meinst du? #00:27:38-9#

530

531 R: Ja. #00:27:47-9#

532

533 I: Ach ja. Ok. Und was kannst du dir vorstellen /ähm/ Wenn andere Kinder, die du gar
534 nicht kennst, stell dir mal vor, Kinder aus anderen Stadtteilen von Hamburg kommen
535 hier her. Was würden die Kinder denn dann denken? Also was denkst du, was würden
536 die.. #00:28:05-4#

537

538 R: Über was denn? #00:28:05-5#

539

540 I: Oder was würden die Kinder... Was würden die Kinder über diesen Stadtteil, also
541 Billbrook denken? Was würden die zum Beispiel gut oder schlecht finden? #00:28:10-
542 7#

543

544 R: Ich glaube, es Achso ok. /ähm/ Ich glaube, dass erstens denken die, dass die Wohn-
545 fläche hier so gut ist und so aber wenn die noch ein bisschen hier wohnen, dann würde
546 es ihnen nicht so gut gehen. #00:28:31-3#

547

548 I: Ok. Also du würdest sagen, die Kinder würden erst denken, hier ist es ganz schön?
549 #00:28:35-0#

550

551 R: Ja. #00:28:35-0#

552

553 I: Und warum? #00:28:35-4#

554

555 R: Weil ich, weil hier auch als ich neu gekommen bin, ich hab's da immer gedacht,
556 dass es hier so gut ist. Da es da die Wohnfläche sehr gut ist und das ich hier mich
557 freuen kann und so. Aber danach halt, nach ein paar Tagen ist es anders geworden
558 oder auch nach ein paar Monaten und so. #00:28:58-3#

559

560 I: Ok. #00:29:00-1#

561

562 R: Ja. Deswegen. #00:29:04-2#

563

564 I: Ja super, du kannst das richtig gut. Du bist ja ein Interviewprofi, merke ich gerade
565 (lachen) #00:29:07-2#

566

567 R: (lachen) #00:29:09-5#

568

569 I: So ich muss mal gucken, ob nicht noch ein paar Nachfragen habe oder ob ich irgen-
570 detwas vergessen habe. Oder ob ich irgendetwas noch nicht weiß /ähm/ Schule,

571 Freundschaften. Oh, vielleicht noch die Frage. Worin bist du denn besonders gut?
572 #00:29:26-5#
573
574 R: (...) Manchmal in basteln, manchmal im Schwimmen hm manchmal auch im rennen.
575 Auch in spielen. Mehr nicht glaube ich. #00:29:47-3#
576
577 I: Ok. Da hast du ja schon mind. drei Sachen gefunden. Und was heißt das manchmal?
578 Also manchmal im Schwimmen? #00:29:54-2#
579
580 R: Ja also, dass es manchmal so, dass es nicht so oft ist. Das ich in diesen Unterrich-
581 ten oder ich in diese Spiel nicht so gut bin und manchmal bin ich auch gut. #00:30:09-
582 3#
583
584 I: Ok. Ah. #00:30:10-6#
585
586 R: Deswegen, dass meine ich halt damit. #00:30:11-1#
587
588 I: Du hast Erfolge, aber an einigen Tagen Erfolge und an anderen Tagen eher nicht
589 so? #00:30:16-5#
590
591 R: Ja. #00:30:16-9#
592
593 I: Ok. /ähm/ Und die... so eine ähnliche Frage, aber gibt es eine Situation, kannst du
594 mir von einer Situation erzählen, in der du richtig stolz auf dich warst? Wo du was
595 geschafft hast. #00:30:32-2#
596
597 R: (...) Das war glaube ich mehrmals aber halt zum Beispiel, weil mein Mutter ja nicht
598 so gut deutsch kann. Weil ich auch manchmal jetzt ihr da, also ich, ich s...ich dolmet-
599 sche glaube ich oder so (...)#00:30:54-7#
600
601 I: Ja dolmetschen. #00:30:54-7#
602
603 R: Also Ich sage meine Mutter immer, was die anderen sagen und so. Dann de.. da
604 sagt mein Mutter ich bin stolz auf dich, da bin ich, da bin ich dann halt auch, auch stolz

605 auf mich. Oder manchmal, wenn ich etwas schaffe. Oder auch wenn, wenn ich gute
606 Freundinnen gefunden habe. Die Freundschaft also bleibt. Dann bin ich halt Stolz auf
607 mich. #00:31:21-9#

608

609 I: Oh ja wow. Das glaube ich. Das hast du bestimmt schon oft gehört, dass du sehr
610 gutes deutsch sprichst, ne? Das man das überhaupt kein bisschen raus hört, dass du
611 irgendwann mal nicht deutsch gesprochen hast (lachen). #00:31:30-6#

612

613 R: (lachen) Also als ich hier schon drei Monate in Deutschland war. Ich weiß nicht ob
614 du das kennst aber ich war dann in Frankland, Fremdland oder so. #00:31:40-0#

615

616 I: /ähm/ In einem anderen Land meinst du? #00:31:42-8#

617

618 R: Nein. Da das die Land, dass Land heißt so. #00:31:45-9#

619

620 I: Frankreich meinst du vielleicht? #00:31:47-8#

621

622 R: Nein. Fr... Frenland oder so. Aber da als in Deutschland gekommen bin da bin ich
623 halt nach da geschickt wurden mit meiner Familie. Da war die Wohnfläche auch nicht
624 so gut. Aber da hab, da, da habe ich glaube ich vier Monate gewohnt und in den ersten
625 drei Monaten konnte ich schon ein bisschen deutsch. #00:32:11-1#

626

627 I: Krass! #00:32:11-5#

628

629 R: (lachen) Ja. #00:32:12-4#

630

631 I: War das in (Name Bundesland)? Du hast am Anfang etwas von (Name Bundesland)
632 erzählt? #00:32:16-5#

633

634 R: Ich weiß nicht. Ich weiß nicht ob es in (Name Bundesland) war aber es war halt.
635 #00:32:22-8#

636

637 I: Aber es war schon in Deutschland? #00:32:24-0#

638

639 R: Ja #00:32:24-9#

640

641 I: Ja ok. Dann weiß ich Bescheid. Ich bin echt total überrascht, wie gut du deutsch
642 sprichst. (lachen) Wahrscheinlich jeder der mit dir spricht. /ähm/ Das waren eigentlich
643 alle Fragen die ich an dich hatte und gibt es jetzt noch irgendetwas was du mich Fragen
644 möchtest oder mir erzählen möchtest? #00:32:47-4#

645

646 R: Hm achso. Warum sind sie denn, wollen sie denn Sozialpädagogin sein? #00:32:56-
647 6#

648

649 I: Oh das ist ja eine gute Frage (lachen). Jetzt werde ich interviewt...

Postskriptum:

Das erste Interview wurde spontan ein Einzelinterview, da das andere Mädchen nicht kam. Dies war aber aufgrund des Alters und der guten sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten des Mädchens nicht signifikant. Da sich die Interviewerin und das Mädchen bereits eine Woche zuvor kennengelernt und miteinander in Kontakt waren, war schon eine gewisse Vertrauensbasis vorhanden. Dies führte auch dazu, dass die Situation während des Interviews sehr entspannt und zugewandt verlief. Dadurch konnte sich das Mädchen, meines Erachtens nach, gut auf die Themen des Interviews einlassen und ließ sich Zeit bei der Beantwortung der Fragen. Das Mädchen war durch ihre Freundinnen, die schon vorher Interviews für Forschungen mitgemacht hatten, ebenfalls neugierig und hatte Lust dazu. Die Fragen für den Leitfragen waren für die Fähigkeiten des Mädchens gut zu beantworten und mussten nur an wenigen Stellen konkretisiert werden. Die Narration war ebenfalls im Rahmen des Leitfadens gut machbar und haben zu kleineren Narrationen geführt. Während des Interviews ist aufgefallen, dass die Fragen zu Rückfragen und die Fragen aus dem Katalog für Nachfragen besser sofort integriert werden sollten, damit Narrationen von den Kindern direkt aufgegriffen werden können. Außerdem ist zu überlegen, inwieweit der Leitfaden daher mit passenden Fragen aus den Nachfragen für die nächsten Interviews ergänzt werden können und der Fragebogen noch einmal überarbeitet werden muss.

1 6. Interview b Transkription und Postskriptum

2 Interview am: 05.12.2021

3 Interviewte Person(en): Abdullah, 13 Jahre und Sofia 11 Jahre (im Folgenden A. und
4 S.)

5 Interviewerin: Bettina Schmerer (im Folgenden I.)

6 Ort, Zeit und Dauer des Interviews: Grundschule am Schleemer Park, Oberschleems
7 9, 22117 Hamburg, 15:00-16:00

8

9 I: ... unsere, dass was wir jetzt sagen, dass nimmt es auf.. #00:00:06-2#

10

11 A: Ah #00:00:06-2#

12

13 S: Mhm #00:00:06-2#

14

15 I: Und /ähm/ dann ne, dann höre ich mir das später noch mal an und kann das abtip-
16 pen, damit ich dann die Interviews genau vor mir habe und da Sachen raus schreiben
17 kann, die wichtig sind für meine Masterarbeit. Aber ihr könnt erst mal die Jacken aus-
18 ziehen, sonst wird euch gleich richtig warm. (...) Genau und ich erkläre euch erst mal,
19 /ähm/ ganz wichtig, wenn ich das transkribiere, wenn ich das abschreibe, was ihr ge-
20 sagt habt, das nennt man transkribieren, dann /ähm/ sind da ja manchmal Namen da-
21 bei oder euer Alter oder euer Wohnort und das wird alles weg gemacht. Also es wird
22 quasi anonymisiert. Ich mache dann ö entweder schreibe ich bei eurem Namen den
23 Vornamen oder ich ändere sogar den kompletten Namen. #00:00:59-4#

24

25 A: Kann man auch normalen Namen? #00:01:00-7#

26

27 I: /ähm/ Also ich darf nicht deinen vollen Namen reinschreiben, weil dann könnte man
28 ja später sagen, ach hier /ähm/ (Name der Befragten) hat das und das gesagt. Das ist
29 dann im Enddefekt so, als hättest du mir das erzählt, aber man kann nicht mehr nach-
30 vollziehen, wer mir das erzählt hat und das ist ja auch ganz wichtig. #00:01:15-1#

31

32 A: Achso. #00:01:13-4#

33

34 I: Weil manchmal sind da ja auch Sachen dabei, bei denen will man nicht, dass andere
35 die wissen zum Beispiel, ne. Und deswegen wird das komplett anonymisiert und das
36 lesen auch eigentlich erstmal nur zwei Leute und das sind zwei Professorinnen, die
37 das lesen und mir dann dafür eine Note geben und wenn es dann veröffentlicht werden
38 sollte, weil es zum Beispiel wichtig für /ähm/ Veränderungen ist, dann wird mir noch
39 mal Bescheid gesagt und dann würde ich euch noch mal um Erlaubnis bitten, ob das
40 überhaupt geht. #00:01:43-9#

41

42 S: Ok. #00:01:44-3#

43

44 A: Ok. #00:01:44-3#

45

46 I: Deswegen, da braucht ihr gar keine Angst haben, man sieht am Ende eigentlich gar
47 nicht mehr, welche Kinder was gesagt haben. Das Einzige, was man weiß, es sind
48 Kinder, die hier in Billbrook wohnen. Sonst weiß man da eigentlich nichts. #00:01:55-
49 1#

50

51 A: Mhm. #00:01:55-1#

52

53 I: Und /ähm/ habe ich noch etwas vergessen? Ich glaube eigentlich nicht. Und meine
54 Masterarbeit, die schreibe ich ja über die Kinder, die hier wohnen in Billbrook und in
55 den Wohnunterkünften und wie es denen hier geht, ob das /ähm/ denn eigentlich gut
56 für die Kinder ist, wie man hier lebt oder ob man da noch etwas verbessern könnte. So
57 zu sagen. Und deshalb mache ich die Interviews erstmal mit sechs Kindern ungefähr.
58 Aber das reicht auch schon, weil da kann ich schon so viel rausfinden, dass überträgt
59 sich meistens auf alle anderen Kindern die hier wohnen auch. Deswegen sind es im-
60 mer nur so wenige Interviews, obwohl es viele Kinder hier gibt. Aber ich kann ja nicht
61 alle Kinder die hier wohnen interviewen (lachen), da wäre ich wahrscheinlich in drei
62 Jahren noch nicht fertig. /Ähm/ genau deswegen erstmal nur die sechs von denen ich
63 euch auch schon erzählt habe. Genau /ähm/ zu den Fragen, das sind.. guckt mal ich
64 habe quasi, hier fängt das an und das sind so viele Fragen Das sieht erstmal richtig
65 viel aus. Aber wenn ich merke es dauert zu lange, dann kürze ich das auch ab, damit
66 es nicht zu schwer für euch wird. Und wichtig ist bei diesen Fragen, dass sind keine
67 Fragen, die ihr mit ja oder nein beantworten könnt, sondern ihr müsst immer am besten

68 so weiß in die Vergangenheit zurück gehen, da wo eure Erinnerungen anfangen zu
69 der Antwort, bis in die Zukunft also bis heute. Und da könnt ihr mir alles erzählen, was
70 euch dazu einfällt. Das ist mir ganz wichtig, dass ihr so Erlebnisse und Bedürfnisse,
71 vielleicht auch manchmal Gefühle oder so was.. versucht zu erinnern. Zu überlegen,
72 wie ihr euch bei etwas gefühlt habt oder so. /Ähm/ genau, darum geht es eigentlich.
73 Und dafür hast du auch so viel Zeit wie du brauchst, ich unterbreche euch auch gar
74 nicht, erst wenn ich merke, ihr seid fertig mit eurer Antwort, dann kommt die nächste
75 Frage. Also ihr braucht euch nicht wundern, dass ich nicht so viel sage oder rede dabei
76 (lachen). #00:03:45-8#

77

78 S: Ja. #00:03:45-8#

79

80 I: Denn es ist mir wichtiger, dass ihr ganz viel sagt. Genau. Also könnt ihr euch erstmal
81 ganz kurz vorstellen, nacheinander, dann habe ich so eine Idee, wer ihr seid und wie
82 alt ihr seid. #00:03:56-7#

83

84 A: Ich bin (Name des Befragten). Ich komme aus (Herkunftsland) und bin (Alter).
85 #00:04:01-9#

86

87 S: Und ich bin (Name der Befragten). Ich komme aus (Herkunftsland) und bin (Alter).
88 #00:04:07-3#

89

90 I: Ok. Und die erste Frage ist, /ähm/ Kannst du mir über das Leben hier in der Wohn-
91 unterkunft Billbrook etwas erzählen? Also alles was die einfällt und du fängst mit den
92 frühesten Erinnerungen, vielleicht zu was wie, wann und wie ihr hier angekommen
93 seid, bis heute. Was fällt euch dazu ein? #00:04:22-7#

94

95 S: Also nur bei Billbrookdeich oder wo wir hier neu in Deutschland waren? #00:04:29-
96 7#

97

98 I: Du kannst auch in Deutschland anfangen. #00:04:34-1#

99

100 S: Also erst sind wir zu unsere Tante gegangen und dann also na.. also dann haben
101 wir da ein paar Tage übernachtet und dann sind wir hier zu Billbrookdeich gekommen

102 und haben hier ne Wohnung ge.. also hier ne Wohnung.. also wir wohnen jetzt hier
103 und, ja. #00:04:50-4#

104

105 I: Ok. (...) Fällt dir noch etwas dazu ein? (...) Vielleicht so etwas wie, /ähm/ was hast
106 du gedacht als du hier her kamst oder /ähm/ was war dein Gefühl dazu, als du hier
107 ankamst? #00:05:05-8#

108

109 S: Also mein Gefühl war gut, weil direkt unter uns ist ein Spielplatz und unter uns war
110 noch ein Kindergarten. Ich könnte also ich war früher immer dort hin gegangen.
111 #00:05:15-8#

112

113 I: War das hier im Billbrookdeich? #00:05:17-2#

114

115 S: Ja. Genau unter uns. #00:05:20-2#

116

117 I: Stimmt. Im Hof den meinst du, ne. #00:05:24-4#

118

119 A: Also wo ich hier neu war, am Anfang ich fand das irgendwie voll schön hier, also ja
120 das war halt völlig neu und so mit Spielplatz und so und alles drum und dran. Und ja,
121 die ersten Tage da konnte ich nicht so gut deutsch und da haben mich auch einige
122 Kinder auch geärgert so dort, bei Billbrook. #00:05:44-2#

123

124 I: Was haben die gemacht? #00:05:45-4#

125

126 A: Also zum Beispiel die haben schlimme Wörter gesagt oder macheinfach so geärgert
127 so. Ich weiß nicht so. #00:05:52-7#

128

129 I: Kannst du dir vorstellen, warum die das gemacht habe? #00:05:55-8#

130

131 A: Ich weiß nicht, die wollten einfach Stress. #00:05:58-4#

132

133 I: Ok. Kennst du das auch, wenn jetzt jemand Neues hier her kommt.. also hast du das
134 noch mal beobachtet, dass das auch bei Kindern passiert, die jetzt neu kommen?
135 #00:06:05-7#

136
137 A: Also nein, dass ist nicht mehr so wie früher, so, so jetzt hat sich schon ein bisschen
138 reduziert, so, so nicht wie früher so halt. #00:06:14-8#
139
140 I: Ok. Also es ist besser geworden? #00:06:17-0#
141
142 A: Ja! Das ist besser geworden. #00:06:17-2#
143
144 I: Ok. Und /ähm/ Wie stellst du dir dein Leben vor, wenn du erwachsen bist? #00:06:27-
145 5#
146
147 (...) #00:06:28-8#
148
149 S: Also ich will Ärztin werden und ich will halt mein Land (Herkunftsland) helfen. Wenn
150 jemand da in Schwierigkeiten ist und (...), ja. #00:06:41-5#
151
152 I: Hast du auch eine genaue Vorstellung davon, was es heißt, dort zu helfen?
153 #00:06:43-7#
154
155 S: Also ich will, ne Ärztin werden von Menschen halt, die in Schwierigkeiten we.. also
156 sind und, ja ich gib.. mein, also ich gib alles dafür. #00:06:56-7#
157
158 I: Ok, Das heißt, du würdest vielleicht verletzten Menschen dort helfen? #00:06:59-2#
159
160 S: Ja. #00:07:00-3#
161
162 I: Mhm #00:07:02-3#
163
164 A: Ich will Fußballprofi werden, das ist mein Traum. Das von meinem Vater der Traum
165 und ich will auch den armen Menschen in (Herkunftsland) oder auch verschiedenen
166 anderen Ländern, die kein Geld haben, den helfen. Also einfach zum Beispiel, ich weis
167 jetzt nicht so genau, Essen kaufen oder irgendwie so etwas. #00:07:24-3#
168

