

Schondelmayer, Anne-Christin; Glorius, Birgit

Erfahrungsräume der FluchtMigration

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 1, S. 102-120



Quellenangabe/ Reference:

Schondelmayer, Anne-Christin; Glorius, Birgit: Erfahrungsräume der FluchtMigration - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 1, S. 102-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-257879 - DOI: 10.25656/01:25787

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-257879>

<https://doi.org/10.25656/01:25787>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2020

■ *Thementeil*

Optimierung in Bildung und Erziehung

■ *Allgemeiner Teil*

Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung

Erfahrungsräume der FluchtMigration

■ *Diskussion*

Liberalismus, Religion und Bildung, oder: Inwiefern stimmt das Böckenförde-Diktum?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Optimierung in Bildung und Erziehung

Johannes Bellmann/Marcelo Caruso/Elke Kleinau

Optimierung in Bildung und Erziehung.

Einleitende Thesen in den Thementeil 1

Gert Biesta

Perfect Education, but not for Everyone. On Society's Need for Inequality
and the Rise of Surrogate Education

8

Edgar Forster

Die brüchige Welt der Optimierung

15

Alfred Schäfer

Rahmungen der Selbst-Optimierung

22

Fabian Gülzau/Steffen Mau

Selbstoptimierung, Selbstverwirklichung, investive Statusarbeit.

Zur Verkopplung dreier Praxisformen

29

Boris Traue/Lisa Pfahl

Multiperspektivische Optimierung.

Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts

in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit

36

Friederike Schmidt

Verhindern und Normieren. Über präventive Bemühungen der Optimierung
der Ernährung von Kindern

48

<i>Maren Lorenz</i> Optimierung als ästhetisiertes und naturalisiertes Ideal. Einige historische Bemerkungen zum Konnex zwischen Zucht und ‚Selbstzucht‘	56
<i>Sigrid Hartong</i> Zum Optimierungsdrang des Bildungsmonitorings	64
<i>Kai S. Cortina</i> Zur Optimierbarkeit von Lernen und Lehren aus empirischer Sicht	72
 Allgemeiner Teil	
<i>Markus N. Sauerwein/Jana Heer</i> Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung	78
<i>Anne-Christin Schondelmayer/Birgit Glorius</i> Erfahrungsräume der FluchtMigration	102
 Diskussion	
<i>Ulrich Binder/Thomas Schlag</i> Liberalismus, Religion und Bildung, oder: Inwiefern stimmt das Böckenförde-Diktum?	121
 Besprechungen	
<i>Johannes Drerup</i> Carsten Büniger/Olaf Sanders/Sabrina Schenk (Hrsg.): Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus	139
<i>Sigrid Hartong</i> Paolo Landri: Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education	141
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Richard Münch: Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat	144

Heinz-Elmar Tenorth

Wolfgang Brezinka: Vom Erziehen zur Kritik der Pädagogik.

Erfahrungen aus Deutschland und Österreich 149

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 153

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Optimisation in Education

<i>Johannes Bellmann/Marcelo Caruso/Elke Kleinau</i> Introductory Comments to this Special Issue	1
<i>Gert Biesta</i> Perfect Education, but not for Everyone. On Society's Need for Inequality and the Rise of Surrogate Education	8
<i>Edgar Forster</i> The Fragile World of Optimization	15
<i>Alfred Schäfer</i> Frames of Self-Optimization	22
<i>Fabian Gülzau/Steffen Mau</i> Self-Improvement, Self-Optimization, Investive Status-Work. On the Relationship Between Three Types of Practices	29
<i>Boris Traue/Lisa Pfahl</i> Multi-perspective Optimization. Outline of an Optimization Concept in Education and Social Work	36
<i>Friederike Schmidt</i> Hinder and Standardize. On Prevention as a Mode of Optimizing the Nutrition of Children	48
<i>Maren Lorenz</i> Optimization as an Aestheticized and Naturalized Ideal. Some Historical Remarks About the Relationship Between Human Enhancement and Self-Enhancement	56
<i>Sigrid Hartong</i> On the Optimization of Educational Monitoring	64
<i>Kai S. Cortina</i> Optimizing Teaching and Learning From an Empirical Perspective	72

Articles

Markus N. Sauerwein/Jana Heer

Why does Participation in All-day School Provision not Result
in Performance-enhancing effects? – Or, the Paradox of Individual Support 78

Anne-Christin Schondelmayer/Birgit Glorius

Flight and Refuge as Conjunctive Experiential Spaces 102

Discussion

Ulrich Binder/Thomas Schlag

Liberalism, Religion and Education, or to What Extent
is the Böckenförde-Dictum Correct? 121

Book Reviews 139

New Books 153

Impressum U3

Erfahrungsräume der FluchtMigration

Zusammenfassung: Dieser Beitrag geht aus einer interdisziplinären Perspektive der Frage nach, welche Erfahrungsräume im Kontext von Flucht und Ankunft entstehen können, was sie bestimmt und welche Lern- und Bildungsprozesse hier (potenziell) vollzogen werden. Es wird die Arbeitshypothese verfolgt, dass das gemeinsame Erleben der Erstaufnahmesituation zur Herausbildung eines konjunktiven Erfahrungsraums (Mannheim, 1980) und einer gemeinsamen Identität und Handlungssicherheit führt. Die empirischen Ergebnisse weisen zwar auf geteilte Erfahrungen hin, die jedoch im räumlichen Setting der Gemeinschaftsunterkunft nicht zur kollektiven Erfahrung werden. Der Herausbildung eines konjunktiven Wissens stehen die Unbeständigkeit der Lebenssituation sowie ein absoluter Gegenwartsbezug ebenso entgegen wie die Ablehnung der zugeschriebenen Identität als Flüchtling.

Schlagnworte: Bildung und Raum, Erfahrungsräume der FluchtMigration, konjunktive Erfahrungsräume, Unterbringung von Geflüchteten

1. Einleitung

Migration und Flucht¹ geht für die Betroffenen auf vielen Ebenen mit Veränderungen und Transformationen einher, die durch die Mobilität als solche sowie Veränderungen der sozialen Rolle während und nach der Flucht gekennzeichnet sind. Diese Beweglichkeit auf der einen Seite korrespondiert mit nahezu statischen, kollektiven Zuschreibungen und Identifizierungen als ‚Gruppe der Flüchtlinge‘ auf der anderen Seite. Ausgehend von der These, dass Personen im Asylprozess nicht nur Erfahrungen kollektiver Zuschreibung machen, sondern auch strukturähnliche Erfahrungen in den Prozessen selbst, widmet sich dieser Beitrag der Frage, wie Gemeinschaft im sozialen Raum und am konkreten Ort hergestellt oder auch verhindert wird.

Dabei wird der Begriff des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ als konzeptioneller Zugang gewählt, um die soziale Lage und damit verbundene Prozesse der Wahrnehmung der FluchtMigrant*innen zu erfassen. Es wird die Arbeitshypothese verfolgt, dass das gemeinsame Erleben der Erstaufnahmesituation zur Herausbildung eines konjunktiven Erfahrungsraums (Mannheim, 1980) und entsprechender Wissensbestände führt.

1 Der Begriff „FluchtMigration“ greift die Schwierigkeit der Trennung zwischen Flucht und Migration, die auch Zwangscharakter haben kann, auf. Die Begriffe Migration und Flucht rufen nicht nur rechtliche Differenzen sondern auch verschiedene Vorstellungen im Alltag auf. FluchtMigration soll daher auf den fluiden und dynamischen Prozess verweisen, in welchem sich sowohl mobile Menschen als auch Diskurse über Mobilität/Flucht/Migration bewegen (vgl. dazu auch Goebel et al., 2018., S. 4).

Aus bildungstheoretischer Perspektive ist die Frage der Entstehung konjunkativen Wissens hinsichtlich möglicher Veränderungen „grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller, 2011, S. 109) von Bedeutung. Zentral dafür sind neue Praxisbezüge und Kontakt zu neuen sozialen Räumen (vgl. von Rosenberg, 2011). Dabei gilt es sowohl den konkreten Ort als Raum für Begegnungen und Interaktionen und sich ergebende Bildungsprozesse zu berücksichtigen, als auch den Erfahrungsraum, der nicht an einen spezifischen Ort gebunden ist. Ebenfalls von Belang sind die mit sozialen Verortungen verbundenen hegemonialen Verhältnisse, sowie die zeitliche Perspektive von Aneignungsprozessen (Schmidt-Lauff, 2014, S. 24). Raum und Zeit bedingen eine soziale Verortung und damit verbundene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und -möglichkeiten sowie soziale Differenzierungen (vgl. Wulf, 2002, S. 11). Der Ordnungscharakter von Raum und Zeit schafft also spezifische explizite und implizite Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen und trägt damit zu Vergesellschaftungsprozessen bei. Das Konzept des konjunkativen Erfahrungsraums, so unsere Arbeitshypothese, bietet einen Zugang zu kollektiven Erfahrungen und damit verbundenen impliziten und expliziten Wissensbeständen. Mit dem Fokus auf geteiltes Wissen und Handlungspraktiken können qualitative Erhebungsmethoden, die sich der Praxis von Menschen zuwenden, einen Einblick in Handlungsorientierungen, Handlungsmöglichkeiten und -restriktionen gewähren.

Dieser Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im Anschluss an die Einleitung werden verschiedene raumtheoretische Zugänge und ihre Relevanz für Bildungsprozesse vorgestellt, insbesondere das Konzept des konjunkativen Erfahrungsraums (2). Konkretisiert werden die Raumkonzepte und ihre Bedeutung in der Darstellung der Erstaufnahmerichtungen als soziale Orte (3). Es folgt eine Vorstellung der Methoden (4). Anhand von Interviewausschnitten und Beobachtungsprotokollen werden drei zentrale Themen für den Erfahrungsraum der Erstaufnahmeeinrichtung erörtert (5). Das Fazit (6) fasst die Ergebnisse zusammen und diskutiert sie in Bezug auf die Ausgangsfrage.

2. Physischer Raum und Erfahrungsraum

Beim pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf ‚Raum‘ stehen häufig Gestaltungsfragen des Raums im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Lernen im Fokus (vgl. Göhlich, 1993; Jelich & Kemnitz, 2003; Westphal & Hoffmann, 2007; Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015) aber auch Nutzung- und Aneignungsmöglichkeiten (vgl. Deinet, 2015). Raumbezogene Aneignungs- und Bindungsprozesse finden lebenslang statt, jedoch spielt für die Genese und Effektivität territorialer Bindungen vor allem die Phase der Kindheit und Jugend eine große Rolle. In diesem Lebensabschnitt erfolgen primäre Aneignungsprozesse. Eine zweite, aktive Aneignung kann durch Wohnsitzwechsel stattfinden, so z. B. auch im Kontext von Flucht und Migration.

Der Raumbegriff als Produkt sozialen Handelns vereint physische und soziale Komponenten. Für die Praktiken der sozialen Verortung spielt diese Dimension eine große Rolle (vgl. Kessl & Reutlinger, 2007, S. 12). „Genauer gesagt vollzieht sich die un-

merkliche Einverleibung der Strukturen der Gesellschaftsordnung zweifellos zu einem guten Teil vermittelt durch andauernde und unzählige Male wiederholte Erfahrungen räumlicher Distanz“ (Bourdieu, 1997, S. 162).

Zu nennen wären folglich raumbezogene Inklusions- oder Exklusionsprozesse, aber auch die Entstehung von emotionalen Bindungen an verschiedene Orte bzw. an die dort befindlichen Menschen und damit verbundene Erinnerungen (Freytag, 2014, S. 19). Bezogen auf das hier im Mittelpunkt stehende Thema der Flüchtlingsaufnahme ist vor allem die Inklusion bzw. Exklusion durch physische und Lagemerkmale in Bezug auf die Erstaufnahmeeinrichtung und die Heimunterbringung relevant. Damit geraten individuelle Verwirklichungsbedingungen im Kontext von konkreten örtlichen Settings in den Blick (vgl. Kessel & Reutlinger, 2013, S. 26–27).

Ebenso bedeutsam in Hinblick auf unser Thema ist die Rolle von raumbezogenen Erinnerungen und Bindungen als Teil der (personalen und kollektiven) Identität. Unter raumbezogener Identität wird die „kognitiv-emotionale Repräsentation von Raumausschnitten in Bewusstseinsprozessen eines Individuums bzw. im kollektiven Urteil einer Gruppe“ verstanden (Weichhart, 1990, S. 22). Diese hat zwei Komponenten: die erste Komponente ist die alltägliche Identifikation, Klassifizierung und kognitive Inkorporation von Raumausschnitten, die zur Herausbildung einer individuellen und kollektiven kognitiven Landkarte als Orientierungsrahmen des (Alltags)Handelns führt. Die zweite Komponente stellt die gedankliche Repräsentation und emotional-affektive Bewertung jener räumlichen Ausschnitte der Umwelt dar, die ein Individuum in sein Selbstkonzept oder eine Gruppe in ihr ‚Wir-Konzept‘ einbeziehen. Die beschriebenen Komponenten lassen sich ebenso in Bezug auf die Außenperspektive finden: so können Raumausschnitte auch Bestandteil der Wahrnehmung von Fremdgruppen-Identität sein und damit zur Repräsentation des betreffenden ‚Sie-Konzeptes‘ beitragen (Weichhart, 1990, S. 22).

Auf der Basis dieser komplexen Raumdefinition erschließt sich das Forschungsfeld der Erstaufnahmeeinrichtung (EAE) oder Gemeinschaftsunterkunft (GU) als ein räumliches Setting, das einerseits einen ordnend-administrativen Zweck erfüllt, andererseits zumindest vorübergehend Ankerpunkt für alltägliches soziales Handeln sowie Konzepte von Selbst- und Fremdidentität ist. In diesem Beitrag soll dieses räumliche Setting mit dem Konzept des ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ empirisch gefasst werden. Der Begriff geht zurück auf die Arbeiten Karl Mannheims zu Generationen (1928/1964) sowie seinen Ausführungen zu Strukturen des Denkens (Mannheim, 1980). Aufgearbeitet wurde er in Ralf Bohnsacks systematischer Entwicklung der Dokumentarischen Methode und der weiterführenden Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2014, 2017). Der ‚konjunktive Erfahrungsraum‘, teils auch synonym mit dem Begriff ‚Milieu‘ verwendet, verweist sowohl auf Sozialisationsbedingungen als auch auf ein damit verbundenes praktisches Handlungswissen. Ebenso ist damit im sozialstrukturellen Sinne die Ordnung im Raum gemeint, die sich „auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitäten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, d. h. auf der Grundlage und im Medium konjunktiver Erfahrung“ (Bohnsack, 2018, S. 23) ergibt. Konjunktive Erfahrungsräume finden sich auf gesellschaftlicher, Organisations-, Interaktions- und Gruppenebene, wobei jede Person an un-

terschiedlichen Erfahrungsräumen (etwa Generation, Geschlecht, Migration) partizipiert (vgl. Bohnsack, 2017, S. 117). Sie sind nicht notwendigerweise an einen konkreten physischen Raum bzw. eine face-to-face-Beziehung gebunden, denn ihre Konstitution basiert „auf *strukturidentischem* Er-leben“ (Bohnsack, 2018, S. 27; Hervorh. i. O.). Dieses strukturidentische Erleben äußert sich in Form geteilten, weitgehend atheoretischen Wissens. Analytisch ist vor allem die Beziehung zwischen diesem stillschweigenden, implizit handlungsleitenden Wissen und dem kommunikativ-generalisiertem Wissen (etwa das Wissen um Regeln), das in begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht, interessant.