169 I: Mhm. Also du hast auch schon so eine Vorstellung, wie, du hast gesagt Ärztin, also
170 quasi versorgen, medizinisch versorgen und du mit Lebensmitteln versorgen?
171 #00:07:33-7#
172
173 A: Ja. #00:07:33-7#
174
175 I: Ok. Sehr gut! Und gibt es auch irgendwas in Deutschland wo ihr denkt.. also jetzt
176 nicht irgendwie beruflich, sondern irgendwas was ihr erreichen wollt, wenn ihr Älter
177 seit? #00:07:45-4#
178
179 A: Ich will (...) ich will besser als Ronaldo werden. #00:07:49-6#
180
181 I: (lachen) Ok. #00:07:51-2#
182
183 S: Ich will hier auch meine eigene Praxis eröffnen. #00:07:57-5#
184
185 I: Super. Und jetzt müsst ihr euch mal vorstellen, ihr seid.. Also erstmal die Frage, was
186 denkt ihr wer hat was zu bestimmen, hier in Hamburg? Irgendjemand der was.. der
187 wirklich alles verändern kann, was ihr euch vorstellen könnt. #00:08:11-5#
188
189 S: Angela Merkel. #00:08:11-5#
190
191 I: Ok, die Bundeskanzlerin. Was denkst du? #00:08:15-0#
192
193 A: Ich weiß nicht. #00:08:16-7#
194
195 I: Die anderen Kinder haben auch Angela Merkel gesagt (lachen), deswegen stellt
196 euch vor, du bist Bundeskanzler, du bist die Bundeskanzlerin. Was würdet ihr verän-
197 dern in Hamburg? Oder was würdet ihr bestimmen wollen, was sich hier verändert?
198 #00:08:29-1#
199
200 S: Also das hier die Leute nicht überall im Billbrookdeich zum Beispiel jetzt nicht Müll
201 schmeißen und hier bei.. nicht so viele Kämpfe, so.. also nicht so viele Streits wären.
202 #00:08:40-9#

203
204 I: Und wenn du das bestimmen kannst, wie würdest du das denn am liebsten lösen?
205 #00:08:39-2#
206
207 S: hm (...) Ich weiß es nicht. #00:08:39-2#
208
209 I: Ok. Aber das ist schon eine schöne Vorstellung ohne Müll und Streit. (...) Und wenn
210 du was bestimmen kannst? #00:08:54-4#
211
212
213 A: hm Ja. Also das zum Beispiel die Leute, die hier neu kommen, die als erstes so halt
214 das die eigene Wohnungen bekommen. Also ich meine so, mit, mit genügend Platz.
215 Weil es gibt's zum Beispiel acht oder sieben Personen in der Familie und dafür be-
216 kommt man nur vier Zimmer halt. Und dann es gibt's ja auch Erwachsene und Kinder,
217 dass man auch Kinderzimmer hat zum Beispiel und so halt, verschiedene Sachen.
218 #00:09:28-5#
219
220 I: Also mehr Platz insgesamt meinst du? #00:09:30-3#
221
222 A: Ja. #00:09:29-8#
223
224 I: Mhm. Und habt ihr ein eigenes Kinderzimmer? #00:09:32-9#
225
226 A: Nö. #00:09:33-5#
227
228 S: Nein. Wir, also, wir haben zwei Hochbetten. Ich und mein Bruder wir schlafen oben
229 und meine zwei Geschwister, wenn die schlafen, die schlafen unten. Also wir sind zu
230 viert in einem Zimmer. #00:09:46-7#
231
232 I: Ui. Das ist eng. /Ähm/ Wie sieht denn euer Leben oder dein Leben in der schönsten
233 Phantasie aus? (...) Die Frage ist so ähnlich wie, die Frage davor, ne? Phantasie geht
234 ja noch weiter, da gibt es vielleicht noch Sachen, die es nicht in der realen Welt gibt.
235 (...) #00:10:06-7#
236

237 S: Das ich erstmal Koran fertig mache. Und also dann, dass ich, wenn ich groß bin
238 Kopftuch tragen werde. Und (...)
239 #00:10:28-8#
240
241 I: Und wenn jetzt in der Phantasie, stell dir vor, du kannst dir alles vorstellen, was du
242 willst, was ist denn das Schönste, was du dir vorstellen kannst? #00:10:37-6#
243
244 S: Das wir erst mal von hier, Billbrookdeich wegziehen, weil hier, also viele Leute hier
245 Streit machen und so. Und das mein Vater, also, dass mein Vater also alle Menschen
246 hier sehr viel Lebenszeit haben. Und (...) #00:10:57-6#
247
248 I: Ok. Was heißt Lebenszeit? #00:10:57-6#
249
250 S: Also, damit die viel länger Leben, als.. #00:11:02-0#
251
252 I: Ah meinst du gesundheitlich? #00:11:02-2#
253
254 S: Ja. #00:11:03-8#
255
256 A: Ja ich will, wenn ich erwachsen bin, dass ich mit meiner ganzen Familie zusam-
257 menlebe, so recht großes Haus, mit Autos und so wie man sich hier halt das vorstellt,
258 so. Und ja, ich hm (...)
259 #00:11:21-2#
260
261 I: Du hast gesagt, wie man sich das hier vorstellt, ist das so, dass du denkst, dass hier
262 alle Leute ein großes Haus haben und Autos fahren, wenn sie hier Leben? #00:11:30-
263 7#
264
265 A: Nein. Nicht am Anfang, sie meinten ja, was man sich in der Phantasie vorstellen
266 kann, so das meinte.., dass wollte ich damit sagen. #00:11:38-5#
267
268 I: Genau, super! /Ähm/ Und kannst du mir etwas über die Menschen, mit denen du hier
269 zusammenlebst, erzählen? Ich sag immer du, ne (lachen). Das ist wie in der Schule
270 (lachen). #00:11:48-5#

271
272 S: (lachen) Ja. #00:11:50-3#
273
274 I: /Ähm/ Also kannst du mir was über die Menschen erzählen, mit denen du hier in
275 Billbrook zusammenlebst? #00:11:56-6#
276
277 S: Also manche sind sehr freundlich, manche sind so unfreundlich und (...) Ich weiß
278 nicht was noch. #00:12:04-5#
279
280 I: Kannst du mir ein Beispiel nennen, zum Beispiel was unfreundlich ist? #00:12:08-
281 8#
282
283 S: Also unfreundlich ist zum Beispiel, dass die beleidigen, wenn hier jemand neu ist,
284 wie mein Bruder gesagt hat und, ja. #00:12:18-8#
285
286 I: Und ein Beispiel für freundlich sein? #00:12:20-8#
287
288 S: Freundlich sein zum Beispiel, so /ähm/ wenn jemand so auf der Straße ist, so, damit
289 die ihm helfen, zum Beispiel Obdachlose. Damit die /ähm/ also denen helfen können.
290 #00:12:34-4#
291
292 I: Ok. Sehr gut. Gute Beispiele genannt. #00:12:37-4#
293
294 A: Genau das gleiche. #00:12:39-7#
295
296 I: Ok. Also dir geht es auch, du merkst auch, dass hier manche Leute nicht so nett sind
297 und andere schon. #00:12:45-2#
298
299 A: Ja. #00:12:45-9#
300
301 I: Und /ähm/ gibt es hier auch.. Also habt ihr hier auch Freundschaften? Gibt es be-
302 sondere Menschen, die ihr hier kennt. #00:12:54-9#
303

304 S: Ja. Also so unsere Nachbarn. Und meine Freundinnen (...) Die spielen halt gerne
305 mit mir und manchmal haben die auch viel Stress. #00:13:07-0#
306
307 I: Ihr zusammen oder nur die Freunde. #00:13:08-5#
308
309 S: Nein. Die anderen, also die Freundinnen. #00:13:10-7#
310
311 I: Und findest du das normal oder nicht so normal? #00:13:15-7#
312
313 S: Also einen Tag sind die halt Freunde und nächsten Tag sagen mir, /ähm/ sagen die
314 mir wir sind keine, also zu.. also sagen sie mir, dass ich, also das sie mit den anderen
315 keine Freunde mehr ist und an nächsten Tag sind die wieder Freunde. #00:13:28-8#
316
317 I: Ah ok. Ja das habe ich schon öfter gehört (lachen). Ok. Und hast du hier viele
318 Freundschaften und wie sehen die aus? #00:13:36-1#
319
320 S: Ja nicht so viele. Weil eher in der Schule und so. #00:13:39-3#
321
322 I: Ah du hast mehr Freundschaften in der Schule. Kannst du mir etwas über die Freund-
323 schaften erzählen? Richtig dicke oder magst du da jemanden ganz besonders gerne?
324 #00:13:48-1#
325
326 S: Ja also, ich bin, ich bin also /ähm/ hier in dieser Schule hatte ich ne Freundin, die
327 ist jetzt auch auf der Schule auf die ich gehe und wir kennen und schon seit richtig
328 lange. Und die anderen Freundinnen, ja die kenne ich nicht so lange aber die anderen
329 sind halt seit den Kindergarten, Vorschule und so, beste Freunde. #00:14:11-4#
330
331 I: Die anderen aus deiner Klasse meinst du? #00:14:14-9#
332
333 S: Ja. #00:14:14-9#
334
335 I: Und bist du da trotzdem gut reingekommen? #00:14:15-8#
336
337 S: Ja. #00:14:17-2#

338

339 I: Super. Und bei dir? Kannst du mir etwas über deine Freundschaften erzählen?

340 #00:14:21-0#

341

342 A: Ich hab sehr gute Freunde, so. Die machen sich um mich ja auch manchmal Sorgen.

343 Also nicht manchmal, sondern die machen.. für mich Sorgen oder wenn ich mal Streit

344 habe, dann sind die mit mir und, ja. Am Anfang, da wo ich /ähm/ neu in der Schule

345 war, also dachte ich, ich würde jetzt keine Freunde finden und so was. Da hatte ich ein

346 bisschen Angst. Und dann habe ich sehr schnell viele Freunde kennengelernt und jetzt

347 bin ich mit denen sehr gut befreundet. #00:14:52-6#

348

349 I: Schön. Und sind das auch Freunde aus der Schule? #00:14:55-2#

350

351 A: Ja aus der Schule und hier auch. #00:14:56-6#

352

353 I: Ok. Und /ähm/ gibt es irgendwelche wichtigen Menschen, die ihr, die euch einfallen

354 und über die ihr etwas erzählen könnt? #00:15:05-0#

355

356 S: Ja. Mein Familie, die sind mir sehr wichtig. Ja (...) #00:15:11-8#

357

358 I: Weist du auch warum? #00:15:14-0#

359

360 S: Ja weil ohne den ist es halt zuhause auch richtig langweilig und (...) die besorgen

361 für uns halt das Essen und so, wir können uns ja nicht selber essen holen, sondern

362 nur unsere Eltern und so, unsere Familie. #00:15:25-7#

363

364 I: Ja, das stimmt. Und bei dir, gibt es jemanden, der dir wichtig ist? #00:15:30-3#

365

366 A: Ja ich liebe meine Familie über alles! Ich lieb die einfach nur. #00:15:37-3#

367

368 I: Sehr schön. Und fällt dir noch jemand ein, bei dem du sagst, wenn es den Menschen

369 nicht gibt, dann wäre es echt nicht so toll? #00:15:49-0#

370

371 A: Ich weiß nicht so. Ja Freunde auch oder manche Trainier zum Beispiel Daniel oder
372 Trainer Eddie und ja, also die, ich finden den sehr, sehr nett. Also, ja. #00:16:07-4#

373

374 I Ok. Und /ähm/ kannst du das einmal so.. hast du das Gefühl, die sind sehr nett oder
375 hast du ein Beispiel, bei dem du mir erklären kannst, wobei sie dir besonders helfen?
376 #00:16:15-7#

377

378 A: Ja die helfen mir auch. Also zum Beispiel, wenn ich in Schwierigkeiten stecke, dann
379 versuchen die mir weiter zu helfen und nicht das ich weiter in Schwierigkeiten bleibe
380 und diese zum Beispiel, wenn ich Scheiße baue oder irgendwie was falsches mache,
381 dann helfen die mir, dass sich das nächstes Mal nicht wiederholt. #00:16:35-7#

382

383 I: Ok. Ja sehr wichtig. Jetzt kommt eine bisschen schwierige Frage. Wenn ihr die nicht
384 versteht, dann müsst ihr mir das einfach sagen, ne. Also, was würden aus deiner Sicht
385 andere Kinder aus Hamburg über Billbrook und diesen Stadtteil hier denken? Also nur
386 als Beispiel, andere Kinder aus Hamburg kommen hier her, was würdest du denken,
387 was diese Kinder denken? #00:17:00-2#

388

389 A: Also /ähm/ ich.. an Anfang, also.. an die anderen Kinder denken, dass es hier so
390 Chaos ist und so richtig so schlimm halt. Zum Beispiel ein paar Freunde von mir, so
391 wie, also die denken das /ähm/ wo ich früher auf die Schule war, von den rote Häuser,
392 die dachte da, die Leute schlagen sich immer und, und ja die hatten halt Angst. (...)
393 #00:17:25-9#

394

395 I: Ah ok. Kannst du dir vorstellen, warum die Angst hatten? #00:17:27-8#

396

397 A: Das die geschlagen werden oder also, allgemein halt manchmal auch, betrunken
398 oder irgendwie so etwas. #00:17:38-8#

399

400 I Ok. Und du hast eben das Wort Chaos gesagt, ne. #00:17:40-9#

401

402 A: Ja. #00:17:40-9#

403

404 I: /Ähm/ Findest du auch, dass es hier chaotisch ist? #00:17:44-9#

405
406 A: Ja. #00:17:45-3#
407
408 I: kannst du so ein Beispiel dazu nennen? #00:17:48-1#
409
410 A: Nein. Nicht so genau, also nein. #00:17:50-3#
411
412 I: Ist das so ein allgemeines Chaos, dass man denkt... Kannst du das irgendwie be-
413 schreiben, ich kann es mir gar nicht vorstellen? #00:17:59-0#
414
415 S: kann ich? #00:18:00-1#
416
417 I: Klar. #00:18:00-1#
418
419 S: Also zum Beispiel so, dass die, halt hier Müll überall im Park und so schmeißen und
420 die denken halt, warum können die das nicht einfach so ins Müll schmeißen anstatt
421 hier so draußen im Weg. Das ist Weltverschmutzung. #00:18:13-3#
422
423 I: Ah ok. #00:18:16-4#
424
425 A: Ja oder manchmal nachts sind die manchmal auch sehr laut. Die machen bis drei
426 Uhr, vier Uhr morgens manchmal. /Ähm/ In Ramadan man könnte gar nicht schlafen,
427 weil da ist man ja halt, man fastet und dann ist man halt auch ein bisschen, also halt
428 so man hat so ein Gefühl, man wird auch schnell aggressiv. Und ja und da sind einige
429 Leute sehr laut, man kann nachts nicht schlafen, wenn man zum Beispiel morgen
430 Schule hat und dann ist es ja oft sehr laut auch. #00:18:50-4#
431
432 I: Und dann seid ihr morgens müde? #00:18:51-0#
433
434 A: Ja! #00:18:50-7#
435
436 S: Ja! #00:18:52-5#
437

438 A: Also früher war das viel, viel schlimmer, aber jetzt ist das ein bisschen besser ge-
439 worden. Also in Sommer, ist das sehr doll. So richtig laut und so was. Aber bei Winter
440 ist ok, also.. #00:19:06-9#

441

442 I: Ah ok. Da gibt es ein Unterschied in den Jahreszeiten? #00:19:10-0#

443

444 A: Ja. #00:19:10-0#

445

446 S: Ja wegen der Kälte kommt auch niemand raus und so. #00:19:14-0#

447

448 I: Ah ok. Oder die Fenster sind zu? #00:19:18-7#

449

450 S: Ja. #00:19:19-6#

451

452 I: Ja stimmt. /Ähm/ Du hast eben schon gesagt, du bist auch mal müde in der Schule,
453 ne. /Ähm/ Spürt ihr das denn wenn ihr müde seit in der Schule und hat das Auswirkun-
454 gen auf eure Leistungen? #00:19:29-9#

455

456 S: Ja. Wir werden dann manchmal, also ich, vielleicht auch mein Bruder, aber manch-
457 mal bin ich so richtig müde in der Schule, dass ich nicht aufpassen kann. Wenn wir
458 Arbeiten schreiben, dann habe ich Schwierigkeiten. Weil ich nicht gut aufpassen kann.
459 #00:19:46-2#

460

461 A: Und ich, manchmal bin ich so müde, dass ich gar nicht beim Unterricht gar nicht
462 richtig teilnehmen kann. Manchmal will ich einfach nur schlafen. Und ich kann mich
463 gar nicht konzentrieren und so. #00:19:57-7#

464

465 I: Oh das stelle ich mir dann auch nicht so schön vor. /Ähm/ Jetzt haben wir ja schon
466 die Schule angesprochen, gibt es noch andere Erlebnisse aus der Schule, die euch
467 einfallen, die ihr mir erzählen könnt? #00:20:11-9#

468

469 S: Also aus der Schule, die wir jetzt sind? #00:20:14-7#

470

471 I: Ja. #00:20:15-6#

472

473 S: Also da sind ja auch Oberstufen, dass macht auch Sinn, dass es nur ein Kletterge-
474 rüst da gibt's. Da wo die Kinder spielen können und, also jetzt dürfen wir in der Schule
475 halt uns überall frei bewegen wo wir wollen aber halt nicht in der Nähe, wenn wir essen
476 wollen, weil wir sind ja jetzt gemischt. Weil wir dürfen jetzt überall in der Schule rum-
477 laufen, außer aus der Schule raus. #00:20:40-1#

478

479 A: Ja in der ganzen Schule. #00:20:39-8#

480

481 S: Ja. Auf dem ganzen Schulhof. #00:20:44-4#

482

483 I: Ah, du meinst die Coronamaßnahmen, ne? #00:20:45-1#

484

485 S: Ja. Und so ist es schlimmer geworden. In der Klasse sind fast jeden Tag sieben,
486 sieben, sechs Kinder haben fast jeden Tag Corona und so. #00:20:51-9#

487

488 I: Ui. #00:20:53-1#

489

490 S: Ja die sind positiv. Und das sind immer die gleichen Kinder. #00:21:01-4#

491

492 I: Ach die Armen, das ist aber auch nicht so schön für diese Kinder oder? #00:21:04-
493 0#

494

495 S: Ja. Die müssen fast jeden Tag ein neues machen. #00:21:06-8#

496

497 I: Oh je. Die Armeen Und fällt dir irgendwas ein, was besonderes an der Schule? Viel-
498 leicht auch von en anderen Schulen in den ihr noch wart. #00:21:16-5#

499

500 S: Achso. #00:21:17-6#

501

502 A: Ja. Also ich finde unsere Fußballplatz sehr praktisch, halt. Ich finde, jede Schule
503 braucht einen Fußballplatz, weil Fußball ist halt sehr beliebt und die spielen manchmal
504 mit den Fünftklässlern, gegen Sechstklässler oder Siebtklässler gegen Sechstklässler
505 Fußball und so. Und das macht auch sehr Spaß. #00:21:40-6#

506

507 S: Also hier gibt's, also bis jetzt wo ich immer auf der Schule war, da gab's immer eine
508 Kantine, wo man essen konnte. In jeder, also nicht jed.. jede Uhrzeit, also eine Uhrzeit
509 geht die Klasse halt, die ja, also Jahrgang halt, vierte Klasse zum.. also bei uns jetzt
510 hier vierte Klasse geht die zweite Pause also fünfte Klasse meine ich, also geht die in
511 die zweite Klasse gehen die halt essen, in die zweiten Pause. #00:22:15-5#

512

513 I: Ah ok. Das sind so Regelungen in eurer Schule. Wann ihr essen geht und so. Und
514 worin würdest du dir denn mehr Hilfe oder mehr Unterstützung zum Beispiel in der
515 Schule wünschen? Oder auch irgendwo, nicht in der Schule, wo du vielleicht etwas
516 mehr Unterstützung brauchst? #00:22:29-7#

517

518 S: Also ich nicht aber andere Kinder es gibt's Aggression.. also die sind sehr aggressiv
519 immer in der Pause, die wollen halt Stress suchen. Das die halt eine.. eine so, die den
520 Kind aufpassen, der immer den, die immer Streit machen. #00:22:49-5#

521

522 I: Meinst du damit, dass es zu wenig Leute gibt, die den Streit lösen können?
523 #00:22:56-3#

524

525 S: Ja in manchen Paus.. also in sehr offen Pausen gibt's sogar gar kein Lehrer, der
526 Aufsicht draußen macht. Also nicht seine Aufgabe erledigt und ja. #00:23:05-1#

527

528 I: Ok. Und bei dir (Name des Befragten) gibt es irgendwas, wo du sagst, da brauchst
529 du mehr Hilfe oder Unterstützung? #00:23:11-0#

530

531 A: Hmm (...) Weis nicht. #00:23:14-5#

532

533 I: Zum Beispiel in der Schule, wo du sagst... dass fällt mir schwer und da hätte ich
534 gerne noch mehr Hilfe. #00:23:19-5#

535

536 A: Ja wenn meine Freunde zum Beispiel in der Stunde Quatsch machen, dann fange
537 ich auch automatisch an mit Quatsch zu machen oder Scheiße zu bauen und dann..
538 wir sind halt gewohnt (...). #00:23:33-7#

539

540 I: Also jetzt, genau es ging ja um Hilfe und Unterstützung. Wünschst du dir denn da
541 mehr Hilfe und Unterstützung? #00:23:37-4#
542
543 A: Ja (zögerlich). Hmm #00:23:40-3#
544
545 I: Ja? Was könnte.. hast du eine Vorstellung, wie die Hilfe aussehen kann? #00:23:47-
546 3#
547
548 A: (...) Ich weis nicht. #00:23:53-0#
549
550 I: Wenn du es dir wünschen könntest, irgendwas? #00:23:56-6#
551
552 A: Also, wie meinen sie das? #00:23:59-4#
553
554 I: Also, du meinst ja eben, wie die Hilfe oder Unterstützung aussehen kann. Wenn
555 du es dir jetzt wünschen könntest /ähm/ was wäre das denn dann so zu sagen?
556 #00:24:12-3#
557
558 A: Also wenn meine Freunde leise sind, dann bin ich auch leise. #00:24:16-8#
559
560 I: Ah ok. Also müssten deine Freunde leise sein, damit du auch leise bist? Ja sehr gut,
561 genau. /Ähm/ Und worin bist du denn richtig gut? Jetzt geht es darum, wow, da bin ich
562 richtig gut drin. #00:24:33-5#
563
564 S: In Sport und bei Kunst, weil halt bei Kunst machen halt sehr viele Kinder, also fast
565 alle Quatsch und so wie mein Bruder gesagt hat, wenn jemand Quatsch macht, dann
566 mache ich mit. Weil das ist me.. also das sind so welche Tische, die sind zweier und
567 die sind richtig lang und da können sich halt Mädchen zusammensetzen und Jungs in
568 ein Tisch so zu sagen sitzen. Und dann machen die immer Quatsch malen auf den
569 Tischen und dann machen halt andere Kinder mit. #00:25:01-4#
570
571 I: Und findest du das.. du hast gesagt, du bist in Kunst trotzdem gut oder? #00:25:09-
572 3#
573

574 S: Ja. #00:25:09-9#

575

576 I: Also macht dir Kunst und Sport auch richtig Spaß? #00:25:09-9#

577

578 S: Ja. #00:25:10-7#

579

580 I: Gibt es irgendwas wo du dann ganz besonders gut drin bist oder es hat dir schon
581 mal jemand gesagt, dass du da sehr gut drin bist? #00:25:23-5#

582

583 S: Eigentlich immer in Religion. Also in Religion machen die viel Kinder auch sehr viel
584 Quatsch, sogar der Lehrer macht manchmal mit (lachen). Und wir machen halt jetzt,
585 dass Thema Plakate und wir müssen ein Plakat zu irgendein Thema halt und mein
586 Lehrer hat halt so Zettel gemacht, wo, also da sind halt sehr viele Themen aufgeschrie-
587 ben zum Beispiel Ostern, Weihnachten und so und, also ich und meine Freundin, wir
588 sind in ein Team, also es sind immer vier Kinder in ein Team und wir haben halt das
589 Kärtchen Ostern gezogen und da bin ich halt auch richtig gut. Wir müssten das verzie-
590 ren also unsere eigene Entscheidung, was wir da machen. Und ich hab halt zwischen
591 Blumen mit, also Ostereier und so gemacht, damit die anderen das noch anmalen
592 können. Wir haben auf ein Handy von meiner Freundin halt, sie hat das, sie hat so
593 einiges geschrieben und, also so zu sagen, dass Plakat dargestellt, in das Handy. Und
594 dann haben wir das nach gemacht, aber nur mit andere Mustern, die ich gemacht
595 habe. #00:26:28-2#

596

597 I: Also richtig selbstständig wart ihr da? #00:26:28-2#

598

599 S: Ja. #00:26:33-7#

600

601 I: Und du (Name des Befragten), worin bist du richtig gut? #00:26:35-9#

602

603 A: Meine Freunde sagen, ich bin sehr gut in Fußball und auch in Sport. Ich bin bei
604 allgemein, meine Freunde sagen, du bist schnell, kannst fast alle Sportarten gut. Auch
605 Kampfsport oder auch normale Sport. Bei Sport allgemein. #00:26:55-5#

606

607 I: Ja das habe ich auch schon gesehen im Fußball. Und /ähm/ du trainierst auch un-
608 glaublich viel Fußball, ne. #00:27:04-7#

609

610 A: Ja. Also fast komplett die ganze Woche. Ich glaube außer Dienstag, sonst ja, sonst
611 die ganze Woche. #00:27:12-9#

612

613 I: Kannst du mir vielleicht einmal so ein Wochen.. so alles was du in der Woche machst,
614 einmal so /ähm/ aufzählen, also du fängst am Montag an und gehst dann bis Sonntag.
615 #00:27:22-3#

616

617 A: Also so am Montag gehe ich bei Vorwärts Wacker, das ist eine Mannschaft hier in
618 Billstedt, da gehe ich trainieren. Dienstag hab auch frei, also früher bin ich da, rennen
619 gegangen und dann hat mein Vater mir nicht mehr erlaubt, weil ich zu.. halt sehr viel
620 Ärger und Mist gebaut hab und deswegen gehe ich so gesagt, nirgendwo mehr. Mitt-
621 woch ist ja bei ihnen, also bei Trainer Eddie und da Training. Donnerstag habe ich
622 noch mal Vorwärts Wacker. (...) Und Freitag auch manchmal, also ich glaube Freitag
623 auch. Also bis jetzt war das so aber, ja Freitag ist ja nicht mehr bei Trainer Eddie
624 Training, weil, ja davor war das auf jeden Fall so. Und am Freitag gehe ich zum Beispiel
625 mit meine Freunde draußen Fußball spielen. Ja es gibt so einen kleinen Platz aber das
626 ist, dass ist voll Matsch, das ist keine ma.., das ist nicht wie so ein richtiger Fußball-
627 platz. So das ist richtig.. das ist so wie ein, nein das ist eher ein Basketballplatz und
628 da spielen wir Fußball. Und dahinten gibt's noch ein Fußballplatz aber der Platz ist
629 richtig Scheiße, weil der Boden ist voll mit Steine. Wenn man da einmal hinfällt, dann
630 blutet man direkt und, ja. Und Samstag habe ich manchmal bei Trainer Eddie Spiel
631 oder bei Vorwärts Wacker und Sonntag genauso. #00:29:01-9#

632

633 I: Also jeden Tag Fußball. Und bei dir, fällt die etwas in der Woche ein, wo du sagst,
634 da machst du kein Fußball, sondern etwas anderes. #00:29:12-7#

635

636 S: Also ich male, ich zeichne halt in der Woche mehrmals und sonst gucke ich Fern-
637 sehen oder mache meine Hausaufgaben. #00:29:21-3#

638

639 I: Und gehst du noch irgendwohin hier in dem Stadtteil? Oder hier in der Nähe?
640 #00:29:31-4#

641
642 S: Also jetzt ich weis es nicht. Es ist auch Winter, es ist kalt draußen, meine Eltern
643 erlauben auch nicht, die sagen halt, du musst deine Hausaufgaben machen und es ist
644 draußen zu kalt. #00:29:43-8#
645
646 I: Ok. /Ähm/ Was war dein bisher traurigstes oder nicht so schönes Erlebnis?
647 #00:29:55-7#
648
649 S: Also das ich eine schlechte Note bei.. irgend so ein Fach, ich erinnere mich daran
650 nicht mehr, dass war in der Grundschule. #00:30:04-9#
651
652 I: Kannst du da noch mehr davon erzählen, also /ähm/ gab es da irgendwie Ärger oder
653 was war daran nicht so schön? #00:30:13-1#
654
655 S: Aber halt, ich habe ja auch gesagt das, also das ich dann halt richtig müde bin und
656 dann auch nicht richtig mitmachen konnte und deswegen habe ich halt auch nicht so
657 viel mit.. also richtig viel habe ich da auch nicht gelernt aber geht halt so viel, deswegen
658 habe ich eine schlechte Note bekommen. Da war ich traurig, habe ein bisschen ge-
659 weint. Hat mich meine Lehrerin getröstet. #00:30:39-1#
660
661 I: Das ist aber schön, dass sie dich da getröstet hat, ne. Das ist auch zum Beispiel ein
662 wichtiger Mensch gewesen? #00:30:41-8#
663
664 S: Ja. #00:30:43-8#
665
666 I: War das hier in der Schule? #00:30:47-0#
667
668 S: Nein in der anderen Grundschule. Wir waren erstmal hier, dann hat halt mein Bru-
669 der.. #00:30:52-0#
670
671 A: Das ist andere Standort von der Schule. Es gibt ja zwei. #00:30:56-6#
672
673 S: Also dann war mein Bruder in der vierten Klasse und ich in der Zweiten und hier
674 gibt's ja keine fünfte Klasse mehr, deswegen musste er wechseln, ich hab dann mit

675 ihm gewechselt, weil wir müssen halt immer zusammen sein, damit er auch auf mich
676 aufpasst und.. halt auf der anderen Schule, bei Merkenstraße, die heißt auch Schule
677 am Schleemer Park.. #00:31:19-4#

678

679 A: Nein! Das ist Kurt-Körper Gymnasium. #00:31:21-5#

680

681 S: Nein. Naaa. Der andere Grundschule, wo wir vorher waren. Wir haben ja nach hier
682 diese.. #00:31:28-0#

683

684 A: Ah ja, ja. #00:31:29-0#

685

686 I: Genau, dass ist wahrscheinlich die Grundschule am Schleemer Park mit einem an-
687 deren Standort. Ah ok, ich wusste gar nicht, dass es zwei davon gibt. Das hab ich jetzt
688 gelernt. Genau, was war dein traurigstes oder schlimmstes Erlebnis? #00:31:41-6#

689

690 A: Achso. Da wo meine Oma gestorben ist, also die ist in (Herkunftsland) und die ist
691 gestorben und dann war ich halt sehr traurig, weil die hat uns alle groß gezogen und
692 meine Mutter war, sie konnte, weil sie hat, wir haben unsere Oma seit dem wir hier
693 sind, fünf oder sechs Jahre nicht mehr gesehen. Und dann, also wir haben sie zuletzt
694 ja vor fünf Jahren oder sechs Jahren gesehen und meine Mutter meinte, ich wollte sie
695 noch einmal lebend sehen. Und dann hat sie sehr doll geweint und dann waren wir alle
696 sehr traurig. Das ging, dass ging ungefähr ein oder zwei Wochen, halt. Dann waren
697 wir sehr traurig. #00:32:24-2#

698

699 I: Ja das glaube ich. #00:32:26-5#

700

701 S: Und meine Mutter hat immer halt, es gibt so ein Mann, der halt traurige Lieder singt
702 und meine Mutter hört das immer und das, dann wird sie immer weinen, weil der singt
703 auch Lieder über Mutter und so, dann wird sie weinen. #00:32:39-9#

704

705 I: Da hat sie getrauert, ne. Und was macht.. oder was machst du dann, wenn es dir
706 mal nicht so gut geht? Oder zum Beispiel, wenn du auch siehst, dass es deiner Mama
707 nicht so gut geht? Gibt es da irgendwas, was ihr tun könnt, damit ihr euch wieder bes-
708 ser fühlt? #00:32:53-2#

709
710 S: Also ich tröste sie und, also ich tröste sie und sag so, also sie kann ja nicht wieder
711 leben wenn du wein.. also wenn sie weint. Und wenn ich traurig bin gehe ich mal zu
712 mein Bett und lege mich hin. #00:33:12-2#
713
714 I: Und was, was ist dein Tipp, wenn es anderen nicht so gut geht oder was machst du
715 für dich, wenn es dir nicht so gut geht? #00:33:16-2#
716
717 A: Ich tröste. Und dann sage ich zum Beispiel manchmal meine Mutter, hör auf zu
718 weinen, sonst weine ich auch und dann hört sie manchmal auch auf. #00:33:25-9#
719
720 I: Sehr schön. Und /ähm/ (Name der Befragten) hat eben noch gesagt, sie legt sich
721 dann manchmal auch ins Bett, wenn es ihr nicht si gut geht. Gibt es da auch irgendwas,
722 wenn es dir mal nicht gut geht, was du dann machen kannst? #00:33:37-3#
723
724 A: Wenn mir nicht gut geht.. ich weiß nicht so ganz genau. Meine Eltern trösten mich
725 und halt ja (...). #00:33:46-1#
726
727 I: Und das tut dir dann gut? #00:33:47-1#
728
729 A: Ja. #00:33:48-7#
730
731 I: Sehr gut. /Ähm/ Kannst du dich an irgendeine Zeit in deinem Leben erinnern, in der
732 es dir besonders gut ging? #00:34:02-4#
733
734 S: Also hier in Deutschland schon, weil ich war in (Herkunftsland) zu klein ich erinnere
735 mich gar nicht dort. Hmm also wo es mir hier gut geht, dass wir hier halt wohnen, leben
736 und nicht halt in Schwierigkeiten sind, wie andere Leute dort bei, also zum Beispiel
737 Obdachlose auf der Straße, dass ist halt traurig und zum Glück sind wir halt, die wir
738 halt hier leben halt nicht so (...) #00:34:25-9#
739
740 I: Also ihr habt ein Dach über dem Kopf meinst du? #00:34:29-3#
741

742 A: /ähm/ Bei mir auch so, dass wir hier eine Wohnung haben. Genügend was zum
743 Essen und wir haben, also das ist das wir nicht auf der Straße sind oder so was halt.
744 #00:34:45-4#
745
746 I: Und kannst du dich auch an eine Zeit erinnern, in der es dir mal nicht so gut ging?
747 #00:34:53-6#
748
749 S: Hmm hast du das nicht gefragt oder schon? #00:34:55-0#
750
751 I: Eben ging es ja um eine Zeit, in der du dich gut gefühlt hast, jetzt um eine Zeit, in
752 der du dich auch mal schlecht gefühlt hast. #00:35:03-4#
753
754 S: Hmm ich muss noch überlegen. #00:35:01-6#
755
756 I: Ja klar. Ihr könnt auch beide so lange überlegen, wie ihr möchtet. #00:35:01-6#
757
758 (...) #00:35:01-6#
759
760 A: Ja das mit meiner Oma. Meiner Oma, also wo ich hatte, also das war die Oma von
761 meiner Mutterseite, die, da wo ich hier war die gestorben ist und da wo ich in (Her-
762 kunftsland) war, bevor wir hier her gekommen sind ist meine Oma von Väterlicherseite
763 gestorben und sie hatte mich wirklich sehr, sehr lieb. Sie hatte mir immer Geschenke
764 geholt und /ähm/ ja sie, sie war so, so wie, so wie ne richtig gut, so wie eine Mutter, so
765 wie eine richtig gute.. ja wie eine Mutter. Und sie hat mir den Namen von.. also sie
766 hatte mich sehr, sehr lieb. Sie hat mir den Namen von mein Onkel gegeben. Mein
767 Onkel ist gestorben und dann bin ich geboren und /ähm/ dann hat sie mir den Namen
768 von mein Onkel gegeben. #00:36:08-7#
769
770 S: Ich weis jetzt eine Situation. Also ich habe meine Opas gar nicht gesehen, mein
771 Vater und meine Mutter die waren auch sehr jung, wo sie seine Eltern gesehen, also
772 wo sie sein, also mein Vater war auch sehr jung, wo er sein Vater gesehen hat und
773 meine Mutter auch. Und ich habe die gar nicht gesehen. #00:36:37-6#
774
775 I: Ja du bist auch noch etwas jünger als (Name des Befragten), ne. #00:36:39-3#

776

777 S: Ja zwei Jahre. #00:36:41-6#

778

779 A: Also ich hab mein Opa, meine beide Opa gar nicht gesehen, noch nie. Also mein
780 Vater und meine Mutter erinnern sich selber nicht mehr so ganz an die. Als, er war
781 sehr, also meine Mutter war damals sehr jung, sie war zum Beispiel acht oder neun
782 Jahre alt und mein Vater war zwölf oder so, wo se.. wo sein Vater gestorben ist, also
783 mein Opa. #00:37:10-1#

784

785 I: Also sind beide eure Eltern ohne ihre Väter groß geworden. Haben die euch davon
786 schon mal was erzählt, wie das für die war? #00:37:18-2#

787

788 A: Ja das war für den sehr, davor waren sie halt, mein Opa meine beide Opa die waren
789 halt sehr reich, die waren halt richtig reich. Wir hatten eine, wir hatten sehr viele Woh-
790 nungen, die hatten, man ne.. also wir hatten so eigene, ich weiß nicht so wie eigene
791 richtig große Gärten, so wie ein Park oder so was. Wir hatten.. Damals gab's das nicht
792 so viele Autos. Wir hatten Autos und so was und ja. Und dann ist mein Vater al.. und
793 mein Opa ist.. meine beide Opas sind gestorben und dann.. ja, dann ist alles weg
794 gegangen. Und dann waren, war meine Eltern und meine Opa /ähm/ ich meinte meine
795 Oma und meine Vater die waren in sehr schwierigen Verhältnissen groß geworden
796 und dann müssen sie für sich selber sorgen. Die müssen arbeiten gehen und so was.
797 #00:38:22-2#

798

799 I: Und bei eurer Mama dann auch? #00:38:25-0#

800

801 A: Ja. #00:38:26-6#

802

803 I: Und würdet ihr sagen, das ist auch hier so? Das man hier auch viel arbeiten muss
804 um viel zu erreichen und viel zu haben? #00:38:32-3#

805

806 A: Ja. #00:38:32-3#

807

808 S: Ja. Man muss halt erstmal die Schule, also erst mal die Schule halt, dass zählt auch
809 zu Kindergarten und Vorschule. Die Schule da muss man halt seine.. halt sein Abitur