Migrant*innen machen vielfach strukturähnliche, aber nicht notwendigerweise gemeinsame Erfahrungen (vgl. Nohl, 2010, S. 258). In dieser konjunktiven Erlebnisschichtung kann sich konjunktives Wissen und damit auch ein neues Milieu herausbilden. Spezifische, implizite Wissensbestände zu Migration, Flucht oder auch zum Leben im ‚Heim‘ entstehen. Andere konjunktive Wissensbestände, bspw. geschlechtsspezifische, müssen sich im Zuge von Flucht und Migration nicht notwendigerweise transformieren. Die empirische Rekonstruktion macht die Entwicklung von kollektiven Bildungsprozessen sichtbar, bzw. erschließt die Verhinderung von kollektiven Bildungsprozessen aus der Perspektive jener, die dem (sozial)räumlichen Setting der EAE ausgesetzt sind.

3. Flüchtlingslager und Gruppenunterkünfte für Geflüchtete – Vom physischen Raum zum sozialen Raum

In der Flüchtlingsforschung existiert eine Vielzahl an Studien, die sich mit den phänotypischen Merkmalen von Asylunterkünften und ihrer Außenwahrnehmung, den sozialräumlichen Organisationsprozessen im ‚Lager‘ und den individuellen und gesellschaftlichen Folgen des ‚Lagerlebens‘ auseinandersetzen. Die dabei angewandten Raumkonzepte berücksichtigen physische und soziale Merkmale des ‚Lagers‘, die phänomenologisch verknüpft sind und sich gegenseitig verstärken. So wird z. B. der Aspekt der Kontrolle sowie der unbeschränkten Zugriffsmöglichkeiten auf die Lagerbewohner*innen seitens des Staates hervorgehoben, wodurch hegemoniale Strukturen betont werden (vgl. Darling, 2009; Diken & Laustsen, 2005; Edkins, 2000). Lager sind Orte der Vorläufigkeit, in denen sich Geflüchtete auf ungewisse Zeit einrichten müssen (vgl. Inhetveen, 2010, S. 255). Die zeitliche Ungewissheit verhindert den Prozess der sozialräumlichen Identifikation, dennoch finden laufend Prozesse der Raumeignung sowie Aushandlungen, hinsichtlich der Nutzung von Räumen im Lager statt. Es entfaltet sich ein Alltag mit eigenen Gesetzen, der zum einen durch die institutionellen Strukturen vorgegeben ist, zum anderen aber auch Konfliktlinien, Hierarchien und Machtverhältnisse aus den Herkunftsländern der Geflüchteten reproduzieren kann. Aus Forschungen zu Lagern im globalen Süden wird zudem die Anwesenheit internationaler Hilfsorganisationen problematisiert, die durch Überlegenheitsvorstellungen gegenüber der kulturellen und religiösen Kontexte der Geflüchteten zusätzliche Konflikte und Spannungen heraufbeschwören können (vgl. Lutz, 2012).

Kreichauf (2018, S. 4) kreierte den Begriff „campisation“, um die Entwicklung von lagerartigen Asylunterkünften in verschiedenen europäischen Ländern nachzuvollziehen und an die Verschärfungen politischer Regulationsmuster mit dem Ziel zunehmender Exklusion rückzubinden. Er zeigt, dass sich Tendenzen der Abschottung und Exklusion nicht nur in den Regulierungen finden lassen, die den Alltag im Lager bestimmen, sondern dass diese auch durch die funktionelle und sozialräumliche Lagerarchitektur reflektiert werden.

Sowohl die raum- und bildungstheoretische Konzeption als auch die konkrete empirische Erfahrung des Lebens in Flüchtlingslagern zeigen die Verschränkung von Struktureigenschaften, physischen und administrativen Begrenzungen, Rollenzuschreibungen und der Wahrnehmung des eigenen Handlungspotenzials aus Sicht der Akteure. Neu ist in diesem Theorieangebot die Anwendung des Begriffs des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ als konzeptioneller Zugang, um räumliche und soziale Anordnungen und damit verbundene Prozesse des praktischen Wissens und der (Selbst)Wahrnehmung von FluchtMigrant*innen zu erfassen.

Empirisch kann die eingangs aufgeworfene Forschungsfrage nach der Herstellung von Gemeinschaft also dahingehend präzisiert werden, welches handlungspraktische Wissen sich an den institutionellen Ankunftsorten für Geflüchtete (Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünfte) herausbildet und ob sich konjunktive Erfahrungsräume erkennen lassen.

4. Datenmaterial und Methoden

Für diesen Beitrag wurden Materialien aus verschiedenen kleineren Fallstudien herangezogen, die während der dreijährigen Tätigkeit (2015–2018) einer Ad-Hoc-Forschungsgruppe an der TU Chemnitz erarbeitet wurden. Es handelt sich dabei um Gespräche, Beobachtungen, Interviews und Gruppendiskussionen mit Heimleiter*innen, geflüchteten Menschen, pädagogischen Fachkräften sowie Verwaltungsakteur*innen und politisch Verantwortlichen.² Gemeinsames Ziel der Arbeitsgruppe war es, die während dieser Zeit stattfindende Zuweisung und Unterbringung von Asylsuchenden forschend zu begleiten.

Die für diesen Beitrag genutzten Daten wurden in einer Zeit gesammelt, in der viel Bewegung im Untersuchungsfeld war. Strukturen der Unterbringung hatten sich noch nicht nachhaltig etabliert. Während die Anzahl der zugewiesenen Asylsuchenden bereits seit dem Jahr 2013 von zuvor jeweils rund 4 000 auf knapp 6 000 im Jahr 2013 und rund 8 800 im Jahr 2014 angestiegen waren, nahmen die Zahlen im Jahr 2015 rapide zu: Allein im ersten Quartal 2015 waren in Sachsen 12 678 Asylsuchende unterzubringen. Die in Chemnitz gelegene Landeserstaufnahmeeinrichtung (EAE) wurde erweitert, es entstanden neue Gemeinschaftsunterkünfte (GU) für Asylsuchende sowie Notunter-

² Die hier dargestellten Sequenzen stammen aus den Erhebungen von Tina Walther, Martina Klaus und Birgit Glorius.

künfte, z. B. in Form von Zeltlagern, in Turnhallen oder Lagerhallen. Die Unterbringung und die Expansion der Unterkünfte in den Städten und Gemeinden wurden von stetig aggressiver werdenden Diskursen um die Legitimität der Anwesenheit der Asylsuchenden begleitet (vgl. Glorius, Schondelmayer & Dörfel, 2017). Auch die Anzahl der Übergriffe auf Asylunterkünfte nahm zu. Gleichzeitig formierten sich zivilgesellschaftliche Gruppen, um die Orientierung und Integration der Asylsuchenden zu unterstützen. Vielfach mussten sie in der Anfangszeit fehlendes Fachpersonal kompensieren, z. B. bei der Durchführung von Sprachkursen und Dolmetscherarbeiten (vgl. Glorius, 2017, Glorius & Schondelmayer, 2018). In diesem Kontext fanden die hier vorgestellten Untersuchungen statt.

Das heterogene Material wurde mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) hinsichtlich themenbezogener Gemeinsamkeiten vergleichend analysiert, mit dem Ziel, typische, immer wiederkehrende Themen und Perspektiven zu erfassen.³ Dabei wurde untersucht, welche Aspekte der Unterbringung für unterschiedliche Personengruppen von Relevanz sind, und welches handlungspraktische Wissen sich in den Erzählungen und Beobachtungen offenbart. Die Frage danach, ob es sich hier um eine konjunktive Erlebnisschichtung handelt, welche konjunktives Wissen bildet, ist zunächst als Suchraster zu verstehen. Nach Mannheim entstehen Gemeinschaftserlebnisse dort und „von dem Zeitpunkt an, wo die verschiedenen Individuen zumindest gewissen äußeren Schicksalen gegenüber [...] denselben Erlebniszusammenhang in sich vollziehen“ (Mannheim, 1980, S. 78). Die hier vorgelegte Re-Analyse zeigt zentrale Erfahrungen und damit verbundene explizite und implizite Wissensbestände auf, die erste Hinweise auf die Frage der Erfahrungsräume von FluchtMigration bieten. In weiteren Forschungen müsste dies noch systematischer untersucht werden.

5. Erfahrungsraum Flüchtlingsunterkunft

5.1 Mechanismen der sozialräumlichen Marginalisierung

Viele der im Jahr 2015 entstandenen Gemeinschaftsunterkünfte sind nicht zur Wohnnutzung vorgesehene Gebäude, wie etwa Lagerhallen, aufgelassene Gewerbegebäude, Turnhallen, leer stehende Schul- oder Verwaltungsgebäude. Häufig zeichnen sich diese Gebäude durch Desintegration gegenüber ihrer räumlichen Umgebung aus, z. B. durch ihre Lage in Gewerbegebieten. Einige Gebäude tragen zudem die Geschichte einer „to-

3 Dabei folgen wir keiner strikten Triangulation in Bezug auf einen konkreten Ort, sondern suchen in der komparativen Re-Analyse zunächst thematische Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Ziel der Triangulation der Erhebungsinstrumente ist daher nicht die Validierung der Ergebnisse, als vielmehr eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Themenschwerpunkte stellen im Sinne der Dokumentarischen Methode (Nohl, 2013) noch keine Typenbildung dar, welche eine eindeutige Verknüpfung der Orientierung von Personen(gruppen) mit Erfahrungsräumen offenbart.

talent Institution“ (Goffman, 1973) in sich, z.B. ehemalige Kasernen, Kliniken oder Haftanstalten. In der Wahrnehmung der ansässigen Bevölkerung werden diese Orte mit entsprechenden aus der Vergangenheit herrührenden räumlichen Stigmata belegt; vielfach wurde auch Unmut hinsichtlich ihrer Zweckentfremdung geäußert. So ist allein durch Lagemerkmale und bauliche Gegebenheiten eine Basis für die soziale Desintegration der neuen Bewohner*innen gelegt.

Bei der genaueren Betrachtung der physischen Bestandteile dieser provisorischen Unterkünfte fällt die Gleichzeitigkeit von räumlicher Geschlossenheit und fehlender Privatheit auf. So verfügen die Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünfte über rasch erstellte Einhegungen in Form von Zäunen und Sperrgittern inklusive Sichtschutz, die die Interaktionen zwischen Innen und Außen erschweren. Der Zugang ist reglementiert, ein Wachtschutz kontrolliert die Zu- und Abgänge und erteilt entsprechende Erlaubnis. Im Inneren der Unterkünfte fehlt hingegen Privatheit.

Die Betten stehen eng, die Raumteiler bieten zwar einen Sichtschutz, lassen aber jegliche Kommunikation als öffentliche Kommunikation erscheinen. Zur Standardausstattung von Zimmern (sofern es sich bei der Unterkunft nicht um eine Halle handelt) gehören Stockbetten und Spinde, Tische und Stühle, nicht aber Vorhänge. So leben die Geflüchteten – gerade in den lichtarmen Wintermonaten – wie auf einer Bühne, da die elektrisch beleuchteten Räume von außen ungehindert einsehbar sind. Provisorische Sichtblenden aus Pappe, Kleidungsstücken oder Tüchern zeigen, dass dieser Einblick in die Privatsphäre unerwünscht und für die Betroffenen unangenehm ist.

Unsere Expert*innengespräche, aber auch die Sichtung von Presseartikeln, zeigen die Rezeption dieser so präsentierten ‚Welt der Flüchtlinge‘ durch das Außen, die ortsansässige Bevölkerung. Angesichts der Vielzahl der hell erleuchteten Räume wird Groll hinsichtlich des Energieverbrauchs geäußert. Weitere nach außen gerichtete Lebensäußerungen, wie etwa das Telefonieren am offenen Fenster oder das Anbringen von Wäscheleinen außerhalb des Zimmers stoßen auf ablehnende Reaktionen. So bezeichnet eine befragte Person im Interview die entsprechenden Lebensäußerungen von Asylbewerber*innen als Zumutung für die Anwohner*innen:

Bürgermeister*in einer Kreisstadt: „alle Lichter waren an, alle Fenster waren offen, obwohl es im Winter war. Dann saßen aber wirklich, egal an welchem Fenster, alle mit ihrem Handy und brüllten da rein. Dann hallte das alles in der Straße. Das war für die Anwohner grausam. Aber die leben halt nun mal so.“ (Interview E2, Z. 253–256)

Eine andere Person (Schuldirektor*in) problematisierte die Tatsache, dass die auf ihrem Schulgelände untergebrachten Asylsuchenden den Schulhof als Bewegungsfläche nutzen und ihre Wäsche vor dem Fenster trockneten und beraumte ein Krisengespräch mit den Unterkunftsbetreibern und der Landkreisverwaltung an (Gesprächsprotokoll SL1).

Auch Merkmale von sozialer Desintegration lassen sich feststellen. Die Begegnungen der Asylsuchenden mit Nicht-Asylsuchenden sind überwiegend institutionalisierter Art und finden in Settings statt, die durch die Dichotomie von Nehmenden und Geben-

den gekennzeichnet ist. Die ansässige Bevölkerung tritt dabei in der Rolle der Heimleitung, als Sozialarbeiter*in, Behördenmitarbeiter*in, Arzt*Ärztin, Lehrer*in oder ehrenamtlich Helfenden auf, während die Asylsuchenden die Rolle der Hilfsbedürftigen, der Klient*innen, der Schüler*innen oder der Delinquent*inn*en einnehmen. Diese Rollenverteilung wird forciert durch formale Bedingungen, die insbesondere während des Erstaufnahmeverfahrens üblich sind, wie z. B. die Residenzpflicht, die Essensversorgung durch Cateringunternehmen oder die Ausgabe von Einkaufsgutscheinen anstatt Bargeld. Somit zeigen sich Merkmale der „totalen Institution“ nicht nur in der physischen Struktur oder Gebäudebiographie, sondern auch durch die Hierarchisierung und Bürokratisierung des Alltags und die dichotome Rollenverteilung (vgl. Goffman, 1973, S. 16).

5.2 *Das Aufnahmeverfahren als Leben in transitorischen Sozialräumen*

Welche (geteilten) Erfahrungen ergeben sich nun in der (sozial)räumlichen Umgebung? Und inwiefern sind diese durch strukturelle Bedingungen, die von der Aufnahmegesellschaft und ihren bürokratischen Mechanismen vorgegeben werden, strukturiert? Um diese Fragen zu beantworten, ist es zunächst notwendig, sich das Aufnahmeverfahren als raumzeitlichen Prozess in seiner Wirkweise auf Geflüchtete wie auf Integrationsverantwortliche vor Augen zu führen.

Im Kontext der raschen Zunahme der Flüchtlingszahlen im Jahr 2015 mussten viele Bundesländer zusätzliche Gemeinschaftsunterkünfte schaffen und die Kapazitäten der Landeserstaufnahmeeinrichtungen erweitern. In den Erstaufnahmeeinrichtungen verbringen Asylsuchende die ersten Monate, um für die Registrierung und Asylantragstellung zur Verfügung zu stehen.⁴ In der anschließenden Gemeinschaftsunterbringung leben die Asylsuchenden für die Dauer ihres Asylverfahrens, das sich teils in die Länge ziehen kann.⁵

Teilweise werden auch Konzepte der dezentralen Unterbringung verfolgt, wobei dies von den regionalen Besonderheiten des Wohnungsmarktes beeinflusst wird. Insbesondere Familien versucht man so, ein ‚normales‘ Alltagsleben zu ermöglichen. Ist das Asylverfahren beendet, müssen die Asylsuchenden aus den Unterkünften ausziehen

4 Laut den 2015 geltenden Verfahrensvorschriften sollte der Aufenthalt sechs bis maximal zwölf Wochen dauern. Seit der Verabschiedung der Asylpakete I und II gelten allerdings verschärfte Regelungen. So wurde der Maximalaufenthalt in der EAE auf sechs Monate verlängert; Asylsuchende aus sicheren Herkunftsländern müssen nun für die gesamte Dauer des Verfahrens in der Erstaufnahmeeinrichtung verbleiben (Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz, 20. 10. 2015; Gesetz zur Einführung beschleunigter Asylverfahren, 11. 03. 2016).