810 machen und dann halt was man erreichen will und wenn man das halt auch gemacht
811 hat halt, dann.. ja (...)
812 #00:38:52-2#
813
814 I: Und wenn man das erreicht hat, was ist dann? #00:38:54-5#
815
816 S: Man ist dann halt reich und man kann seiner Familie helfen und ja so weiter.
817 #00:38:58-5#
818
819 I: Ok. Und würdet ihr sagen, dass /ähm/ das es hier in Deutschland leicht ist etwas zu
820 erreichen oder eher nicht so leicht? #00:39:07-3#
821
822 S: Das ist leicht. #00:39:09-8#
823
824 I: Und /ähm/ für dich? Meinst du auch, es ist leicht? #00:39:12-0#
825
826 A: Hmmm, dass ist schwer, weil das dauert sehr lange. Also es nimmt sehr viel Zeit
827 und, ja und das auch kann man das durchziehen will, al.. dann hat man danach ein-
828 sehe gute Leben, eins ehr gutes Leben. #00:39:34-9#
829
830 I: Super. Das habt ihr gut beobachtet. Und würdet ihr sagen, ihr könnt euch eure Wün-
831 sche hier erfüllen? Wir das denn klappen, dass ihr das erreichen könnt? Oder gibt es
832 da etwas, da wird es euch ganz schön schwer gemacht? #00:39:54-3#
833
834 A: Ja. Also ich finde schon. Also mit der Unterstützung der Trainer und von meinen
835 Eltern würde ich glaube ich mein Ziel erreichen, also das, wenn ich das in (Herkunfts-
836 land) vorhätte, dann hätte ich nicht so viele Unterstützung und allgemein, dann hätte,
837 dann wäre ich vielleicht nicht so weit gekommen. #00:40:16-3#
838
839 S: Also bei mir ist es so das gleiche wie bei mein Bruder, halt, oder halt die Begründung
840 warum nicht so viel.. also nicht uns halt Unterstützen können, weil es sind halt sehr
841 viele Kinder dort die arm sind, die auf der Straße leben, ja deswegen, die müssen halt
842 die Leute helfen. Die wissen halt auch nicht wen die aus erstes helfen können. Weil es
843 sind halt sehr viele Kinder. #00:40:39-1#

844
845 I: Ok. Das habt ihr ja richtig gut beobachtet schon. /Ähm/ Und kannst du mir von einer
846 Situation erzählen, in der du mal enttäuscht wurdest? Wisst ihr was enttäuscht ist?
847 #00:41:00-2#
848
849 A: Ja. #00:41:01-7#
850
851 S: Ja #00:41:03-2#
852
853 (...) #00:41:03-9#
854
855 A: Ja wo ich das erstmal Stress, also da wo ich Stress hatte, also so richtig ein Kampf
856 so mit Kinder. Und dann wo mein Vater zur Schule oder meine Mutter zur Schule ge-
857 kommen sind, da waren die krass enttäuscht. Ja. #00:41:26-3#
858
859 I: und wie hast du das gemerkt, dass sie enttäuscht waren? #00:41:29-8#
860
861 A: Die waren halt traurig und, ja. (...) . #00:41:34-0#
862
863 S: Also meine Eltern waren auch von mir enttäuscht. Also fast mein ganze Familie.
864 Weil halt, ich war auf der Schule und da ist so eine Freundin zu mir gekommenen hat
865 gesagt, komm bei mir nach Hause, ich sag, nein ich will nicht und sie hat mich ge-
866 zwungen, halt. Und dann bin ich da hin gegangen. Hab, war ein, so ich wollte dann
867 direkt nach Hause gehen und dann hat sie mich aufgehalten, hat gesagt, lass uns noch
868 eine Stunde hier bleiben und in den Zeit hat n.. meine Eltern mich gesucht und dann
869 hat, dann hat ne.. me.. meine Mitschülerin von mein Bruder halt /ähm/ meine Eltern
870 gesagt, dass ich da bin und dann haben die mich gefunden. Und dann habe ich, also
871 sind die enttäuscht von mir geworden. Aber jetzt ist wieder alles in Ordnung.
872 #00:42:16-0#
873
874 I: Ja. Das kann auch, auch mal passieren, dass ist ja auch nicht so richtig deine Schuld.
875 Und /ähm/ gab es auch mal eine Situation, in der du von dir selbst enttäuscht warst,
876 also wo du zu dir selbst gesagt hast, dass hättest du jetzt aber besser machen können?
877 #00:42:30-9#

878
879 S: Das ich halt, (...) mi.. also nichts.. also ich bin von mir enttäuscht das ich in der
880 Grundschule mehrmals gelogen hatte. #00:42:45-9#
881
882 I: (lachen) Ok. Und bei dir? #00:42:49-5#
883
884 (...) #00:42:50-3#
885
886 A: Ich weis nicht so ganz genau. (...) #00:43:00-8#
887
888 I: Und als du. Dein Papa war ja enttäuscht von dir, als du so einen riesen Streit hattest,
889 war das ein Kampf oder was? #00:43:08-9#
890
891 A: Ja das war ein Kampf und ja, ja da war ich auch von mir selber ein bisschen ent-
892 täuscht, wieso ich das eigentlich gemacht habe, dass war voll unnötig. #00:43:16-9#
893
894 I: Ja. Kannst du das irgendwie erklären, wenn du in so einen Streit gerätst, warum du
895 in einen Streit gerätst? #00:43:22-1#
896
897 A: (...) Also öfters bin ich wegen meine Freunde in Streit geraten, wenn jemand frech
898 zu mein Freunde ist oder Stress mit mein Freunden hat. Dann, dann, dann habe ich
899 auch mit diesen Typen Stress oder mit den Personen. Oder wenn mich jemand belei-
900 digt, ja. #00:43:43-9#
901
902 I: Also /ähm/ du musst mir mal sagen, wenn ich falsch liege, aber ist das dann so ein
903 Gruppending, also einer aus einer Gruppe wird schlecht behandelt und dann muss die
904 ganze Gruppe gegen die andere Person sein? #00:43:56-5#
905
906 A: Mhm (zustimmend). #00:43:56-6#
907
908 I: Ok. #00:43:58-2#
909
910 S: Jetzt ist mir noch eine Situation eingefallen, wo, also wo ich von mir selbst ent-
911 täuscht war. Also das ich zu dieser Freundin von mir gegangen bin, ich konnte ja auch

912 sagen, lasst mich in Ruhe und wäre einfach weg gegangen und hätte ihr nicht zuhören
913 können. #00:44:12-7#
914
915 I: Aha. Ok, ja genau. Also du hättest dir von dir selbst ein anderes Verhalten ge-
916 wünscht? #00:44:19-0#
917
918 S: Ja. #00:44:20-6#
919
920 I: Ok. Kannst du das denn jetzt? #00:44:24-0#
921
922 S: Ja. #00:44:25-3#
923
924 I: Das hast du dann gleich gelernt. Und /ähm/ gibt es auch eine Situation, in der du
925 besonders stolz auf dich warst? Also so richtig, richtig stolz? #00:44:37-5#
926
927 A: Da, da wo ich beim Fußball mein erstes Pokal gewonnen hab. Und da war ich sehr
928 stolz und, ja oder, oder da wo ich Einsen geschrieben hab. Da wo mein Vater sehr
929 glücklich war, da war ich auch sehr glücklich. #00:44:56-2#
930
931 I: In welchen Fächern hast du denn Einsen geschrieben? #00:44:58-5#
932
933 A: (...) Bei verschieden Fächer? #00:45:02-0#
934
935 I: Bist du so gut in der Schule? #00:45:06-0#
936
937 A: Ja! Also früher war ich sehr, sehr gut aber jetzt /ähm/ jetzt hat sich mein Verhalten
938 verschlechtert und deswegen sind auch meine Noten auch ein bisschen verschlech-
939 tert, haben sich verschlechtert. #00:45:17-2#
940
941 I: Ok. Und also ein bisschen heißt, du kannst aber noch auf dem Gymnasium bleiben?
942 #00:45:22-6#
943

944 A: Ich glaube ja. Aber wenn ich so mit, mit Streit und so was weiter machen, dann
945 glaube ich nicht mehr. Aber ich geb mir auch Mühe jetzt, habe ich mir vorgenommen.
946 #00:45:39-3#
947
948 I: Gibt es denn eigentlich, noch mal zu den Freundschaften.. oder Moment, hast du
949 schon gesagt, worauf du richtig Stolz warst? #00:45:47-8#
950
951 S: Ja. Also wo ich halt in der Klasse sehr brav war und alle mich halt als Klassenspre-
952 cherin gewählt hatten und ja. #00:46:00-1#
953
954 I: Ohh ihr schön. Auf welcher Schule war das? #00:46:03-3#
955
956 S: Hier. #00:46:03-3#
957
958 A: Ich war auch hier auf der Schule Klassensprecher. #00:46:07-3#
959
960 I: Ohh wow, ihr beide! Und eure Freundschaften, würdet ihr sagen, ihr habt eher
961 Freundschaften aus der Schule oder eher Freundschaften, hier aus dem Stadtteil?
962 #00:46:18-4#
963
964 A: Also Ich hab beide. #00:46:25-3#
965
966 I: Und was macht ihr zusammen? Was erlebt ihr zusammen? #00:46:28-3#
967
968 A: Wir gehen, also hier von hier wir gehen zusammen immer Fußball spielen, wir ge-
969 hen zusammen trainieren und ja auch Training kommen wir wieder zusammen nach
970 Hause. Wir gehen auch zum Beispiel Halloween oder, ja, wir gehen auch Halloween
971 zusammen und so was. #00:46:46-9#
972
973 I: Auch mit den Freunden aus der Schule? #00:46:50-3#
974
975 A: Aus der Schule gehe ich nicht, also nein! Ich gehe mit denen manchmal essen nach
976 Schule oder so. So zum Beispiel Pommies essen, Döner essen oder Mäces oder so.
977 Sonst nicht. #00:47:04-6#

978
979 I: Ok. Und bei dir? Was machst du mit deinen Freundinnen? #00:47:06-3#
980
981 S: Also ich hab mehr Freundinnen in der Schule. Ich spiele gerne mit den und wenn
982 die halt welche Serien gucken, sagen die mir, fragen die mich, hast du das schon
983 gesehen und dann sage ich denen nein oder ja, manchmal und mit denen unternehme
984 ich auch manchmal auch sehr viele Sachen. #00:47:26-7#
985
986 I: Und sind deine Freundinnen manchmal auch bei dir zu Hause oder gibt es Einladun-
987 gen auch mal zu deinen Freundinnen nach Hause? #00:47:31-8#
988
989 S: Nein. #00:47:33-3#
990
991 I: Ihr sehr euch in der Schule dann? #00:47:37-0#
992
993 S: Ja in der Schule. #00:47:39-4#
994
995 A: Bei mir auch. #00:47:41-5#
996
997 I: Ok. Ja das war eben meine letzte Frage. Aber da gibt es ja auch richtig viel, auf das
998 ihr stolz sein könnt. Die letzte Frage ist noch ganz offen und zwar, hast du noch ir-
999 gendwas was du mir heute noch erzählen möchtest? (...) #00:48:02-2#
1000
1001 S: Eigentlich nicht. #00:48:02-9#
1002
1003 A: Ne. Nein #00:48:06-5#
1004
1005 I: (lachen) Ok. /Ähm/ oder habt ihr noch eine Frage zum Schluss? #00:48:13-8#
1006
1007 S: Ja. Also wo sie klein waren, was wollten sie mal werden?

Postskriptum:

Das Tandeminterview war mit einem Geschwisterpaar. Bei einem Vorgespräch mit der Mutter, habe ich schon erfahren, dass sich insbesondere der Junge schwer mit längeren Antworten tut. Während des Interviews ist mir auch schnell aufgefallen, dass ich mehr Nachfragen musste als bei den anderen Interviews, um Narrationen zu erhalten. Die Narrationen lagen sehr bei der Gegenwart und hatten keine besondere Tiefe. Beide Kinder waren eher zurückhaltend und ich hatte das Gefühl, von starken familiären Werten geprägt, die eine gewisse Loyalität beinhalten, die keine Kritik zulässt. Erst bei genauerem nachfragen, konnte ich näheres, aber auch nicht alles, erfahren. Interessanterweise hatte ich beim Abholen der beiden, ein längeres Gespräch mit den zwei älteren Schwestern (Zwillinge) und den Eltern der beiden Kinder. Die Familie bat um Hilfe, da es zur Zeit immer mehr Konflikte mit extremen Prügeleien (zum Teil mit Körperverletzungen) von Seiten des Jungen kommt und die Schule mit einem Ausschluss droht und der Junge auch schon von diversen Fußballtrainings ausgeschlossen wurde. Die Familie ist sehr besorgt, da auch schon ein älterer Sohn, der als Jugendlicher mit der Familie nach Deutschland kam, den gleichen Weg eingeschlagen hatte und sich dann durch delinquentes Verhalten immer mehr von der Familie entfernt hat, bis er nicht mehr nach Hause kam. Bis heute besteht kein Kontakt mehr. Bei A. ist derzeit ein ähnliches Verhalten zu erkennen. Die Familie hat die Befürchtung, dass A. an falsche Freunde in der Nachbarschaft geraten ist, die einen schlechten Einfluss auf ihn haben. Zur Zeit laufen mehrere Gespräche, um A. Unterstützung anzubieten, damit er wieder zum Fußballtraining gehen kann.

1 8. Interview c Transkription & Postskriptum

2

3 Interview am: 05.12.2021

4 Interviewte Person(en): Ali, 12 Jahre und Amin, 13 Jahre (im Folgenden K.1 und K.
5 2)

6 Interviewerin: Bettina Schmerer (im Folgenden I.)

7 Ort, Zeit und Dauer des Interviews: Grundschule am Schleemer Park, Oberschleems
8 9, 22117 Hamburg, 11:00-12:00

9

10 I: So seht mal, jetzt seht ihr das es läuft und ich lege das am besten so zwischen euch,
11 damit ist alles gut, ne. Das sind die Mikrofone. Da nimmt man euch auf. Oder wenn
12 einer spricht kann er das auch in die Hand nehmen. #00:00:18-4#

13

14 I: Also passt auf, es geht darum (...) /ähm/ Genau, stellt euch einmal vor. #00:00:27-
15 7#

16

17 K1: /ähm/ Ja ok, (Name der Befragten). #00:00:28-6#

18

19 K2: (Name der Befragten). #00:00:36-1#

20

21 I: Es geht nämlich darum, ich schreib meine Masterarbeit über die Wohnunterkünfte
22 hier im Billstieg und in der Berzeliusstraße. #00:00:42-5#

23

24 K1: Also Billbrook? Rote Brücke? #00:00:43-1#

25

26 I: Billbrook, genau. Rote Brücke ist hier vorne, oder? /ähm/ Und da versuche ich her-
27 auszufinden, wie es den Kindern geht, die in den Wohnunterkünften wohnen. Wie sie
28 hier leben und ob das eben Auswirkungen auf euer zukünftiges Leben hat. #00:00:55-
29 9#

30

31 K1: Ja hat es sogar richtig viel. #00:00:58-6#

32

33 K2: (lachen) #00:00:58-6#

34

35 I: Genau (lachen). Und welche Auswirkungen das sind. Und das habe ich auch (Name
36 der Befragten) letzte Woche schon erklärt, um eben auch beweisen zu können, dass
37 es vielleicht nicht so gut ist, wenn man hier zu lange wohnt oder Kinder hier aufwach-
38 sen. Und dazu habe ich /ähm/ Fragen, die ich euch stelle und ihr habt für die Beant-
39 wortung der Fragen so viel Zeit, wie ihr euch nehmen wollt. #00:01:24-2#

40

41 K1: Die wir brauchen! #00:01:24-2#

42

43 I: Die ihr braucht, genau. Alles was euch einfällt, könnt ihr mir dazu erzählen.
44 #00:01:29-4#

45

46 K1: Ok #00:01:30-6#

47

48 I: Und ich werde euch bei den Antworten gar nicht unterbrechen, also ich werde nicht
49 sagen, oh jetzt kommt die nächste Frage, sondern ihr könnt wirklich so viel erzählen,
50 wie euch dazu einfällt. #00:01:38-0#

51

52 K1: Ah ok. Alles gut, also bis morgen. #00:01:38-0#

53

54 I: (lachen) Wahrscheinlich wird es nicht bis morgen dauern. Aber es sind so verschie-
55 dene Fragen und manchmal habt ihr vielleicht auch das Gefühl, dass die Fragen ein
56 bisschen komisch sind, weil die nichts mit dem Wohnen zu tun haben, aber ich suche
57 dann im Nachhinein, zwischen den Zeilen, nach den Antworten, die ich für meine For-
58 schung brauche. Und noch ganz wichtig, ich schreibe das ja ab und transkribiere das
59 alles. Aber ich nehme alle, also /ähm/ Vornamen und Nachnamen raus und kürze diese
60 ab, wahrscheinlich mit dem Anfangsbuchstaben. Das heißt, man wird überhaupt nicht
61 mehr erkennen, wer von euch was erzählt oder gesagt hat und das ihr das überhaupt
62 seid. Das ist ganz wichtig, es geht ja um alle Kinder in den Wohnunterkünften. Ich kann
63 natürlich nicht alle interviewen und nehme dann nur ein paar Kinder dafür. #00:02:24-
64 5#

65

66 K1: Also sie können dann gerne meinen und meinem Bruders Name dalassen.
67 #00:02:26-6#

68

69 I: Ja das darf ich tatsächlich gar nicht. Irgendwann werden das zwei Professorinnen
70 von mir lesen und so weiter und die dürfen das nicht nachvollziehen. So ist die Regel
71 für eine wissenschaftliche Arbeit. #00:02:39-2#
72
73 K1: Ah ok. #00:02:38-6#
74
75 I.: Genau. Hm habe ich noch irgendetwas vergessen. #00:02:46-3#
76
77 K1: Sie machen unsere Namen in News und RTL und so. #00:02:51-9#
78
79 I: Die machen das manchmal, genau. Aber so /ähm/ die machen auch keine wissen-
80 schaftliche Arbeit, die machen eine Reportage und bei mir ist es etwas anderes.
81 #00:02:58-6#
82
83 K1: Ja das sind Reporter. #00:02:58-6#
84
85 I: Genau. Die machen das dann anders. Aber ich werde das alles anonymisierten.
86 #00:03:04-1#
87
88 K1: Ok #00:03:04-1#
89
90 I: Und am besten ihr erzählt einmal, wer ihr seit so nacheinander und dann stelle ich
91 meine erste Frage. #00:03:09-1#
92
93 K1: Ok. #00:03:11-3#
94
95 I: Wer will anfangen von euch? #00:03:11-3#
96
97 K1: Ich fange an. Schönen guten Tag, mein Name ist (Name der Befragten) ich komme
98 aus (Herkunftsland) bin 13 Jahre alt also das ist nicht mein echte Geburtstag was da
99 steht aber egal. /ähm/ Geboren in (Name des Geburtsortes) und aufgewachsen in
100 (Name des Landes) und Deutschland. Ja. #00:03:30-3#
101
102 I: Gut. Gib mal weiter. #00:03:30-8#

103
104 K1: /Ähm/ ja sonst habe ich nichts. #00:03:35-1#
105
106 I: (lachen) Ne. Ich meine das Diktiergerät, dass solltest du weitergeben #00:03:35-1#
107 #00:03:38-3#
108
109 K1: Achsooooo. #00:03:38-3#
110
111 I: Pass auf, der Knopf. Nicht, dass ihr auf den Knopf drückt. #00:03:38-8#
112
113 K2: Ne, alles gut. Hallo ich bin (Name der Befragten) (lachen) ich bin 12 Jahre alt. Bin
114 in (Herkunftsland) geboren und bin in Deutschland gewachsen und (Name des Lan-
115 des). Und ja. #00:03:57-5#
116
117 I.: So ich lege das Diktiergerät so zwischen euch, damit die Mikrofone euch alle auf-
118 nehmen können. So, ok die erste Frage. Also ich interessiere mich ja für eure Lebens-
119 geschichte, Erlebnisse, Bedürfnisse, Gedanken, Erinnerungen. Also eigentlich alles,
120 was euch über das Leben hier in Billbrook einfällt. Und ihr könnt mir bei jeder Frage
121 auch ganz wichtig, mit den frühesten Erinnerungen anfangen, also was euch zu aller-
122 erst einfällt und dann bis zum heutigen Tag erzählen. Und dafür habt ihr eben so viel
123 Zeit wie möglich. #00:04:38-3#
124
125 K1: Ok. #00:04:38-3#
126
127 I: Kannst du mir über das Leben hier in der Wohnunterkunft Billbrook etwas erzählen?
128 #00:04:44-6#
129
130 K1: Ja. Also zum Beispiel hier ist es /ähm/ zu laut. Unsere Nachbarn machen Disko
131 immer /ähm/ also ich würde jetzt nicht was schlechtes darin sagen aber die nehmen
132 auch was, was man nicht nehmen darf und die machen jedes Mal Disko und wir kön-
133 nen nicht schlafen oder so. Jedes Mal gibt es halt Probleme im Haus, also weil, weil
134 immer Nachbarn unseren was machen, was man nicht darf macht. Und immer kommt
135 Polizei hier, es gibt's immer Probleme halt. Und hier kann man nicht schlafen, also es
136 ist zu eng, also mein Vater hat auch eine rote Schein. Also das wir hier nicht wohnen

137 können /ähm/ aber g..gar keiner hilft also wir s.. geben es an Saga und finden halt kein
138 neue Wohnung. #00:05:34-7#

139

140 I: Ah ok. Also dein Papa hat eigentlich einen Schein und ihr dürftet schon ausziehen?

141 #00:05:41-2#

142

143 K1: Ja aber er hat ein Problem, also er hat ein Krankheit also an sein Rücken. Also
144 nicht so ein Krankheit, also er ist halt, er kann nicht so richtig sitzen oder gehen oder
145 also das muss an einem warmen Platz bleiben und da unsere Haus ist so 70 qm so
146 80 qm. Das ist viel zu eng und wir haben drei Zimmer und wir sind sechs Personen.

147 #00:06:03-4#

148

149 I: Ok. Und /ähm/ fällt dir noch etwas dazu ein, wie ihr hier her gekommen seid?

150 #00:06:09-2#

151

152 /Ähm/ Also wir sind halt geflohen. #00:06:13-6#

153

154 I: Und kannst du dich noch an deine ersten Gedanken erinnern, also was hast du ge-
155 dacht, als du hier ankamst. #00:06:20-6#

156

157 K1: Ich habe gedacht, ja also ich weiß nicht genau, was habe ich gedacht. Also ich
158 hab gedacht, hier kann man friedlich leben und so. Was ja auch stimmt. Aber.. ja hier
159 kann man auch ehrlich friedlich leben und hier kann man lernen. Hat man alles was
160 man braucht, Und also mein Vater sagt, er darf halt nicht arbeiten oder weil, er hat ja
161 einen.. er hat nicht Erlaubnis. Er darf nicht. #00:06:47-2#

162

163 I: Fällt dir noch etwas dazu ein? Also die ersten Gedanken oder was ihr dachtet, als
164 ihr hier ankamt. #00:06:50-9#

165 #00:06:57-0#

166

167 K2: Ja. Also. Wi.. also hier ist richtig schlecht zu leben. Also in Deutschland ist es gut
168 aber hier in Billbrook ist es schlecht, weil wieder..also unser..also manche Leute also
169 hier rote Brücke nehmen auch mal was schlimmer, so zum Beispiel, soll ich die Sachen
170 sagen? #00:07:18-4#

171
172 I: Ja also nur, wenn du es mir erzählen möchtest. #00:07:20-5#
173
174 K2: Also ja die nehmen auch manchmal was Sachen und mein Vater, also mein Mutter
175 hat auch ein Krankheit, also sie hat kein Krankheit aber wie,, wir können nicht so gut
176 schlafen, weil unsere Nachbarn machen immer so viel Krach. Und.. und ja....ja.
177 #00:07:39-1#
178
179 I: ok. Ja alles gut. Ihr könnt euch auch immer so Zeichen geben, wer gerade etwas
180 sagen will, dann wisst ihr Bescheid. #00:07:45-5#
181
182 K2: Ok. #00:07:48-0#
183
184 I: Gut. Wie stellst du dir dein Leben vor, wenn du Erwachsen bist? #00:07:53-5#
185
186 K1: Also wie ich mir mein Leben vorstelle. Also ich versuche mache Sport, dass ich
187 nicht Fett werde, wie ein Kuh (....) Und ich stelle mir vor, also ich will Medizin studieren
188 und ein Arzt werden. Und aber es ist halt schwer. Hier kann man nicht schlafen, nix
189 konzentrieren, immer abgelenkt, Die machen Disko bis morgens (lachen). Machen Mu-
190 sik laut, als wäre es (....) Skup Club oder wie man auch sagt, ein Club. Disko machen
191 die, also wenn ich erwachsen werde, will ich auf jeden Fall Medizin studieren, also ich
192 versuch Medizin zu studieren. Und ich möchte nicht den Platz von Mohammed Ali ha-
193 ben, wie mein Bruder. #00:08:48-0#
194
195 I: Wie meinst du das? #00:08:51-1#
196
197 K1: Also mein Bruder er geht in 12 Klasse. Er will nicht studieren, er will Boxer werden.
198 Den Platz von Mohammed Ali nehmen. Aber schafft er nicht. Ja. #00:09:02-9#
199
200 I: Ok. Und was ist mit dir? #00:09:07-8#
201
202 K2: Also ich stell mein Leben so vor, wenn ich groß bin, also ich will mal studieren und
203 ich will auch mein Abitur machen und ich will mal Polizist werden oder, oder Fußballer.
204 Und ich versuche immer Sport zu machen und ich lerne aber hier kann man nicht

205 lernen, weil es auch zu laut ist. Man kann sich nicht konzentrieren, ich muss immer
206 extra mit meiner Schwester zu Bücherhalle. Und ja (...) #00:09:37-1#
207
208 I: Ja schön, wo geht ihr zur Bücherhalle? #00:09:38-4#
209
210 K2: /ähm/ in Billstedt. #00:09:40-2#
211
212 I: In Billstedt. Ach ja, schön. Und wie kommt ihr dort hin. #00:09:45-3#
213
214 K2: Mit Bus. #00:09:45-9#
215
216 I: Und ist das ein, ist das leicht dort hinzukommen? #00:09:50-2#
217
218 K2: Ja. Das ist aber eklig mit dem Bus zu fahren, jeden Morgen. #00:09:54-5#
219
220 I: Kannst du mir das erklären, was da so eklig daran ist. #00:09:53-6#
221
222 K2: Also manchmal stinkt es da im Bus. #00:09:59-6#
223
224 I: Ok. Fällt euch noch was dazu ein? Also ihr habt erzählt, was ihr mal werden wollt
225 wenn ihr erwachsen seid, beruflich. Und gibt es noch irgendeine andere Vorstellung,
226 die ihr habt, wenn ihr erwachsen seid? Was euch wichtig ist. #00:10:16-2#
227
228 K1: Ja. Also /ähm/ wieder, auf jeden Fall ich möchte Medizin studieren aber wenn ich
229 es nicht schaffe, also hoffentlich nicht, also wenn ich es nicht schaffe (...) dann.. mus..
230 will ich Firmenbesitzer (...) also zwei drei Firmen besitzen. Dann will ich, habe ich auch
231 Geld, bin ich reich und so. Ja. #00:10:41-4#
232
233 I: Super Ok. Was wäre von.. also was denkt ihr denn, wer was zu bestimmen hat in
234 Deutschland oder in Hamburg? Wie heißt (...) ne lass mal liegen, lass mal liegen. Wie
235 heißt die Person, die was zu bestimmen hat? #00:10:56-4#
236
237 K1: /Ähm/ für mich? #00:11:01-3#
238

239 I: Wenn du jetzt jemand wärst, der etwas zu bestimmen hat, wer wärst du dann? Also
240 ein Bürgermeister.. oder.. #00:11:06-1#
241
242 K1: Also Mama Merkel (lachen) #00:11:10-0#
243
244 I: Das ist die Bundeskanzlerin (lachen). Ok. #00:11:13-2#
245
246 K1: Ok. #00:11:15-6#
247
248 I: Also dann stell dir vor, du bist der Bundeskanzler von Hamburg, was würdest du
249 bestimmen? #00:11:23-1#
250
251 #00:11:23-1#
252
253 K1: Also ich würde bestimmen, dass.. also das alle Kinder (...) also das alle ein richti-
254 gen Haus haben, ein richtige Wohnung. Und ja und..ja #00:11:34-8#
255
256 I: Wie sieht diese Wohnung aus? #00:11:37-0#
257
258 K1: Also da vorne ein Park und so viele Stufen. Zum Beispiel 10 Stufen, da ist ein Park
259 und ein..e Parkhaus. Und ja.. #00:11:48-8#
260
261 I: Ok. #00:11:50-2#
262
263 K1: Und ich will oder wenn ich Olaf Scholz oder der Bürgermeister wäre oder der Kanz-
264 ler, dann würde ich bestimmen, dass ich 50 Bäder hätte oder hätte ich für jeden so wie
265 Mohammed Ali ein Wohnung gegeben. Obdachlosen Geld angeboten, Hilfe angebo-
266 ten. Wenn die nicht wollten.. das würden sie bestimmt nicht sagen aber (lachen) wenn
267 die nicht wollten (...) verschwinden lassen, also irgendwo weg legen. #00:12:26-6#
268
269 K2: So in ein anderen Kontinent. Also Kontinent. #00:12:29-0#
270
271 K1: Jaaa! #00:12:29-0#
272

273 I: Dann würdest du die Menschen auf ein (...) habe ich das richtig verstanden, dann
274 würdest du die Menschen.. #00:12:32-2#

275

276 K1: Obdachlosen. Ja, in ein Kontinent, also so wie ein Camp, wo wir es kennen. Also
277 nur für Obdachlosen. Und ich will /ähm/ vielleicht ein gar kein Camp. Keine Camps
278 haben und nur Häuser bauen und alle die irgendwas so.. mit Straftaten, die richtig
279 schlimm sind, /ähm/ wieder zurück schieben und andere Land, in Gefängnis packen.
280 Und also ich würde auf jeden Fall jedem Häuser geben und ich würde Jobs und so
281 geben.. aber /ähm/ nicht so wie jetzt nicht für so wenig Geld wie wir bekommen, also
282 wir alle bekommen hier gerade...wie alle hier, also da in jedem den Camp bekommt
283 400 irgendwas pro K.. also pro Eltern. Und also würde ich nicht machen, ich würde so
284 pro Kind so 800 geben und pro Eltern 1000, 2000 würde ich gebe. Wenn ich Olaf
285 Scholz wäre. Wenn ich Armin Laschet wäre (...). #00:13:35-3#

286

287 K2: Ok, ich wollte das gleiche sagen.. #00:13:40-6#

288

289 I: Also ihr habe eine Vorstellung von einem genauen Betrag, den ihr überweisen wür-
290 det an Eltern mit Kindern? #00:13:44-7#

291

292 K1: Ja. Und ich würde auch /ähm/ die Schulen besser machen und keine Mobbing
293 oder Beleidigung. Also jeder der ein Konflikt hatte oder so, kommt an.. also wenn ich
294 das bestimmen könnte, kommt an mich und ich kläre das selbst mit meinen eigenen
295 Händen. So dass alle Kinder wohl leben. Und wenn Kinder deren Eltern irgendwas
296 nehmen oder nicht gut sind so geschlagen werden, sperre ich deren Eltern ein. Und
297 die Kinder gebe ich anderen Eltern, also.. Pflegeeltern. #00:14:19-7#

298

299 I: hm /ähm/ ich hätte noch eine Frage zu deiner Frage davor. Ahh was war das? Ent-
300 schuldigung was war das? Du hast eine genaue Vorstellung davon, was in den Schu-
301 len passieren soll. Kannst du das mit einem Wort sagen, was es für dich bedeutet,
302 dass es kein Mobbing mehr gibt, kein ärgern? #00:14:45-0#

303

304 K1: Also keine Gewalt. #00:14:48-1#

305

306 I: Sehr gut. Ok. #00:14:48-1#

307
308 K1: Kein Gewalt und hm Cyber Mobbing oder so. Und kein Drogen soll man schmug-
309 geln. Alle Schmuggler am besten (...) #00:15:02-9#
310
311 K2: Ja also wenn das Mobbing ist, also es gibt auch körperliche Gewalt und so nor-
312 males Mobbing, also das ist so.. wenn es so ist dann kann es, kann es auch sein, zu
313 Selbstmord kommen. Wenn man so was hat.. mobbt dann ja, dass finde ich auch nicht
314 gut, ja. #00:15:24-3#
315
316 I: Hast du eine Idee, was du dagegen machen könntest? #00:15:29-9#
317
318 K2: Ja also, ich würde dann die Polizei.. ich rufe dann die Polizei an und hm also die
319 Eltern, also ja, egal (...) #00:15:40-6#
320
321 I: Wenn du die Polizei anrufst, ja. Was machen die dann? #00:15:39-0#
322
323 K2: Die nehmen die Eltern fest. Also nicht festnehmen, sondern, die reden mit deren
324 Eltern und wenn die das noch mal machen, dann Anzeige. #00:15:52-4#
325
326 I: Ok. Also die Polizei würde dann helfen. ja? #00:15:54-4# #00:16:05-3#
327
328 K2: (...).
329
330 K1: Rede mal Junge! #00:16:06-5#
331
332 I: Ja er sagt dann schon was, wenn er etwas sagen will. #00:16:06-8#
333
334 K1: Ok, nächste Frage. #00:16:06-8#
335
336 I: Fällt euch dazu noch etwas ein? #00:16:06-8# #00:16:09-5#
337
338 K1: Nein. #00:16:09-5#
339

340 I: Ok, dann kommt die nächste Frage. Wie sieht dein Leben in deiner schönsten Phantasie aus? #00:16:18-2#

342

343 K2: Also mein Leben sieht, das ich ein Fußballer werde, voller Fans. Also das ich so
344 viele Fans habe und ja, und.. das ich ein.. ein Pool habe wenn man so will und ein
345 großes Haus. Und das meine Kinder auch Fußballprofis werden und so. #00:16:45-4#

346

347 K1: Also mein Leben in der Phantasie auf jeden Fall Menschen retten. Menschen
348 helfen, hilfsbereit sein. Ein, also wie schon gesagt, Medizin studieren. Leben Men-
349 schen also retten. Menschenleben retten zum Beispiel /ähm/ dann habe ich auch viele
350 Danke.. Dankbarkeiten an mich. Also sind die alle dankbar bei mir und ich bin bei die
351 dankbar. Bin dankbar auf Deutschland. Alles, Europa (...). dass heißt (lachen) das halt
352 ein sehr friedliches Land. Voll gut, dass wir hier Leben dürfen (lachen) #00:17:25-1#

353

354 K2: (lachen) (lachen) #00:17:31-8#

355

356 I: Ok. Du hast jetzt schon die Vorstellung, dass du deine schönsten Phantasiewünsche
357 hier verwirklichen kannst? #00:17:41-3#

358

359 K1: Ja. Aber nicht wenn ich hier in diese scheiß Camp wohnt. Also das geht gar nicht.
360 #00:17:50-2#

361

362 I: Ok. Leg mal bitte das Diktiergerät hin, ich glaube später kriege ich sonst Ohren-
363 schmerzen, wenn du da so rein brüllst (lachen). Und so eine ähnliche Frage, jetzt habt
364 ihr eben schon /ähm/ über etwas eure größten Wünsche erzählt oder? #00:18:10-0#

365

366 K1: Ja. #00:18:12-5#

367

368 I: Ah ok, dass wäre sonst meine nächste Frage gewesen, aber gibt es noch weitere
369 Wünsche, die ihr an euer Leben habt. #00:18:13-3#

370

371 K1: Ja. #00:18:13-3#

372

373 K2: Ja, ja, ja. #00:18:13-3#

374

375 I: Du musst nicht an dein Mund halten, du kannst es ruhig liegen lassen. #00:18:18-5#

376

377 K1: Ok, Also.. /ähm/ Ja also hier in diesen Camp also da bin ich also Steincamp also
378 Steinhäuser also Billbrook, also da verkaufen, /ähm/ klauen die immer Sachen. Dann
379 kommen die hier immer und verkaufen und Schlägerei und so. Also ich wünsche mir,
380 dass diese Camp geschlossen wird und jeder eine Wohnung bekommt. Und jeder weis
381 das genau, also die Kinder leben hier echt...oder die wissen das nicht, also #00:18:55-
382 9#

383

384 K2: Also ich wünsche, dass alle hier gesund bleiben, obwohl hier alle in ein Camp
385 wohnen. Also ich wünsche, dass viele andere umziehen, dass wir hier nicht mehr in
386 dem Camp wohnen und ja. #00:19:05-7#

387

388 I: Ok, und du hast eben gesagt, du wünschst dir, dass alle gesund bleiben. Kannst du
389 dazu noch mehr erzählen? #00:19:11-1#

390

391 K2: Ja. Richtig viele. Manche kriegen hier sogar Corona, weil hier ein bisschen so
392 schmutzig ist und so. Selbst ich hatte Corona, ich bin jetzt genesen und, ja. Deswegen.
393 Wegen Virus und so. #00:19:22-7#

394

395 K1: Ja. Also ich will auch dazu sagen, also immer wird man krank also. Letztens ich
396 habe nur ein zwei Minuten draußen gewesen, habe hier gespielt. Ich bin sofort krank
397 geworden. Hab Corona bekommen. Corona bekommen, meine Eltern angesteckt. Also
398 die haben mich sogar angesteckt. #00:19:41-9#

399

400 I: hm #00:19:43-1#

401

402 K1: Also jetzt alle. Und dann mein Vater Quarantäne, jeder, alle von mir. #00:19:47-2#

403

404 K2: Ich wünsche einfach, dass wir hier umziehen. #00:19:48-4#

405

406 K1: Ja. #00:19:49-9#

407

408 I: Ok. /ähm/ Kannst du mir etwas über die Menschen, mit denen du hier zusammen-
409 lebst, erzählen? #00:19:56-4#

410

411 K1: Ja. Also die sind alle hier schschschsch, ich will nix beleidigen aber schlecht, res-
412 pektlos, kein Respekt, deren Eltern interessiert es nicht. Nur Job Center Geld bekom-
413 men und immer noch sagt, rein raus machen und fertig Kinder machen und auf die
414 Straße lassen, herum Straßenkinder geboren lassen. Aber ich, ich habe Freunde zum
415 Beispiel (Name des Kindes K2) M., S. Und so halt. Die sind gut. Zumindest deren
416 Eltern Respekt beibringen. Also mir auch. Also mit denen kann man spielen. Auch, wir
417 verstehen unter uns Späße. Wenn wir auch beleidigen unter uns, dass ist Spaß. Man
418 weiß es. Zum Beispiel ich schlage jetzt M. so, er weiß, es ist Spaß. Wir wollen nur ein
419 bisschen lustig sein und spielen. Er weiß es. Also mit den Menschen hier, nur ein paar
420 wie gesagt geht. Aber ich hatte auch früher hier als erstes hier. Ich war der erste hier
421 im Camp. Der erste, wo das gebaut wurde. Der erste mit so zwei kleinen Zwerge. Die
422 machen immer Streit, die machen immer Streit. Das wird größer, größer, größer und
423 die ziehen sich wie ein kleine Finger so raus und gehen nach Hause. Und es geht
424 immer Stress da weiter. #00:21:27-9#

425

426 I: Ok. #00:21:30-0#

427

428 K2: Kann ich? #00:21:33-4#

429

430 I: Ja klar. #00:21:33-4#

431

432 K2: Ah ja. In unse Unterkunft ist, sind manche Leute gut zum Beispiel (Name des
433 Kindes K1), A., M., der andere A., S., sind alle gut aber, aber manche zum Beispiel
434 unse Nachbarn, die sind immer laut und also ja, die sind immer laut und die rauchen,
435 was, was anderes, was man nicht will. Zum Beispiel ich will das nicht das die das
436 rauchen, vor mir, die rauchen sogar vor mir... #00:21:57-4#

437

438 K1: Oft. #00:21:57-4#

439

440 K2: Da gibt es ein Ecke bei uns da, die rauchen mit Kem, Mem (unv.) und egal was
441 die rauchen die in der Hand haben, rauchen die und mein Vater sagt, ich, wir wünschen

442 einfach, dass wir umziehen. Die guten we.. /ähm/ so..so.. sollen umziehen und die
443 schlechten die, die was machen und so, die Penners und so sollen hierbleiben.