5 Die durchschnittliche Verfahrensdauer betrug im Herbst 2015 fünf Monate und stieg bis zum zweiten Quartal 2016 auf sieben Monate an, mit einer großen Spanne je nach Herkunftsland. Auch für die formale Antragstellung entstanden teils mehrmonatige Wartezeiten (Klößner 2017).

und sich auf dem freien Wohnungsmarkt eine Bleibe suchen bzw. eine über das Jobcenter vermittelte Wohnung mit Sozialbindung beziehen.

Die Verfahrenssteuerung des Jahres 2015 folgte einer Verwaltungslogik, in der es vor allem darum ging, Unterbringungskapazitäten für die bundesweit verteilten Asylsuchenden zu schaffen. So wurden Neuankömmlinge nach der ersten Registrierung vielfach sehr rasch weiter verteilt, worüber alle beteiligten Akteur*innen (d. h. die abgebende Einrichtung, die aufnehmenden Kommunen und die Geflüchteten selbst) sehr kurzfristig in Kenntnis gesetzt wurden. Auch innerhalb der EAE gab es kein exaktes Wissen über die Verteilungspraxis, bzw. zeigen die folgenden empirischen Materialien, dass sich die betreffenden Mitarbeiter*innen nicht zuständig fühlen, selbst Wissen zu generieren und dies an die Geflüchteten weiterzugeben. Im Beobachtungsprotokoll heißt es:

Ich [Forscherin im Kontakt mit Angestellter in EAE] frage dann, wohin die Leute danach hinkommen: „Wissen wir nicht, wir sind bloß die Erstaufnahme. Und wie die halt verteilt werden | Also die erste Verteilung ist immor in Sachsen | und danach erst innerhalb von Deutschland. Aber wohin erfahren wir ooch nicht. Also wir wissen eigentlich gar nüschts über den Verbleib von denen“. (Beobachtungsprotokoll IV, Z. 134–137)

Eine Einflussnahme der aufnehmenden Kommune auf die ethnische oder herkunftssprachliche Zusammensetzung der unterzubringenden Asylsuchenden ist nicht vorgesehen. Auf diese Weise kommt es zu teils sehr heterogenen Personenkonstellationen und spontan auftretenden Problemlagen, wie ein*e Bürgermeister*in berichtet:

Bürgermeister*in einer Kreisstadt: „wenn der Bus aus Chemnitz vom Auffanglager kommt, dann sitzen die paar Tage später im nächsten Bus zu uns, da sitzen alle Länder drin, die man sich vorstellen kann, die können sich noch nicht mal auf der Fahrt hierher unterhalten, weil die nicht die gleiche Sprache sprechen.“ (Interview E2, Z. 64–67)

Die Verweildauer in den Gemeinschaftsunterkünften ist unterschiedlich und nicht vorhersagbar, da sie von der Verfahrensgeschwindigkeit einerseits und den Wohnangeboten vor Ort abhängt. In den von uns untersuchten Beispielen lebten die Bewohner*innen im Durchschnitt ein Jahr in der Gemeinschaftsunterkunft, wobei Personen mit komplizierten Asylverfahren teils bereits mehrere Jahre dort lebten (vgl. Beobachtungsprotokoll III, Z. 288–292). Auch die tatsächliche Anwesenheit in der Gemeinschaftseinrichtung und die Teilhabe am sozialen Leben innerhalb der Einrichtung gestaltete sich unterschiedlich, wie aus dem folgenden Beobachtungsprotokoll hervorgeht:

Sie [Angestellte in EAE] führt aber an, dass gerade in Heimen mit Familien das Heim eine Art ‚Lebensmittelpunkt‘ darstellt und deshalb außer den schulpflichtigen Kindern kaum die Unterkunft verlassen wird oder sich weit entfernt wird. In dieser

Unterbringung jedoch, die ausschließlich aus erwachsenen Männern besteht, sind viele erst spät abends wieder im Heim. Sie haben eine Aufenthaltsgenehmigung für ganz Sachsen – im Gegensatz zu Erstaufnahmestellen, in denen die Bewohner sich nur in der Kommune aufhalten dürfen und sich sonst strafbar machen würden. (...) Es gibt aber auch wenige, die schon bei Freunden oder der Familie untergekommen sind und nur noch auf ihre Aufenthaltserlaubnis warten. Das Heim ist bei diesen nur noch da, um Post und Geld zu erhalten. (Beobachtungsprotokoll I, Z. 100–114)

Dadurch stellt sich die Bewohnerschaft der Gemeinschaftsunterkunft nicht als stabiles soziales Gebilde dar, sondern als eine transitorische Gesellschaft. Dieser transitorische Charakter ist auch in den internen Organisationsprozessen der Einrichtung wie z. B. den Bildungsangeboten spürbar.

Eines der häufigsten nichtformalen Bildungsangebote im Rahmen des Asylverfahrens sind ehrenamtliche Deutschkurse, die das Vakuum des Wartezustandes bis zur Statusanerkennung und den damit verbundenen Integrationskursangeboten füllen möchten. Die Kurse werden von Ehrenamtlichen unterschiedlicher Professionen angeboten, teils in den Gemeinschaftsunterkünften selbst, teils in den Räumlichkeiten von gemeinnützigen Institutionen. Dabei werden Lernfortschritte nicht nur durch den Professionalisierungsgrad der Unterricht-Erteilenden beeinflusst, sondern auch durch die Heterogenität und fehlende Kontinuität der Teilnehmenden. Die im Folgenden präsentierte Beobachtungssequenz aus einem ehrenamtlichen Deutschkurs in einer Gemeinschaftsunterkunft zeigt diese Unbeständigkeit sogar in den Mikrostrukturen des räumlichen Settings, das durch offene Türen und ein ständiges Kommen und Gehen der Teilnehmenden und teilweise der Lehrkraft gekennzeichnet ist:

Sequenz I (Unterricht)

15.05 Uhr beginnt K. mit dem Unterricht. Auch I. sitzt mit drin. K. macht ihm klar, dass für ihn heute nichts Neues dabei ist und er gehen könne. Dies tut er dann auch gleich und verlässt mit einem Lächeln den Raum. Es befinden sich aktuell neun erwachsene Männer (zwischen 18 und 33 Jahren), eine Frau (25 Jahre) vier Kinder (jüngstes 10 Jahre), wovon zwei weiblich sind, die zwei ehrenamtlichen Lehrerinnen und ich – als Beobachterin – im Raum. Zwei Mädchen betreten gerade den Raum, werden aber von K. zum Kinderzimmer geschickt, in dem sich auch ihre Tochter mit anderen Kindern befindet. (Beobachtungsprotokoll II, Z. 58–63)

Sequenz II (Unterricht)

Ich [Forscherin] gehe zum Unterrichtsraum. Es ist 15.15 Uhr. Der Raum ist voll. Alle Stühle sind besetzt. Heute nehmen 15 Personen teil, wobei zwei davon junge Frauen sind. Der Unterricht hat auch schon begonnen. Die Tür steht offen. K. ist gerade in der Küche, um den Tafelschwamm auszuspülen. Schnell gehe ich ins Kinderzimmer, in dem ebenfalls die Tür offen steht, und hole mir einen Hocker, den ich an dieselbe Position stelle, wie bei meiner letzten Beobachtung. (Beobachtungsprotokoll II, Z. 137–139)

Aus den Beobachtungen des ehrenamtlichen Deutschunterrichts wird eine Beweglichkeit und zugleich auch Unbeständigkeit des sozialen Raumes ersichtlich, der sich auch im räumlichen Setting der Unterrichtssituation widerspiegelt. Personen kommen und verlassen den Raum. Es ist immer unklar, wer genau am Unterricht teilnehmen wird bzw. auch teilnehmen darf. Personen werden wieder weggeschickt, wenn die Lehrkraft ihre Teilnahme als unpassend einschätzt. Personen verlassen auch eigenständig den Raum. Der Unterricht ist freiwillig. Andere Termine (Behördentermine, Verlegung, Abschiebung) sind prioritär aber zugleich meist nicht planbar und lassen so kaum Kontinuitäten zu. Der Unterricht wird nur für einen kurzen Moment zu einer gemeinsamen Erfahrung. Wer wiederkommen wird, ist für alle Beteiligten nicht ganz klar. Trotz des aufgrund der Unbeständigkeiten scheinbaren Fehlens konjunktiver Erfahrungen gibt es auch Momente, die zeigen, dass die Personen im Raum durchaus über ein konjunktives Wissen verfügen, wie das geteilte Lachen dieser Sequenz deutlich macht:

Sequenz III (Unterricht)

Männer verlassen gerade leise den Raum. K. fragt nun „Wo wart ihr vorgestern? Ich habe euch gesehen“. „Hier“, ruft einer. „Nein, im Tierpark“. Zustimmung fangen alle an zu lachen. (Beobachtungsprotokoll III, Z. 55–61)

Auf die Frage der Lehrkraft, wo die Anwesenden vor zwei Tagen waren, antwortet eine Person mit einer Aussage, die für alle Personen witzig ist. Unklar bleibt, ob die Antwort „im Tierpark“ lustig ist, weil der Tierpark für die Sprechenden als ungewöhnlicher Ort des Aufenthalts erscheint oder ob es sich schlicht um eine freche Antwort auf eine formelle Frage handelt oder eben ein Bezug zu gemeinsamen Wissensbeständen der Anwesenden, bspw. durch Imitation einer Lehrbuchsequenz, hergestellt wird. Den Beteiligten ist zumindest allen klar, dass die Frage zwar logisch richtig, jedoch nicht adäquat beantwortet wurde, was voraussetzt, dass ein Wissen darüber geteilt wird, wie auf Fragen von Lehrkräften in der Regel zu antworten ist. Die Bewohnerschaft der Gemeinschaftsunterkunft ist kein stabiles aber sehr wohl ein soziales Gebilde, welches, etwa in diesen Momenten, als solches aufgerufen wird.

Gemeinschaft wird zum Teil in diesem transitorischen Sozialraum gezielt hergestellt. Dies ist abhängig von den Akteur*innen vor Ort und nicht strukturell vorgesehen.

Leiter*in GU: „Von Anfang an ich versuche zu erklären, dass dieses Platz ist eure Heim ist eure /eh/ zuhause momentan und deswegen wir müssen das zusammen wirklich zusammen damit arbeiten mit der Sauberkeit mit der Regelung und so weiter und so fort. und das passt ganz also passt ganz gut, das funktioniert ganz gut“. (Interview HL 1, Z. 214–218)

Diese*r Heimleiter*in nimmt sich viel Zeit, alle Bewohner*innen kennenzulernen, Räume des Privaten (im Garten) als auch der Gemeinschaft zu schaffen und verpflichtet die Bewohner*innen im Namen eines friedvollen Zusammenlebens zu einem Gemeinschaftsverständnis. Die Bemühungen, eine ‚Heimat‘ zu schaffen („eure Heim“), muss

jedoch unbeständig bleiben, zum einen, weil Personen abgeschoben werden und auch die eigene Praxis (des Verschweigens von Abschiebungen) einer vertrauensvollen Atmosphäre eines ‚Zuhause‘ entgegenstehen.

Leiter*in GU: „Und ich darf nicht die Person erzählen, dass er eine Abschiebung heute hat. Und das zum Beispiel ganz schwierig für mich. Weil /eh/ dann dann kann ich also dann muss ich einfach die Klappe halten, weil ich bin hier in ner Position, ja also, geht nicht, es ist geheim. Ich darf das nicht weiter erzählen, /eh/, (leiser) aber das ist ganz traurig für mich.“ (Interview HL 1, Z. 511–515)

Die behördlichen Regeln zwingen die leitende Person der GU dazu, sich entgegen des eigenen Bedürfnisses, unsolidarisch zu verhalten und das Miteinander im Raum institutionellen Vorgaben zu unterwerfen. Zum anderen verlassen aber auch Personen, die eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten, die Region umgehend:

Leiter*in GU: „Aber alle sagen, „(Vorname Leiter*in GU), es tut uns leid hier bleiben, also es geht nicht mit diese ganze Rassismus, mit diese ganze /eh/ Diskriminierung, /eh/, wir können das einfach nicht.“ Dann ich versuch mal zu erklären, sagen, „aber wir müssen dafür kämpfen“ aber sie sagen „nee wir sind nicht hier zum kämpfen. Du bist hier okay, du willst kämpfen, du willst hier was machen. Aber die wollen einfach unsere leben weiter(-)leben.“ Also das kann ich das verstehe ich ganz genau, versteh ich ganz gut.“ (Interview HL 1, 395–400)

Eine von den meisten Bewohner*innen geteilte Erfahrung ist die Konfrontation mit Ablehnung und Rassismus durch die ortsansässige Bevölkerung. Eine geteilte Erfahrung, die einzelne Individuen, die sich kaum kennen und die sich teils nicht verständigen können, kollektiv betrifft. In diesem Fall erwächst durch die Fremdzuschreibung keine gemeinsame Identität, jedoch eine ähnliche Praxis: Rückzug und das Verlassen des Ortes.

Leiter*in GU: „de Leute, die neue sind hier und /ehm/ wenn die solche Erfahrungen erleben am Anfang, das /eh/ (--) das bringt ne schlechtes Gefühl, dass sie hier nicht dazu gehören und dann /eh/ das ist ganz schlecht für die Integration, das ist wirklich g a n z schlecht. Fingen an sich zu isolieren von de deutsche Gesellschaft und sie fingen an eine Parallelgesellschaft zu bauen.“ (Interview HL 1, 711–715)

5.3 *Verhältnis von Selbst, sozialer Zugehörigkeit und Welt*

Die Situation, während des Asylverfahrens zur Untätigkeit verdammt zu sein, wird von vielen Asylsuchenden als extrem deprimierend erlebt. Zwar wurde die Zugangssperre zum deutschen Arbeitsmarkt von sechs auf drei Monate reduziert, aber da während des Asylverfahrens kein Anspruch auf Sprach- oder Integrationsförderung besteht und da Berufsanerkennungsverfahren oftmals sehr lange dauern, sind Asylsuchende

meist längerfristig von der Realisierung einer eigenen Existenzgrundlage ausgeschlossen. Während der Wartephase gibt es keine konkrete Lebensaufgabe, die Hauptaufgabe ist tatsächlich, die Tage bis zur Entscheidung irgendwie hinter sich zu bringen, wie eine Person während der Beobachtung in der EAE berichtet:

„Was machst du hier am Tag?“, frage ich [Forscherin] ihn ganz konkret. Sofort erhalte ich seine Antwort: „Nichts | Aber jetzt ich habe eine Kurs A1 machen von der Volksschule“. Selten geht er in die Stadt und wartet täglich auf seine Aufenthalts-erlaubnis. (Beobachtungsprotokoll IV, Z. 134–137)

So dokumentiert sich ein weiterer Aspekt der Unbeständigkeit mit gleichzeitiger Immobilität in Form des Wartens. Die Bewohner*innen der EAE und GU sind zwar einerseits frei, den Ort zu verlassen und haben keinen festen Tagesrhythmus, sind also flexibel in ihrer Tagesgestaltung, zugleich erleben sie sich aber in einer Anhängigkeit, die sie unbeweglich macht. Sie müssen sich nach Behördenöffnungszeiten richten, nach der Erstellung von Krankenscheinen und vor allem nach der Entscheidung, die ihr weiteres Leben fundamental beeinflusst: Den Bescheid über den Asylantrag. In dieser Zeit des Wartens breitet sich ein Nichts aus, welches alle geflüchteten Personen in den Unterkünften trifft, so dass hier von einer gemeinsamen Erlebnisschichtung auszugehen ist. Ein Angestellter einer EAE, der selbst diese Erfahrung auch gemacht hat, berichtet:

Leiter*in GU: „Und in diesem Zeit /eh/ die Leute können nicht warten, also sie sagen ‚es ist Zeitverschwendung, es ist/ wir können hier gar nicht machen‘. Weil sie haben nichts zu tun in diesem Zeit. Also und wieder, wir finden wieder für die Leute eine Beschäftigung also zum Beispiel oder lasst die Leute /eh/ ne Sprachkurs anfangen oder ne Arbeit zu anfangen oder sowas zu anfangen, damit die Leute haben eine Beschäftigung schon. Aber sitzen zuhause ohne Beschäftigung und warten auf /eh/ auf ne Entscheidung, auf manchmal ist ne Lebensentscheidung.“ (Interview HL 1, Z. 1291–1308)

Die Zeit des Wartens erleben die Bewohner*innen als Nicht-Zeit ebenso wie der Ort ein Nicht-Ort ist, wie eine Asylsuchende formuliert: „it is some kind of exteritorial space“. Das Asylbewerberheim als Nicht-Ort verschränkt sich dabei mit dem Zustand des Wartens als einer Nicht-Zeit: „It is, as if you are dead, and you only come back to life when you receive your asylum decision“ (Gesprächsprotokoll A1, Z. 15–16). Auch die Suche nach Beschäftigungen, als Möglichkeit des Zeitvertreibs, bleibt letztlich ein Aushalten der Situation, ein Vertreiben der Zeit, nicht ein Erleben. Das Leben bzw. der Beginn des ‚neuen Lebens‘ ist für eine unbestimmte Zeit in die Zukunft gerückt.

Leiter*in GU: (wird lauter) „Es ist ne Lebenentscheidung (Name I), weißt was ich meine, /eh/ alles ist abhängig von diese Entscheidung. (lauter) Den Arbeit, die Familiennachzug, /eh/ den Studium, den Sprachkurs zu lernen, Integra/ alles, alles ist abhängig von dem Aufenthalt. Wenn jemand hat kein Aufenthalt in Deutschland, er hat

kein Leben. Weißt wie ich meine, er hat kein Recht auf gar nicht. Es ist wie /eh/ (--)
sein Leben ist ner Pause, in ne lange Pause. Er kann gar nicht machen, er kann nur
essen trinken schlafen, essen trinken schlafen, ohne Ende, ohne Ende, ohne Höff/
Hoffnung auf ne besseres Leben“. (Interview HL 1, Z. 1336–1343)

Metaphorisch verdichtet spricht HL 1 von einer Pause des Lebens, in der zwar fundamentale Grundbedürfnisse wie essen, trinken, schlafen gestillt werden, es aber sonst „kein Leben“ und damit auch kein gemeinschaftliches Leben gibt.

Leiter*in GU: „er [unbestimmte Person im Asylprozess] wartet hier bis die Entscheidung kommt und manchmal kommt die Entscheidung ja und manchmal kommt nein. und dann die Leute sagen, ja also ich muss erst mal wissen, was für eine Entscheidung bekomme ich, damit ich eine Plan von meinem Leben machen. Ist das wie jemandem hat die Kontrolle auf meine ZUKUNFT, er entscheidet von mein LEBEN.“ (Interview HL 1, Z. 1350–1354)

Obschon Asylsuchende gleichartige Erfahrungen machen, Erfahrungen der Flucht, des Aufnahmeprozesses, auch von Rassismus, bleiben diese Erfahrungen, zumindest in unserem bisherigen empirischen Material, letztlich individualisiert. Die soziale Desintegration und die fehlende Bindung an Raum und Zeit führen zu einem Selbstbild der Leblosgigkeit. Die Zuschreibung als kollektive Gruppe von außen verläuft diametral zu Erfahrungen der Einsamkeit, Zufälligkeit, Bindungslosigkeit und völliger Verinselung. Für unsere Frage nach konjunktiven Erfahrungsräumen, während der transitorischen Prozesse bleibt offen, inwieweit die geteilten Erfahrungen zukünftig Teil eines neuen Erfahrungsraums werden.

6. Fazit

Ausgehend von multiplen Funktionen und Lesarten des Raums sind wir am Beispiel von Asylsuchenden in Gemeinschaftseinrichtungen der Frage nachgegangen, welche Erfahrungsräume im Kontext von Flucht und Ankunft entstehen können, was sie bestimmt und welche Lern- und Bildungsprozesse hier (potenziell) vollzogen werden. Wir sind dabei davon ausgegangen, dass die räumliche, institutionelle und soziale Struktur einer Erstaufnahmeeinrichtung bzw. Gemeinschaftsunterkunft einen starken Einfluss auf die individuellen und kollektiven Erfahrungen ihrer Bewohner*innen haben können. Spezifisch haben wir untersucht, ob sich in diesem sozialräumlichen Setting ‚konjunktive Erfahrungsräume‘ im Sinne Mannheims entwickeln können.

In unserem Material zeigt sich, dass im Zuge von Migration und Flucht Gruppenzugehörigkeiten in Form des Innen und Außen hergestellt werden und es zugleich zu geteilten Erfahrungen kommt – die aber gleichwohl (u. a. durch unterschiedliche Sprachen) kaum geteilt werden können. Dabei erscheint der Gruppenzusammenhang der ortsansässigen Bevölkerung durch die Anwesenheit der Geflüchteten gestärkt, insbeson-

dere im kollektiven Ziel, die Geflüchteten einzuhegen und sie durch die Eindämmung jeglicher Lebensäußerung unsicht- und unhörbar zu machen. Zudem trägt diese sozial-räumliche Identifikation zur Verfestigung eines Fremdgruppenkonzepts bei, wie wir es im Abschnitt über raumbezogene Identitätsentwicklung diskutiert haben. Die strukturellen Bedingungen und bürokratischen Mechanismen der EAE bzw. GU lassen sich als eine Form der Exterritorialisierung bzw. Enteignung verstehen. Neben dem Verlust der territorialen Bindung aus der Kindheit und Jugend und dem Verlust von Bürger/innenrechten, wird eine sekundäre Raumanneignung im Kontext von Flucht/Migration zunächst auf unbestimmte Zeit verweigert. In der Betrachtung des Alltags in einer EAE/GU spiegelt sich diese darin wieder, dass kaum eine Gemeinschaft oder gar konjunktive Erfahrungsräume entstehen. Während die Erfahrung der Flucht und des Ankommens, der Begegnungen mit den Asylbehörden und anderen staatlichen Institutionen sowie die Phase des Wartens eine geteilte Erfahrung darstellt, wirken die Geflüchteten in dem Aushalten dieser Situation überwiegend vereinzelt.⁶ Die EAE wirkt als „Trennungsregime[s]“ und schafft eine besondere „Konditionierung von kollektiven biographischen Trajectories im sozialen Raum“ (Apitzsch, 2003, S. 77). Fraglich bleibt, ob ähnliche Erfahrungen als solche erfasst werden und ob sich daraus eine Gemeinschaft bildet oder ob sich hier eher „fiktive konjunktive Erfahrungsräume“ bilden, entstanden aus einer „episodalen Schicksalsgemeinschaft“, die eben genau deswegen episodisch bleiben, weil es keine Integration in die bisherige Lebensgeschichte gibt (vgl. Bohnsack, 1997, S. 13) bzw. diese möglicherweise erst später integriert wird. Bildung, im Sinne einer Eröffnung von neuen Handlungsspielräumen und sozialer Anerkennung (von Rosenberg, 2011) kann hier nicht stattfinden, sehr wohl können wir jedoch Formen der (Fremd-)Positionierung im sozialen Raum erkennen.