444 #00:22:16-9#

445

446 I: Ok. Dein Papa findet das aber nicht.. der.. der will euch davor beschützen?

447 #00:22:21-6#

448

449 K1: Ja jeder findet das nicht gut. Also die, die nehmen... #00:22:25-7#

450

451

452 K2: Also ich wollte auch noch etwas sagen. Also mein Vater hat mir, also kann nicht
453 so gut Luft kriegen und wenn die rauchen, dann kommt das auch in und so und unser
454 Fenster ist auf. Dann kommt es auch manchmal auch in unsere Fenster rein. Mein
455 Vater macht Fenster zu und manchmal wollten wir so Polizei anrufen, dann sind die
456 schnell weggelaufen und ja. Ich weiß ja wo die wohnen. Und mein Vater hat gesagt,
457 geh niemals in der Nähe von denen. Und ja, mein Vater kann nicht so gut Luft kriegen
458 und wenn die das rauchen. Und sein Vater ebenso auch. #00:22:50-9#

459

460 K1: Ja bei mein Vater auch. Also die nehmen.. #00:22:53-9#

461

462 I: Habe ich das richtig verstanden, dass eure Eltern euch aber versuchen, davor zu
463 schützen? #00:22:56-9#

464

465 K2: Ja. #00:22:56-9#

466

467 K1: Ja. Bisschen. Also /ähm/ wie gesagt, also die nehmen ich würde ich nenne jetzt
468 einfach, was sie nehmen, ist mir jetzt scheiß egal. Sie nehmen Marihuana, die schmug-
469 geln hier Sachen, die verkaufen hier. Sogar eine, eine hat sogar ich denke so zwei Kilo
470 /ähm/ #00:23:17-3#

471

472 K2: (Unv.) #00:23:18-2#

473

474 K1: Nein, nein. Zwei Kilo Hero.. /ähm/ /ähm/ Dings /ähm/ #00:23:20-1#

475

476 K2: Heroin. #00:23:20-1#

477

478 K1: Marihuana /ähm/ an vor uns also vor unsere Augen hat eine an einen verkauft. Er
479 holt raus und er riecht so (Riechgeräusch) (lachen) also so ein Wichser.. #00:23:28-
480 2#

481

482 K2: (lachen) #00:23:26-7#

483

484 K1: Ich wollte da aufstehen und ihn boxen. Jeder wollte es machen, sogar ich hab
485 einen fetten Freund, er heißt S. Sie kennen ihn ja. Er wollte sogar auf ihn springen und
486 sein Grab auf den Boden lassen. Aber wir meinten es Haram. Wir wollen ja keine Sün-
487 den machen. Wir sind alle hier Moslem gerade und das hier ist eine Gebetskette und
488 halt.. #00:23:45-9#

489

490 I: hm (zustimmend), die kenne ich. #00:23:45-9#

491

492 K1: Ja und /ähm/ also dann die verkaufen hier und letztens so wo wir gespielt haben
493 es war richtig dolle hatte Regen. Es war da ganz hinten wo (Name des Kindes K2)
494 wohnt.. #00:23:58-1#

495

496 K2: Ja haben die Marihuana verkauft. Habe ich von Fenster gesehen. #00:23:56-3#

497

498 K1: Nein, nein, nein warte. Die haben /ähm/ die haben Crack also Marihuana, Kokain
499 und Joint. Kennen sie? Und Heroin auch. Die haben das so irgendwie geschmuggelt
500 hier in Haus und dann haben die geholt und die haben dann irgendwas damit gemacht
501 so geraucht und verkauft und so weiter und so fort. Geteilt und so. Und danach wi..
502 also wir wussten es nicht dann es gibt so eine Große aber er nimmt nicht solche Sa-
503 chen. Wir wollten zu ihn gehen und dann haben wir das alles gesehen und der.. die
504 sind alle rausgekommen und haben auf uns geschrien und wollten uns schlagen.
505 Aber haben die nicht geschafft, weil wir hatten, also zum Selbstverteidigung Kinder
506 dürfen ja was haben, ja? #00:24:35-8#

507

508 I: Zu.. zur Selbstverteidigung? #00:24:37-5#

509

510 K1: Ja. #00:24:38-1#
511
512 I: Was, was meinst du, was die haben dürfen? #00:24:39-7#
513
514 K1: Messer. #00:24:40-6#
515
516 K2: Ja so Schweizer Messer. #00:24:42-5#
517
518 I: Ah ok. Das weiß ich ehrlich gesagt gar nicht. #00:24:45-2#
519
520 K1: Und danach, die wollten mich halt angreifen und also ich war der Einzige, der das
521 hatte. Und dann halt hat der uns angeschrien und hätte uns abgestochen, was sollen
522 wir machen, ne? Der hat ja Crack oder so, so genommen. Der kam so zu uns (Grunz-
523 geräusch) machen so und danach kommen die zu uns und danach wollen die uns
524 abstechen. #00:25:01-1#
525
526 I: Und wie würdest du das Gefühl nennen, wie du dich dabei gefühlt hast? (...). Hattet
527 ihr vielleicht Angst? #00:25:06-2#
528
529 K2: Ja. #00:25:06-2#
530
531 K1: Nein ich hatte keine Angst. Ich hab keine Angst, vor niemanden außer Ala. Das
532 muss man so sagen. #00:25:09-1#
533
534 K2: Ja also ich, ja aber man kriegt Angst, wenn alle so zu einem drauf kommen und
535 so und da kriegt man.. Und ich wollte noch sagen, manche Jung.. also die so /ähm/
536 Drogen nehmen. Da in der Ecke habe ich nur gesehen, die haben jemanden belästigt
537 da in den Camp. Und die haben da ein Frau belästigt da. #00:25:25-4#
538
539 I: Entschuldigung. Was haben die? #00:25:25-4#
540
541 K2: Ein Frau belästigt. #00:25:27-3#
542
543 I: Eine Frau. Ok. #00:25:29-1#

544
545 K1: Und da in der Schule bei mir ist es auch nicht gut mit /ähm/ den Schüler und Jung.
546 Also die merken nicht, also die gehen auf aa.. alle auf einen rauf also zum Beispiel die
547 reden irg.. über was und wenn ich auch was dazu sage, die sagen oh du hast da rein
548 geschissen und so. Also ich habe alles verkackt also obwohl das nicht stimmt aber ich
549 schwör was das passiert. Also die gehen auf einen immer hart drauf. Zum Beispiel bei
550 mir bei anderen und so. Aber ich geh.. mit meiner Klasse ist ich scheiß also ich geh zu
551 (Name der Schule/Stadteilschule) also da bockt es gar nicht. Also ich wollte überhaupt
552 da gar nicht hin, nur mein großer Bruder. Also er denkt auch, er so er bestimmt über
553 uns. Er denkt auch so. Er ist Rambo, Rambo Gangster also oder so ne Scheiße.
554 #00:26:11-4#

555
556 K2: Wer? #00:26:11-6#

557
558 K1: Aber ich möchte die Schule wechseln auf jeden Fall an der (Name der Schule)
559 geht. Ich muss jedes Mal um fünf Uhr, sechs Uhr aufstehen, dass ich überhaupt einen
560 Bus bekomme. Um 6:50, 6:00, 6:56. Wenn ich den verpasse, werde ich immer 10 Mi-
561 nuten zu spät zur Schule kommen. #00:26:27-0#

562
563 K2: Ich auch. #00:26:27-7#

564
565 I: Ui das ist aber früh. #00:26:29-9#

566
567 K1: Also ich möchte die Schule wechseln an, an der Mümmelmansberg oder ir-
568 gendwo, wo nah ist. #00:26:39-2#

569
570 I: Ja ich habe auch noch Fragen zu der Schule. Habe ich sogar noch. Dann machen
571 wir da einfach mal weiter. /Ähm/ Von der Schule habt ihr mit ja jetzt auch schon etwas
572 erzählt. Dann erstmal die Frage was macht euch denn Spaß an der Schule?
573 #00:26:54-4#

574
575 K1: An der Schule macht mir... nur es gibt so ein Stress-Aggressions Problem. Also
576 Jürtern (unv.) nennt man das. #00:27:01-3#

577

578 I: Jürtern? #00:27:01-8#
579
580 K1: Ja. #00:27:03-6#
581
582 I: Ok. Das habe ich noch nie gehört. #00:27:03-6#
583
584 K1: Also da hilft man sein, da hilft man sein so Aggression, Respekt und so weiter und
585 so fort. Da denn.. da gefällt es mir auf jeden Fall. Da mache ich gut mit und so manch-
586 mal gibt's schlechte Laune, aber dann geht man halt weg. Aber allgemein in der Schule
587 also immer habe ich schlechte Noten und so. Also nicht so schlechte, also da geht's
588 gar nicht also da kann man nicht lernen. #00:27:25-8#
589
590 K2: Daran bist du schuld. #00:27:25-9#
591
592 K1: (lachen) #00:27:28-8#
593
594 I: Naja. Das muss nicht immer seine Schuld sein, ne. Es gibt ja auch Umstände, die
595 es dir vielleicht schwerer machen. #00:27:34-5#
596
597 K1: Ja die, die, die Tische sind Scheiße, also die ganze Schule ist arm. Es gibt kein
598 Internet bei uns (...) (unv.). #00:27:48-1#
599
600 K2: Die Toilette ist Scheiße.. (lachen). #00:27:48-1#
601
602
603 K1: (lachen) #00:27:50-1#
604
605 I: Die Toilette kann schon mal schlimm sein an Schulen, dass stimmt. #00:27:51-8#
606
607 K1: Toilette ist zu klein, zu klein. Hallo ich bin dran, seit mal bitte ruhig. Also die Schule
608 ist arm und wir haben letztens ein Film geguckt, der Film machte (Stottergeräusche).
609 #00:28:04-5#
610
611 K2: (lachen)

612 #00:28:04-5#
613
614 K1: Ich denke, die haben, die haben Internetprobleme oder aus Kurdistan geklaut.
615 #00:28:14-0#
616
617 I: (lachen) #00:28:16-2#
618
619 K2: (lachen)
620 #00:28:16-2#
621
622 I: Ok. Also schlechtes Internet. #00:28:17-6#
623
624 K1: als.. sogar die ganze Schule, also die ganze Schule, alle Schule ist schlecht. Also
625 ich rede auch mit meinem Vater darüber, weil er sagt, warte bis wir ein Wohnung ha-
626 ben. Mal gucken wie wir, wie weit es ist und so. Aber ich will einfach die Schule wech-
627 seln, es ist viel zu weit also ich kann da einfach nicht gut Kontentieren, Konzren.. kon-
628 zentrieren man und da arbeiten und. #00:28:37-5#
629
630 K2: Ich will noch was sagen. Also ich will die Wohnung auch wechseln, weil ich will
631 auch /ähm/ nah an meine Schule sein, Ich will irgendwo Nelkenstraße umziehen und
632 ja und wenn dann ist es nah an mein Schule, weil ich bin fast immer zu spät. Ich kann
633 doch nix dafür, wenn mein Bus zu spät kommt oder we.. wenn ich das verpasse. Weil
634 ich gehe nur, ich.. wirklich jetzt ich stehe immer um sechs Uhr auf, frühstücke und gehe
635 duschen und ich dusche und danach /ähm/ we.. we.. will ich dem Bus nehmen und da
636 steht und ich gucke auf mein Uhr und wieviel Uhr es ist. Und nach Bills... nach fünf,
637 sechs, sieben Minuten... #00:29:13-7#
638
639 K1: (Name des Kindes) hast du Lippenstift gemacht? #00:29:13-7#
640
641 K2: (.....) Hä? #00:29:18-9#
642
643 I: Lass dich nicht ablenken. #00:29:21-3#
644

645 K2: Und ja ich bin immer zu spät damit kriege ich auch schlechte Noten und da steht
646 das dann immer /ähm/ (Name des Kindes) kommt immer zu spät. Ich hab mein Vater..
647 was kann ich dafür, wenn, wenn ich hier wohne und mein Bus zu spät kommt oder zu
648 früh kommt und ich das verpasse? Und ja.. #00:29:33-4#

649

650 I: Ja klar. #00:29:36-3#

651

652 K2: Weil das wird ja auch in Zeugnis und Urkunden geschrieben und so. Und dann
653 können wir halt nicht.. hast du dich, hast du (unv.)? #00:29:47-4#

654

655 I: (lachen) Genau. Noch mal zurück zu den Zeugnissen. Das ist ja dann auch schlecht
656 für euch, oder? #00:29:50-6#

657

658 K2: Ja wir haben so oft in unsere Urkunde so ein also ich denke die sagen, ja der Typ
659 kann nicht Arbeit, er kommt immer spät. Ja. Dann nehmen die uns halt nicht ernst, ne?
660 Dann raste ich aus und gebe einen auf die Fresse (lachen). #00:30:02-9#

661

662 I: Und gibt es da irgendetwas, wo ihr euch mehr Hilfe oder Unterstützung wünschen
663 würdet, von irgendjemandem? #00:30:06-4#

664

665 K2: Ja. /Ähm/ Die Politik soll halt uns alle Wohnungen geben und die, die Straßen-
666 penner hier sind, die sollen mal hierbleiben und /ähm/ die sollen uns Wohnungen ge-
667 ben und wenn jemand einen roten Schein hat und Hilfe braucht, man den hilft und ihm
668 eine Wohnung gibt. #00:30:25-5#

669

670 K2: Ja. #00:30:26-7#

671

672 I: Ok. #00:30:32-0#

673

674 K2: Also das gleich wie bei (Name K1) also mein Mutter und mein Vater die haben ein
675 rotes Schein also, also hat auch ein rotes Schein und wir dürfen eigentlich auch nicht
676 hier leben und dann sollten.. wir suchen schon jeden Tag Häuser oder Wohnungen
677 und wieder und schreiben die uns das da, wir kriegen einfach nicht. Und wegen, wir,
678 wir finden selber von Immowelt. #00:30:55-0#

679
680 I: Ah ok. Deine Eltern suchen selber eine neue Wohnung? #00:30:56-3#
681
682 K2: Ja das ist in Internet. #00:30:56-3#
683
684 K1: Wir, wir such auch immer, ja. #00:30:59-7#
685
686 K2: Immowelt, Immowelt. Wir suchen jeden Tag, wir finden, wir finden noch einmal,
687 wir finden nur Häuser einmal in zwei Jahren, einmal in zwei Jahren und gehen hin und
688 die sagen... Fragen erstmal ab und also wir.. Also arbeiten dein Eltern? Danach sagen
689 wir nein. Die meinten wir sollten dann.. wir sagen dann, wir haben rotes Schein wir
690 dürfen nicht arbeiten, Dann sagen die, ihr kriegt kein Haus. #00:31:18-6#
691
692 K1: Ja. #00:31:18-6#
693
694 I: Ah ok. Also ihr meint, das ist so ein Kreislauf, dass es immer schlecht bleibt?
695 #00:31:24-2#
696
697 K2: Ja. #00:31:24-2#
698
699 K1: Ja. Also bei uns ist das so, also mein Vater schon bis jetzt über, wie soll ich sagen,
700 über 50, ich sags jetzt mal in Wahrheit, über 50 gefunden. Meine Mutter wollte nicht..
701 es war zu klein, es hat immer Probleme gab bei irgendwas, warum wir wollten nicht.
702 Und die geben uns nicht, wegen dies das... #00:31:44-6#
703
704 K2: Ananas. Bis bas Pokemos (lachen). #00:31:47-1#
705
706 I: Ja, dass ist dieser Kreislauf, von dem ihr sprecht, der immer schlecht bleibt.
707 #00:31:51-4#
708
709 K1: Ja. #00:31:52-7#
710
711 I: Und gibt es irgendwie in der Schule Menschen, von denen ihr euch vielleicht mehr
712 Hilfe und Unterstützung wünscht? #00:31:56-4#

713
714 K1: Nein. #00:31:58-2#
715
716 K2: Also vo.. also (...) nicht so als.. Aber ich wollte mal was sagen, mein Schule ist
717 gut. Ist gut, also ich hab keine Probleme mit denen. Aber wenn ich was, aber wenn ich
718 komme, fasst immer zu spät und ich habe überhaupt kein Problem mit den und ja.
719 #00:32:15-0#
720
721 I: Ok. Gut, aber das zu spät kommen, dass ist ja schon nicht so toll, ne. Worin seid ihr
722 denn so richtig gut, so jetzt nicht nur in der Schule, sondern generell? #00:32:25-1#
723
724 K1: Also ich bin in Fußball, wie sie wissen und bin /ähm/ Schule auch gut. Ja. Nicht
725 jetzt so richtig Ingenieur. Bin ich jetzt nicht so gut. Aber geht und kann sagen, ich hab..
726 wir schreiben jeden Donnerstag, jeden Donnerstag ein kleinen Test hier bei Englisch.
727 Jedes Mal. #00:32:49-6#
728
729 K2: Ich hab /ähm/ in Englisch ne zwei gekriegt. #00:32:51-9#
730
731 K1: Ich habe letzte, letzte Woche /ähm/ vorletzte Woche eine eins minus geschrieben,
732 letzte Woche eine zwei plus, vorletzte Woche eine zwei plus. Wie viele mal sollen wir
733 noch ein Test machen? Jedes Mal wenn wir gehen, machen wir einen Test. #00:33:05-
734 7#
735
736 I: Ja das sind doch gute Noten. #00:33:07-2#
737
738 K1: Aber das ist ja jeden Donnerstag. #00:33:11-3#
739
740 I: Aber gute Noten hast du. #00:33:13-2#
741
742 K1: Ja. In Englisch aber ich hab nur ei.. aber ich hab gute ich schreib immer gute
743 Noten bei Englisch und so und dann kommt mir ein Brief zu Hause, ja ich hab in Eng-
744 lisch eine fünf und in Deutsch eine fünf. #00:33:27-7#
745
746 I: Ja stimmt das denn? #00:33:29-1#

747
748 K1: Nein! Das ist ne Lüge! #00:33:32-7#
749
750 I: Und wieso steht das dann drinnen? #00:33:32-7#
751
752 K1: Ich weiß nicht. #00:33:33-2#
753
754 K2: Weil wenn wir arbeiten da hast du vielleicht ein vier oder fünf und /ähm/ bei testen,
755 also Test ist nicht so wichtig. Arbeiten ist wichtig. Wenn man Arbeit hat, dann kommt´s
756 auch in Zeugnis rein aber bei Test dann ist es nur so Probe, so gesagt, Probe.
757 #00:33:46-1#
758
759 K1: Ja aber Arbeiten bin ich auch gut! #00:33:50-4#
760
761 K2: Ok jetzt bin ich dran, ne? #00:33:55-6#
762
763 I: Genau. #00:33:57-1#
764
765 K2: Also ich bin in Fußball gut zum Beispiel so sagen ich bin, ich bin fast /ähm/ also
766 ich bin VS Wacker ich bin fast, ich spiele Kreisliga ich bin fast obere Liga. Und /ähm/
767 ich bin /ähm/ auch in die Schule also so gesagt in Mathe gut, in Englisch gut, in Deutsch
768 gut, in den Fächer und in Sport irgendwas. #00:34:13-9#
769
770 K1: Ja bei mir auch. #00:34:13-3#
771
772 K2: Ja. Viel bei viel bei die Fächer, also auch in NW, fünf Fächer sind für mich die
773 wichtigsten Fächer. Und da also mein Eltern sind stolz auf mich, dass ich gute Noten
774 habe. (...) Das ich gute Noten habe und so. Das ich gute Noten habe und ja und mein
775 Eltern sind zu, also sind zufrieden mit mir, also das sie erstens so ein Kind haben, dass
776 mal ein Fußballer wird und ja. #00:34:39-9#
777
778 I: Ok. #00:34:40-4#
779
780 K2: So und /ähm/ (...) #00:34:42-5#

781
782 I: Da habt ihr auch schon eine Frage von mir angesprochen. Also gibt es oder gab es
783 schon mal irgendeine Situation in der ihr besonders stolz auf euch wart? #00:34:47-
784 7#
785
786 K1: /Ähm/ ja.. #00:34:49-9#
787
788 I: Lass mal (Name K2) zuerst anfangen, der meldet sich immer so schön. #00:34:50-
789 0#
790
791 K2: Ok. /Ähm/ Was haben sie...? #00:34:57-6#
792
793 I: Worauf oder gab es mal eine Situation, in der du besonders stolz auf dich warst?
794 #00:34:59-8#
795
796 K2: Ja. Also wir haben ma.., wir haben jetzt.. wir hatten mal ein Turnier, also ich bin
797 in so ein Fußballmannschaften, ne, ich geh selber in ein Fußballmannschaft und da
798 sind, wir sind fast der dritte bes.. also der fünfte beste oder vierte beste in der.. also in
799 Hamburg, ja. So zu sagen. Und wir hatten ein Turnier, wir hatten den zweiten Platz.
800 Das war unser Turnier, wir hatten selber aufgebaut unse Turnier und wir waren beim
801 Zelten. Wir haben sogar ein Pokal bekommen. Ein Bronze /ähm/ ne kein Bronze, son-
802 dern silberne Pokal und da haben wir Medaillen bekomme und ich i.. also ich kann gern
803 nächste Woche die Medaillen bring, wenn ihr wollt. Ich /ähm/ und ja, wir hatten einmal
804 gegen Condor Turnier, die haben selber ein Turnier gemacht. Alle fünf Plätze waren
805 frei.. #00:35:44-1#
806
807 K1: Concordia. #00:35:46-6#
808
809 K2: Condor, da steht Condor, komm wir sagen Condor und /ähm/ wir haben gegen
810 die gewonnen also wir waren erste Platz. Mein Vater war richtig stolz auf mich. Und
811 also Inshallah kriege ich nächstes Jahr also nach den Sommerferien wenn wir schon
812 auf große Platz sind, C Jugend, dann sind wir C Jugend, dann kriegen wir auch jeden
813 Monat Geld, jeden monatlich kriegen Geld, 10 Euro monatlich und mein Eltern sind
814 stolz auf mich und mein Mutter sind.. baba, also so richtig gut drauf. #00:36:14-8#

815
816 I: (lachen)
817 #00:36:16-3#
818
819 K2: Und mein Eltern sind so richtig stolz auf mich! Und ich will nur ein Fußballer wer-
820 den oder Polizist. Wenn nicht, dann ein Ingenieur. #00:36:25-0#
821
822 K1: Also ja, also mein Eltern waren bei mich stolz, /ähm/ dass ich auch gute Noten
823 geschrieben hab. Also ja und das ich auch bei Fußball wie gesagt war. Also und einmal
824 wenn wir haben Fußball gespielt, also das war Vorwärts Wacker hier, hier war das
825 auch, weil das war auch woanders. #00:36:49-2#
826
827 K2: Ich spiel auch Vorwärts Wacker. #00:36:52-2#
828
829 K1: Ja aber jetzt ich gehe zu einen (unv.) Haben.. wir waren so gegen MSV weil ich
830 weis nicht, wer es war.. #00:36:58-6#
831
832 K2: Wir haben gegen MSV gewonnen.. #00:37:01-0#
833
834 K1: Warte ich bin dran.. /ähm/ und wir haben auch gegen HSV gespielt.. #00:37:04-4#
835
836 K2: Ne.. #00:37:04-4#
837
838 K2: .. und gegen St. Pauli. Gegen St. Pauli haben wir gewonnen, gegen HSV aber
839 HSV sind wir erster geworden, St. Pauli auch. Aber MSV waren wir auch erster aber
840 halt... #00:37:18-2#
841
842 K2: Ja also /ähm/ es stand null, null und danach haben wir elf Meter /ähm/ drei null
843 gewonnen. #00:37:23-0#
844
845 K1: Ja und ich habe den halt bei allen, bei allen drei schieße ich immer die letzten Tor.
846 Also will ich.. #00:37:28-3#
847
848 K2: Ja weil du ja auch Torwart bist, so. #00:37:28-9#

849
850 K1: Also nicht Torwart ich komme da auch raus. #00:37:32-1#
851
852 K2: Ja er war Vertretung. #00:37:33-8#
853
854 K1: Ja ich war Stürmer und so. Aber Torwart habe ich auch gemacht. #00:37:36-9#
855
856 K2: Ja er hat ein Tor als letztes gemacht, ne. Er hat als erstes ein Tor gemacht. Egal
857 wenn er verkackt hat, wir haben trotzdem gewonnen, aber er hat ein Tor geschossen
858 und ich hab halt zweiten gemacht und der ersten hat Syd (...) /ähm/ S. gemacht /ähm/
859 der Kapitän von uns und ja. Und danach.. #00:37:47-7#
860
861 K1: Und da also mittendrinne haben wir halt gemacht und dann /ähm/ /ähm/ elf meter
862 schieße ich immer als letztes wa.. also ich bin kein Dingsda Torwart da gewesen.
863 Also ich schieß immer als letztes, weil finde ich halt besser, kann ich den letzten drin
864 machen und dann ist jeder auf mich stolz. Meine Eltern waren so stolz auf mich und
865 waren sehr stolz auf mich und meine Eltern auch zu mir gesagt, die haben mir halt alle
866 drei also alle drei Spiele gewonnen haben wir haben ganz stä.. /ähm/ ganz ste.. gegen
867 stärksten Team haben.. #00:38:22-2#
868
869 K2: De.. also in Hamburg wir sind jetzt erster in ganz Hamburg. #00:38:26-1#
870
871 K1: Ja wir sind jetzt erster Platz in Hamburg. Haben mir meine Eltern hundert Euro
872 gegeben für jeden Spiel. #00:38:32-6#
873
874 I: Ne, dass ist ja krass. #00:38:35-8#
875
876 K1: Doch. #00:38:36-9#
877
878 I: Moment ich muss mal die Tür zu machen. /Ähm/ Ok, so lasst euch ruhig so viel Zeit
879 wie ihr wollt. Ihr macht das sehr gut. #00:38:52-8#
880
881 K2: Ja das macht richtig viel Spaß. #00:39:00-9#
882

883 I: Ich hab ja auch noch ein paar Fragen. Ok also wir waren ja da, wartet ich muss mal
884 gucken. Und könnt ihr mir was über eure Freundschaften erzählen oder über die Men-
885 schen, die euch besonders wichtig sind? #00:39:11-1#

886

887 K1: Ja. Willst du anfangen oder soll ich? #00:39:13-2#

888

889 K2: Mach du ma. #00:39:13-2#

890

891 K1: Ok. Also meine Freundschaft ist halt gut aber nicht in der Schule halt, in der Schule
892 geht. Aber ein paar die in meiner Klasse sind die hauen mich immer also nicht so hart..
893 #00:39:29-4#

894

895 K2: Also du wirst gemobbt. #00:39:28-9#

896

897 K1: Ja so ähnlich schon. Aber in der Schule wenn ich versuch da raus hinweg zu kom-
898 men und so. Von.. Ja aber hier wie ihr wisst mit (Name K2) und /ähm/ M. und so weiter
899 und so fort, bin ich sehr gut. Mein Freundschaft weil ich hab da auch vorvorletzte Wo-
900 che ein Streit mit S. geklärt. Die haben wieder Hey geschrieen, wie gehts und so. Wir
901 haben wieder geklärt. Kommt er wieder drauf. Und ja, also unsere Freundschaft ist, ist
902 sehr gut. Ich hab auch andere Freunde, wo also zumindest hier man sagt, Ausländer
903 Gang. Man sagt Gangs. Ja also Ausländer-Gang. Also ni.. nicht jetzt mit Freunden,
904 ganz normale Gang. Wir sind da mittlerweile so mit.. hundert oder so. Aber hier habe
905 ich auch Freunde aber die machen halt ehrlich schlimme Sachen aber ich nicht. Ich
906 bin nur drinnen. #00:40:27-2#

907

908 K2: Ja ich auch so, so gesagt. Aber da also so sein Nummer wir haben nie also gege-
909 ben sein Nummer und er /ähm/ er hat ein Nummer (Name K1) 567, ne. Und ich bin
910 (Name K1) 112. #00:40:38-6#

911

912 I: (lachen) #00:40:39-3#

913

914 K2: Und jeder von uns hat ein Nummer. Das wir wissen, wer uns anschreibt, ne. Wir
915 sind ein Gruppe so von ungefähr fünfzig Jungs da drinnen. Ja und wir machen...
916 #00:40:49-4#

917
918 K1: Wenn wir schreiben dann müssen wir unse Nummer eingegeben, damit wir wis-
919 sen, wer wir da drinnen bleibst sind. #00:40:52-3#
920
921 K2: Und ja also Freundschaft.. /ähm/ (lachen). #00:40:59-6#
922
923 K1: Also immer wenn es Schlägerei gibt, dann will uns alle Schlagen. #00:41:01-6#
924
925 K2: Wir sind für uns alle da. Also wenn es Schlägerei gibt /ähm/ (...) man kann..
926 #00:41:04-6#
927
928 K1: Also wenn es auch nötig ist also, wenn es nötig ist! #00:41:06-7#
929
930 K2: Ja. Wir, wir holen alles Billstedt.. #00:41:07-8#
931
932 K1: Wir fangen nie Streit an! Wir fangen nie richtig Streit an. #00:41:09-7#
933
934 K2: Ne. Also die machen und nach machen wir so (...) #00:41:12-5#
935
936 I: Wer sind die Anderen? Wer ist das? #00:41:13-4#
937
938 K1: Der Dingsda da, der von /ähm/ Dings S. Egal wer also wenn die machen Streit...
939 #00:41:21-1#
940
941 K2: Dann machen wir die platt. #00:41:22-0#
942
943 K1: Nein. Wenn die Streit machen, versuchen wir das friedlich zu lösen.. #00:41:25-6#
944
945 K2: Ja. #00:41:26-1#
946
947 K1: Immer! #00:41:27-8#
948
949 K2: Ja. #00:41:27-8#
950

951 I: Und wie sieht das aus wenn ihr das friedlich löst? #00:41:29-7#
952
953 K1: Also wir sagen, geh einfach weg. Diese kleine Kinder und so. #00:41:33-6#
954
955 K2: Ja (lachen) und wenn die bl.. #00:41:34-7#
956
957 K1: Die beleidigen auch so bisschen. #00:41:36-0#
958
959 K2: Ja und wenn die uns beleidigen, dann beleidigen wir zurück, weil wir wollen das
960 eigentlich nicht zurück beleidigen aber wenn die uns so richtig so beleidigen und so
961 auf Eltern gehen und so und schlagen, dann müssen wir auch uns auch verteidigen.
962 Das selber machen. Und ich wollte nur noch sagen, ich wollte noch sagen.. #00:41:49-
963 6#
964
965 K1: Wir hatten letztens Schlägerei. #00:41:49-6#
966
967 K2: Ja wir hatten nix für Schläger aber wir haben, wir haben nicht mal angefangen,
968 die haben /ähm/ angefangen und wir wollten überhaupt kein Streit machen, die haben
969 uns beleidigt und so auf Eltern gegangen und auf uns gegangen. Und danach meinten
970 wir /ähm/ hört auf, geht einfach zu S. wieder und spielt da Fußball und wir spielen hier
971 Fußball. Danach wir gehen draußen. Danach meinten die nein aber wer seit ihr? /Ähm/
972 Hat das dein Vater gekauft und so. Ich meinte nein w.. aber /ähm/ wer bist du denn,
973 das du mit mir so redest und so. Und dann wir haben diskutiert und danach /ähm/
974 kommt /ähm/ A. und A. Sind gekommen und ja also ich hatte geblutet und danach
975 haben die also gelacht. Die haben gesagt, Pech gehabt. Und danach war ich auch
976 wütend aber ich hab nix getan weil meine, meine Freunde haben gesagt ja lass die.
977 Und ja und nächstes mal hatten wir noch einmal hatten wir noch einmal Streit mit die.
978 Und da bin ich so ausgerastet, wir sind alle auf sie drauf gegangen. Wir haben die
979 geschlagen so aber dann haben wir uns entschuldigt, so. Dann haben wir uns ent-
980 schuldigt und ja fff.. jetzt sind wir immer noch Feinde aber wir ja wir Streiten uns..
981 #00:42:44-0#
982
983 K1: Also hmmm.. also ich hatte zweimal mit den Schlägerei. Einmal waren wir ...
984 #00:42:51-6#

985
986 K2: Ey leg mal das Ding zu meine Hose.. #00:42:57-4#
987
988 Unterbrechung.... #00:42:57-4#
989
990 K1: Also, also, also ich hatte zwei mal mit die Schlägerei. Also wir haben ganz..
991 #00:43:07-5#
992
993 K2: So gesagt ja.. #00:43:07-6#
994
995 K1: ..Burgstraße (...) Burgstraße bei diese /ähm/ bei wo /ähm/... #00:43:10-5#
996
997 K2: Straßenkampf, ja! #00:43:10-5#
998
999 K1: Fußballplatz, bei diesen Halle. #00:43:14-0#
1000
1001 I: Was.. habt ihr euch da getroffen, oder was? #00:43:14-5#
1002
1003 K1: Ja. Ja also wir haben uns nicht getroffen. Also wir haben Fußball gespielt habe ich
1004 ja erzählt, weil diese Halle, kennen sie die? Da ist ein Gummiplatz. #00:43:19-7#
1005
1006 K2: Ja also wir haben Fußball gespielt, da bei diesen Gummiplatz und die haben uns
1007 ausgelacht, weil wir verlie.. verloren haben und auch zu dritt oder viert und die waren
1008 richtig viel. Also auch wir hatten auch, auch kein Auswechselfpieler und wir haben
1009 verloren gegen die, die waren zu viel also die waren zu viert oder fünft und waren
1010 richtig viel ja. Und konnten auch immer auswechseln und so. Wir hatten nicht mal einen
1011 zum auswechsle.. Auswechselfpieler ja wir haben alle gespielt. Aber wir haben verlo-
1012 ren, ja. Wir haben eins-null oder eher zwei-eins verloren und die haben uns so ausge-
1013 lacht und danach, nächste Woche sind wir zu denen gegangen, ne. Wir haben gegen
1014 die fünf-eins gewonnen, fünf-eins, weil wir auch noch drei, vier mitgenommen haben
1015 so zum Beispiel J. Haben wir noch mitgenommen. Also er hat die dann rasiert und so,
1016 ja. #00:44:01-8#
1017

1018 I: Also ich hab kurz zwei Fragen, bevor ich die vergesse. Also die Anderen, wenn ihr
1019 euch hier im, da meintet ihr, meint ihr die, die Kinder aus der, aus dem Billstieg?
1020 #00:44:11-2#
1021
1022 K1: Nein, nein. #00:44:12-2#
1023
1024 I: Ne, also weil ich dachte, ihr hättet den S. aus dem Billstieg gemeint. #00:44:13-7#
1025
1026 K1: Nein. Hammerbrook. Kennen sie Hammerbook? #00:44:15-5#
1027
1028 I: Ja, natürlich, Hammerbrook kenne ich. #00:44:18-4#
1029
1030 K1: /Ähm/ Und kennen sie Eifestraße, Eifestraße? #00:44:20-4#
1031
1032 I: Ja. #00:44:20-4#
1033
1034 K1: Mit deren Kinder. #00:44:21-7#
1035
1036 I: Ah, dass sind dann Kinder aus anderen Wohnunterkünften. Meint ihr.. Ahhh ok.
1037 #00:44:26-2#
1038
1039 K1: Wohnunterkünfte mit Wohnunterkünften, mit Billstieg, Berzeliusstraße gegen Ham-
1040 merbrook und das ist das. #00:44:31-9#
1041
1042 I: Ah. Ok jetzt habe ich es verstanden. #00:44:32-8#
1043
1044 K1: Ja wir haben Schlägerei gehabt, also, also wir haben gespielt und danach als ers-
1045 tes haben wir nur ich und mein Bruder als erstes. #00:44:37-1#
1046
1047 K2: Ja. Und er hat zu mir gesagt.. #00:44:40-4#
1048
1049 K1: Dann er ist angehauen. Dann er hat das (unv.) (...) habe ich gebrochen und..
1050 #00:44:48-8#
1051

1052 I: Legt mal das Diktiergerät hin. Ich habe ein bisschen Angst, dass ihr auf den Knopf
1053 kommt. #00:44:48-8#
1054
1055 K1: Ne, ne alles gut. Wir halten nur.. und /ähm/ /ähm/ mein Hand ist hier dann gebro-
1056 chen und danach /ähm/ sind wir zum nächstes mal dort gegangen und haben dort
1057 gespielt. Und danach habe ich Billstiege mitgenommen, Bill... Berzeliusstraße, alle!
1058 #00:45:01-7#
1059
1060 K2: Da hatte ich echt Angst! #00:45:03-6#
1061
1062 K1: Wir waren gefühlt hundert Leute, hundert Leute! Wir haben ganz Burgstraße,
1063 Straße übernommen. Zehn, zwanzig Polizeiautos. Also diese großen. Wir sind alle
1064 festgenommen worden. Aber interessiert uns alle halt nicht. Weil die haben angefan-
1065 genen und also.. #00:45:15-3#
1066
1067 K2: Aber wir haben auch kein Ärger von Polizei bekommen, die haben /ähm/ also die
1068 haben Ärger bekommen. Die haben gleich Anzeige bekommen, weil die haben sogar
1069 angefangen und S. oder T. Die haben, er hat alles gesehen und er hat alles gefilmt
1070 und wir haben nix gemacht. (Unv.) Ich sogar war alleine und mein Freund und die
1071 haben uns voll beleidigt. Wir haben gesagt, warum ihr beleidigen ihr uns. Wir haben
1072 es gehört und sind auch gekommen und danach haben die uns /ähm/ geschlagen so,
1073 so gesagt tot geschlagen. Und nach die haben uns geschlagen, danach (...)
1074 #00:45:38-9#
1075
1076 K1: Danach haben wir zurück geschlagen (lachen). #00:45:38-9#
1077
1078 K2: (lachen) Danach haben wir zurück so geschlagen und sogar S. hat Film und so.
1079 Aber wir haben die nicht so hart geschlagen, wie er mich und die uns so halt geschla-
1080 gen haben. #00:45:43-9#
1081
1082 K1: Also wir, wir haben die /ähm/ Chef also ich und A. und noch /ähm/ drei, vier andere
1083 oder ein bisschen mehr. Wir haben die von Meer runter geschmissen. Weist du noch?..
1084 #00:45:53-7#
1085

1086 K2: Ja. #00:45:52-9#
1087
1088 K1: /Ähm/ Ok, also da gibt's so eine Brücke, ne. Und /ähm/ vo.. vo.. von U-Bahn und
1089 /ähm/ so zwei Straßen entfernt. Haben wir ihn von der Brücke runter geschmissen.
1090 Das war so (unv.) (lachen) #00:46:06-4#
1091
1092 K2: Ja! (lachen). Aber wir haben eh kein Ärger von Polizei oder so bekommen, weil
1093 Polizei meinte, dass, dass ist nicht eure Schuld und wo wir ihn drunter geschmissen
1094 haben, da war Wasser und der konnte schwimmen, ne. Er war auch ziemlich groß.
1095 #00:46:14-8#
1096
1097 I: Das hört sich aber ganz schön brutal an. Genau ich, ich muss.. ich muss die Ge-
1098 schichte jetzt hier aber leider abwürgen. Weil ich noch so viele andere Fragen habe.
1099 Ich wollte euch nur noch eine Frage stellen. Gibt es denn auch.. ihr habt ja jetzt gesagt,
1100 Freundschaften. /Ähm/ Gibt es auch Freundschaften aus der Schule? #00:46:30-5#
1101
1102 K2: Ja! #00:46:30-5#
1103
1104 K1: Ja /ähm/ naja aber da gibt's aber Probleme. Ich hab nicht so richtig Freunde da.
1105 #00:46:32-9#
1106
1107 K2: Ja, ne, Das sind Fake-Freunde! Also ich wollte noch sagen.. #00:46:36-5#
1108
1109 K1: Fake Freunde sind das, Fake- Freunde. #00:46:37-5#
1110
1111 I: Fake Freunde? Was ist das? #00:46:36-2#
1112
1113 K1: Die nutzen aus und so. #00:46:38-5#
1114
1115 K2: Also die nutzen uns, also ich hab, ich hab einen Fake Freund, er heißt (äh) wie
1116 heißt der noch ma Sss.. nein wie heißt der Digga? #00:46:44-4#
1117
1118 K1: Egal. Sag doch einfach man. #00:46:42-6#
1119

1120 K2: Ja, ja , ja man. Er, er M. Ja? M.! Er hat mich ausgenutzt, er hat immer.. ich hatte
1121 immer Geld dabei und dann, danach meinte ich, danach meinte er, wollen wir was
1122 kaufen? Ich meinte ja. Und danach hatte er immer, immer mitgegessen und ich habe
1123 auch nix gesagt, ja? Eigentlich hatte der Geld.. #00:46:58-9#

1124

1125 K1: Freundschafts (unv). #00:46:59-2#

1126

1127 K2: Ja. Ich hatte Geld, ich hatte kein Geld, ne? Und danach hat er gesagt, er hat
1128 gesagt, zu was. Ich meinte nein. Dann hat er das gekauft und dann, und dann hat ja
1129 also ich habe gesagt, Dingsda, wollen wir teilen? Und danach meinte er nein. Er meinte
1130 so nein, ne. Und danach haben wir gesagt, ok. Nächstes mal hatte ich auch /ähm/
1131 /ähm/ Geld mit und er hat auch, ja? Und danach meinte er ich bin nicht mehr dein
1132 Freund. Meinte ich ok, ich wollte eh nicht mehr dein Freund sein. Das heißt Fake-
1133 Freund. Und er ist ein wahrer Freund, A. ist ein wahrer Freund, S. und S. und A. und
1134 M. #00:47:24-5#

1135

1136 K1: Ja immer was Geld die wollen von uns. #00:47:25-5#

1137

1138 K2: Wir ficken die Anderen!!!! #00:47:26-1#

1139

1140 K1: Jaaa!!! #00:47:27-1#

1141

1142 I: Ok. Ohh Gott, dass muss ich mir später alles noch mal anhören und anschreiben.
1143 Wie soll ich das denn übersetzen? Ok nächste Frage, weil es dauert gerade schon
1144 sehr lange. Was würdest du denn aus deiner Sicht oder was würden aus deiner Sicht,
1145 die Frage ist ein bisschen schwerer, hört mal zu! Was würden aus deiner Sicht andere
1146 Kinder aus Hamburg, über den Stadtteil Billbrook hier denken? #00:47:46-7#

1147

1148 K1: Also sie denke.. #00:47:44-9#

1149

1150 K2: Schlecht! #00:47:44-9#

1151

1152 K1: Also ich würde auf jeden Fall sagen, die denken, dass ist hier schlecht und hier
1153 kann man nicht leben. Und danke, für die Kinder, die das haben. Und das muss mal

1154 bei rtl rein gehen, bei Vox bei Tagesschau. Also bitte, dass muss rein gehen. Die Kin-
1155 der hier sind die besten und.. #00:48:05-1#
1156
1157 I: Das kann ich dir nicht versprechen. Ich bin ja nicht vom Fernsehen, ne. #00:48:06-
1158 7#
1159
1160 K1: Ok. Ich würde nur sagen.. #00:48:16-3#
1161
1162 K2: Die denken, als erstes denken die, wie ich und /ähm/, die denken wie er und ich
1163 denken. Sie so zufrieden, also ist auch Frieden, ja. Aber hier in Billbrook ist nicht so,
1164 so Frieden. Denken so Frieden, als erstes, wenn die kommen zwei, drei, vier Tage das
1165 ist gut, ne. Nach eine Woche sehen die, Drogen dealen, verkaufen, Kinder schlagen,
1166 Kinder entführen und /ähm/ belästigen. #00:48:41-8#
1167
1168 I: Und was denken die dann? #00:48:42-7#
1169
1170 K2: Dann denken die, warum bin ich denn hier gekommen. Also in Deutschland ist es
1171 gut aber warum bin ich hier in der Nähe umgezogen? Wäre besser, wäre besser wenn
1172 /ähm/ /ähm/ also wenn, wenn ich /ähm/ wenn ich Familie, also wenn mir jemand sage,
1173 also wo mein Onkel lebt, er, also er lebt also in /ähm/ in eine kleine Stadt, Reinbek.
1174 #00:48:58-1#
1175
1176 K1: Ja warte, bevor ich das vergesse! #00:48:58-1#
1177
1178 K2: Reinbek, kennen sie das, Reinbek? #00:48:58-7#
1179
1180 I: Ja, ja dass kenne ich. #00:48:58-7#
1181
1182 K2: Und er wohnt da und ich will es jetzt, ich wäre gerne da bei ihn, so. Ja, so zu
1183 sagen. Weil hier kann mal nicht mal leben, so gesagt, so, so man kann hier leben, aber
1184 hier nicht so gut. #00:49:10-0#
1185
1186 I: Was findest du zum Beispiel an Reinbek besser? #00:49:11-0#
1187

1188 K2: An Reinbek richtig viel, also. Wenige Menschen, kein /ähm/ Rassismus. In Ham-
1189 burg gibt es manche Rassisten. Und /ähm/ ne, also da, da wird nicht gemobbt und da
1190 kann man richtig schnell, was, da kann man auch Auto kaufen. Weil hier in Hamburg
1191 kann man nicht so schnell Auto finden. #00:49:28-6#
1192
1193 K1: Ja die sagen so what's up, ja. Und, und.. #00:49:31-5#
1194
1195 K2: In Reinbek sagen die Moin und hier sagen die du Hurensohn, wer bist du und so.
1196 Ja die sagen hier so, so beleidigen, ja. #00:49:36-6#
1197
1198 K1: Und die sagen so what's up. Ja. #00:49:49-4#
1199
1200 I: Noch eine Frage, du hast eben gesagt, Es gibt auch Menschen, die rassistisch sind..
1201 #00:49:51-7#
1202
1203 K1: Ja. #00:49:51-7#
1204
1205 K2: Ja. #00:49:51-7#
1206
1207 I: Was.., könnt ihr mir ein Beispiel nennen, damit ich mir darunter etwas vorstellen
1208 kann, was für euch rassistisch ist? #00:49:56-2#
1209
1210 K1: Ja gerne. #00:49:56-8#
1211
1212 I: Ja dann los (lachen). #00:49:56-8#
1213
1214 K1: Ok. Also es gibt so ein Junge, er meinte zu mein Freund, what's.. ich sage jetzt
1215 hier einfach so aber nicht rassistisch gemeint, also er meinte so what's up Nigga,
1216 komm fick Digga Nigga und er hat immer beleidigt halt. N Wort fick deine Mutter Nigga,
1217 dies das und weiter und so fort. Und... das war zu hart, so hart, dass mein Freund
1218 Schlagstock rausgeholt hat und ihn in Arschloch rein gemacht. #00:50:24-5#
1219

1220 I: Also das.. ich merke jetzt, dass ihr ein bisschen unkonzentriert werdet. Ich merk
1221 schon. Einmal ganz kurz, ob ich es richtig verstanden habe. Das ist so verbal also
1222 wenn dich jemand beleidigt, dass findest du dann rassistisch? #00:50:34-2#

1223

1224 K1: Ja. Und ich wollte noch was sagen.. Sie meinten ja, ihre Frage war ja, wenn Kinder
1225 von andere Länder merken, was hier ist. Also die kommen erst mal hier rein, gucken,
1226 wie ist hier das Leben, also, Lebens.. also.. Lebens a.. a.. tmosphäre, dann die sehen,
1227 hier ist schlecht. Also geben schlechte Bewertung und so. Danach geben die schlechte
1228 Bewertung und danach Politik muss etwas ändern, oder? #00:50:55-1#

1229

1230 I: Ok. /Ähm/ ok ich komme mal zu den zwei letzten Fragen, und zwar einmal was war
1231 dein bisher schönstes Erlebnis? #00:51:06-8#

1232

1233 K1: Also mein schönst.. mein schönste.. #00:51:09-8#

1234

1235 I: In Billbrook. #00:51:09-8#

1236

1237 K1: Ah mein schönstes Erlebnis ist hier mit ihnen und Fußball. Wir ehrlich gesagt, man
1238 erkennt, mein ehrliche Wahrheit jetzt und mein schönste Erlebnis hier Programme mit
1239 sie, Fußball und so jeden Tag, dies, das, Basketball. #00:51:27-0#

1240

1241 K2: Ich bin zufrieden da. Zum Beispiel Kinder in Kurdistan oder in Afghanistan egal
1242 wo, wie so (unv.) müssen Träumen zu spielen. Weil die haben, ehrlich zu sagen, die
1243 Kinder die kennen die nicht zu spielen, so wie uns oder so in Frieden spielen und so.
1244 #00:51:41-7#

1245

1246 I: Ok. #00:51:43-8#

1247

1248 K1: Jetzt warte, warte ich bin noch nicht fertig und... #00:51:46-9#

1249

1250 I: Aber (Name K2) auch noch nicht. #00:51:46-9#

1251

1252 K1: Und ja. Also hier, also es gab auch immer hier noch mehr Programme, da bockt
1253 es auch. Also einfach, ich sag nur einfach (...). Mein Lieblings.. also mein Lebens..

1254 /ähm/ mein, was ich bis jetzt.. mein Abenteuer war mit ihnen wie gesagt und hier Fuß-
1255 ball, Basketball mit Eddie und mit Mohammed und andere. #00:52:18-2#

1256

1257 K2: Und mein anderes gutes Erlebnis war auch mit ihnen und so, so gesagt so wie
1258 (Name K1) aber mein andere war auch also, sozialiam (unv.) machen die fast jeden
1259 Sommer, aber außer die Coronavirus, machen die hier Fest, die machen ein Fest und
1260 die geben uns Geschenke und sind voll nett. Ja das ist auch gut! Und nur das ist gut
1261 in Billbrook. #00:52:36-3#

1262

1263 K1: Ja. #00:52:38-6#

1264

1265 I: Ok. Und könnt ihr euch an eine Zeit erinnern, in der es euch mal nicht so gut ging?
1266 #00:52:51-8#

1267

1268 K2: Ja. Also ich hatte hier ja Coronavirus, die haben uns gesagt, aber hier war richtig
1269 Scheiße, weil hier gibt's richtig viel Virus hier in Billbrook. Richtig viele zum Beispiel
1270 Drogenvirus und so weiter und so fort. Da kommen so richtig viele Virus und als ich
1271 von Quarantäne weg war, da haben alle gesagt, pass auf dich auf. Geh, wieder.. ich
1272 darf jetzt nicht so mehr so also draußen gehen wegen Corona. So zu sagen. Ich darf
1273 nur zweimal oder dreimal in der Woche raus gehen. Aber ich gehe nicht mal einmal in
1274 der Woche raus. Ich gehe so raus aber nicht mehr, nicht mehr als dreimal in der Wo-
1275 che. Also ich darf auch gar nicht und so. #00:53:27-0#

1276

1277

1278 K1: Bist du fertig? Fertig jetzt? Ich bin jetzt dran. Also bei mir auch.... Mein schlech-
1279 testes Erlebnis war hier, also alles war hier schlecht. Also ganz Billbrook ist schlecht,
1280 also Berzeliusstraße. #00:54:06-8#

1281

1282 I: Also kannst du.. kannst du mir sagen, was daran schlecht ist? #00:54:08-4#

1283

1284 K1: Ja /ähm/ zum Beispiel Kokain nehmen, Drogen und Schlägerei, Rassismus und
1285 (...) Corona /ähm/ (unv.) und ja. #00:54:24-8#

1286

1287 I: Und gibt es da eine ganz bestimmte Situation, an die du dich erinnern kannst, wo du
1288 dachtest, das ist richtig schlimm? #00:54:27-7#
1289
1290 K1: /Ähm/ #00:54:34-1#
1291
1292 I: Oder wo du dich ganz unwohl gefühlt hast. #00:54:36-4#
1293
1294 K1: Ja also wir waren einmal auf eine Autobahn, wir wollten in Richtung mein Onkel
1295 fahren ins Saarland und da hat vier Autos gebrannt und ich denke, da ist jemand ge-
1296 storben und hat richtig viel Pech gehabt und ich bin ausgestiegen, hab den Feuer aus-
1297 gemacht. Mein Eltern haben auf mich geschrien aber hat mich nicht interessiert, also
1298 ich muss halt Leben retten. #00:55:06-8#
1299
1300 I: Und was machst du dann, wenn es dir dann nicht so gut geht? #00:55:15-5#
1301
1302 K1: Raus gehen, mit Freunde chillen, irgendwo unter Brücke, irgendwo. Ein Freund
1303 mit irgendwohin. #00:55:22-9#
1304
1305 I: Ok. Also Freunde sind ganz wichtig, ne? #00:55:28-0#
1306
1307 K2: Ja. #00:55:31-2#
1308
1309 I: Ok. Damit beende ich mal die Fragerei. Das habt ihr richtig gut gemacht und es hat
1310 ja auch lange genug gedauert. Habt ihr denn noch Fragen an mich oder etwas, dass
1311 ihr mir heute noch erzählen wollt? #00:55:35-3#

Postskriptum:

Das erste Tandeminterview war mit zwei Jungen aus der Berzeliusstraße. Beide waren sehr motiviert und interessiert an dem Interview. Leider hatten wir zu dieser Uhrzeit nicht die guten Räumlichkeiten des Lehrerzimmers, sondern mussten uns mit einem Raum in der Turnhalle zufriedengeben. Daher lag das Diktiergerät immer zwischen den beiden und sie haben es für die Antworten in die Hand genommen und ins Mikrofon gesprochen (zum Teil auch geschrien). Dazu kamen etwaige Störgeräusche und manchmal auch meine Sorge, dass die Kinder aus Versehen auf den Knopf drücken und das Diktiergerät aus geht. Dies wird auch in der Transkription an manchen Unverständlichkeiten deutlich. Es wurde sehr schnell deutlich, dass das Tandeminterview bei Kindern schon zu mehr narrativen Erzählungen führt, insbesondere, wenn man einige Aspekte im Vorfeld bedenkt. Es sollte kein Machtgefälle zwischen den Kindern geben und man muss sich darauf vorbereiten, dass die interviewende Person den Redeprozess mehr dirigieren muss. Ich habe das während der Narrationen mit Nonverbalen Gesten, meist über Augenkontakt und zunicken, versucht zu machen. Das war natürlich super anstrengend und ich habe erst beim Transkribieren bemerkt, dass ich viele wichtige Inhalte der Kinder gar nicht mitbekommen habe, aber trotzdem irgendwie darauf eingegangen bin. Zudem ist mir während des Interviews aufgefallen, dass nach ca. 40 Min. die Konzentration der Kinder tatsächlich weniger wurde und ich dafür dann doch zu viele Fragen hatte. Daher habe ich den Fragebogen etwas abkürzen müssen und habe die letzten zwei Fragen vertauscht. Eigentlich hätte ich erst nach den schlechten- und dann nach den guten Erlebnissen fragen müssen. Die Geschichten wurden nach ca. 40 Min. durch sich immer mehr aufbauschende Übertreibungen geschmückt, die in der Auswertung bedacht werden müssen. Leider gab es auch nach dem Ausschalten des Diktiergerätes noch ein Gespräch über Gewalt in der Familie, das nicht mehr aufgenommen wurde. Da erzählten die Kinder noch, dass sie von ihren Eltern oder größeren Brüdern auch mal geschlagen werden.

9. Schriftlicher Kontakt per E-Mail zwischen Bettina Schmerer (Autorin) und Jasmin Lotz (Unternehmenskommunikation, fördern & wohnen) vom 07.10.2021

Liebe Frau Schmerer,

ich leite Ihnen hier die Zahlen und Daten weiter, die wir Ihnen zur Verfügung stellen können. Ich weise darauf hin, dass die Daten ausschließlich im Kontext Ihrer Masterthesis genutzt werden dürfen. Die betrifft nur die Angaben die von uns kommen. Alles, was frei zugänglich ist, fällt selbstverständlich nicht unter diese Maßgabe.

Hinweis:

Die Kategorie "Geflüchtete" wird bei F&W nicht erfasst. Es findet lediglich eine Unterscheidung von Zuwanderern und Obdachlosen statt.

Weitere Zahlen finden sich im monatlichen Flüchtlingsmonitoring, welches in der Parlamentsdatenbank veröffentlicht wird.

Geben Sie hier Flüchtlingsmonitoring ein, dann erscheinen alle Dokumente:

<https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/freiesuche>

Daten:

W620, Berzeliusstraße:

In der Unterkunft waren am 30.08.2021 494 Personen untergebracht, hiervon sind 189 minderjährig (98 männlich, 91 weiblich) und 305 volljährig (181 männlich, 124 weiblich).

Die 5 häufigsten Herkunftsländer sind Afghanistan, Ghana, Irak, Syrien, Deutschland (nicht in dieser Reihenfolge).

W900, Billstieg / Billbrookdeich 227:

In der Unterkunft waren am 30.08.2021 580 Personen untergebracht, hiervon sind 293 minderjährig (179 männlich, 114 weiblich) und 287 volljährig (145 männlich, 142 weiblich).

Die 5 häufigsten Herkunftsländer sind Afghanistan, Mazedonien, Rumänien, Serbien, Syrien (nicht in dieser Reihenfolge).

Ich hoffe, wir konnten Ihnen ein wenig weiterhelfen und wünsche weiterhin viel Erfolg bei Ihrer Arbeit!

Bei Rückfragen melden Sie sich gern.

Herzliche Grüße

Jasmin Lotz

Unternehmenskommunikation

Fördern & Wohnen

Heidenkampsweg 98

20097 Hamburg

Tel. 040 428 35 32 81

Mobil: 0176 42 86 31 00

jasmin.lotz@foerdernundwohnen.de

[\[www.foerdernundwohnen.de\]](http://www.foerdernundwohnen.de)www.foerdernundwohnen.de

Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 03.02.2022

A large black rectangular redaction box covers the signature area. A small, faint handwritten mark is visible to the left of the box.

Bettina Schmerer