Wie kann es nun sein, dass Menschen im Kontext von Flucht und Ankunft gleichartige Erfahrungen machen, die jedoch nicht zur Herausbildung eines Milieus führen, welches Handlungssicherheit und unmittelbares Verstehen ermöglicht – was zentrale Voraussetzungen für die Entstehung von Bildungsprozessen wären? Eine Antwort findet sich mit dem raumtheoretischen Blick auf die Spezifik des Ortes.

Der transitorische Raum, von Marc Augé als „Nicht-Ort“ oder raum-zeitliche Durchgangsstation beschrieben, kennzeichnet eine Funktionalität von Raum und Mensch, welche Vergemeinschaftungsprozesse, die nachhaltig wirksam werden könnten, verhindert.

Letztlich findet er sich hier mit einem Bild seiner selbst konfrontiert, allerdings mit einem ziemlich fremdartigen Bild. Das einzige Gesicht, das er sieht, die einzige Stimme, die Gestalt annimmt in dem schweigsamen Dialog, der sich zwischen ihm und der Landschaft mit den an ihn wie an die anderen gerichteten Texten entwickelt, sind seine eigenen – Gesicht und Stimme einer Einsamkeit, die um so verwirren-

6 Hess et al. (2018) kommen zu ganz ähnlichen Befunden bezüglich der Auswirkungen von Unterbringungen in Ankerzentren auf geflüchtete Menschen. Das Leben dort sei geprägt von Passivität, Unsicherheit, Isolation und räumlicher Enge, schreiben sie als vorläufige Ergebnisse zweier Studien in Baden-Württemberg und Niedersachsen.

der ist, als sie an die Einsamkeit von Millionen anderen gemahnt. Der Passagier der Nicht-Orte findet seine Identität nur an der Grenzkontrolle, der Zahlstelle oder der Kasse des Supermarkts. Als Wartender gehorcht er denselben Codes wie die anderen, nimmt dieselben Botschaften auf, reagiert auf dieselben Aufforderungen. Der Raum des Nicht-Ortes schafft keine besondere Identität und keine besondere Relation, sondern Einsamkeit und Ähnlichkeit. (Augé, 1994, S. 121)

Die EAE und GU können unseres Erachtens als solch verwaltete Orte bezeichnet werden, in denen ein spezifisches Wissen entsteht, geduldet und vermittelt wird. Die kognitiven Landkarten als Orientierungsrahmen des (Alltags)Handelns sind nicht auf Kontinuität angelegt. Die Gegenwart ist kein Träger mehr von Sinn, schafft keine „Vergegenwärtigung“ (Schmidt-Lauff, 2014, S. 32). Die negative Belegung des Ortes wirkt einer gedanklichen Repräsentation und emotional-affektive Bewertung eher entgegen, als dass sie identitätsstiftend, gemeinschaftsbildend und orientierungsgebend sein könnte. Bildung findet an diesen Orten kaum statt, eher ein Erlernen spezifischer Fertigkeiten (Behördendeutsch), um seinen Ort/seine Positionierung in der Gesellschaft einzunehmen.⁷ Da es sich hier um äußerst fragile Positionen handelt, die von Herrschaftsinstanzen jederzeit (,Transfer‘) gekündigt werden können, erscheinen Bildungsprozesse durch soziale Anerkennung von Anderen nahezu unwahrscheinlich. Die Räume zeichnen sich nicht als dauerhaft und auch nicht als vertrauensvoll aus. Räume und Raumerfahrungen zeigen sich als eher isolierte, lediglich gleichzeitige Erlebnisse, die nicht einem gemeinschaftlichen Erlebniszusammenhang zugerechnet werden können. Die Analyse des Materials legt nahe, dass nicht nur individuelle Hintergründe, wie differente Sprachen, Herkünfte oder Geschlechter der Ausbildung eines konjunktiven Erfahrungsraums entgegenstehen bzw. sich mit jenem der FluchtMigration überlagern, sondern, dass auch der bürokratische Prozess und die räumliche Segregation eine Verankerung in dieser räum-zeitlichen Konfiguration systematisch verhindern.

In die Zukunft projiziert ist jedoch nicht auszuschließen, dass im Laufe der Zeit jene Lebenslage und Erlebniszusammenhänge und damit verbundene Orientierungen als eben nicht allein dem individuellen Schicksal entsprungen begriffen werden, sondern als „gewisse Funktionalitäten gegenüber einem Gemeinschaftsstrom“ (Mannheim, 1980, S. 79). Potentiell kann sich hier ein spezifisches Milieu und Zugehörigkeit herausbilden, wobei auch Zuschreibungen als Gruppe (der Geflüchteten) vermutlich eine Rolle spielen. Das von uns erhobene und analysierte Material weist jedoch eher darauf hin, dass der Herausbildung eines konjunktiven Wissens im Zuge von FluchtMigration Veränderungen, Transit und Unbeständigkeit sowie ein absoluter Gegenwartsbezug ebenso entgegenstehen wie die Ablehnung der zugeschriebenen Identität als Flüchtling.

7 Siehe dazu auch Niedrigs Ausführungen zu transnationalen Bildungsräumen (2005).

Literatur

- Apitzsch, U. (2003). Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In U. Apitzsch & Jansen (Hrsg.), *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse* (S. 65–80). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Augé, M. (1994). *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Bohnsack, R. (1997). Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus – Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(1), 3–18.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete Auflage). Opladen: utb.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.
- Bohnsack, R. (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited* (S. 19–52). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1997). „Ortseffekte“. In P. Bourdieu, *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 159–167). Konstanz: uvk.
- Darling, J. (2009). Becoming bare life: Asylum, hospitality, and the politics of encampment. *Environment and planning. D, Society and space* 27(4), 649–665.
- Deinet U. (2015). Raumeignung als Bildung im Stadtraum. In T. Coelen, A. Heinrich & A. Million (Hrsg.), *Stadtbaustein Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diken, B., & C. B. Laustsen (2005). *The culture of exception. Sociology facing the camp*. London/New York: Routledge.
- Ebner von Eschenbach, M., & Ludwig, J. (2015). Relationaler Raum und soziale Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. (S. 67–79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Edkins, J. (2000). Sovereign power, zones of Indistinction and the camp. *Alternatives: Global, Local, Political* 25(1), 3–25.
- Freytag, T. (2014). Raum und Gesellschaft. In J. Lossau, T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie* (S. 12–24). Stuttgart: UTB.
- Glorius, B. (2017): Flüchtlingsaufnahme in Sachsen aus interkommunal vergleichender Perspektive. In Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.), *Regionale Implikationen der Zuwanderung aus dem Ausland in Deutschland (Dezembertagung der DGD-Arbeitskreise „Städte und Regionen“, „Migration, Integration, Minderheiten“ der DGD in Kooperation mit dem BBSR Bonn am 3. und 4. Dezember 2015 in Berlin)*. (BBSR-Online-Publikation 04/2017, Bonn, März 2017, 44–54). http://www.bbr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BBSROnline/BBSROnline_node.html [22.08.2019].
- Glorius, B., & Schondelmayer, A.-C. (2018). Perspektiven auf Fluchtmigration in Ost und West – ein regionaler Blick auf kommunale Integrationspraxis. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaften* 1(12), 75–92.
- Glorius, B., Schondelmayer A.-C., & Dörfel, R. (2017): Wandel durch Annäherung? Gesellschaftliche Konflikte im Kontext der Flüchtlingsunterbringung im ländlichen Sachsen. In S. Göbel, T. Fischer, F. Kießling & A. Treiber (Hrsg.), *Fluchtmigration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 111–139.
- Goebel, S., Fischer, T., Kießling, F., & Treiber, A. (Hrsg.) *FluchtMigration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M. (1993). *Die pädagogische Umgebung – Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hess, S., Pott, A., Schammann, H., Scherr, A., & Schiffauer, W. (2018) *Welche Auswirkungen haben „Anker-Zentren“? Eine Kurzstudie für den Mediendienst Integration*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Anker-Zentren_August_2018.pdf [22.08.2019].
- Inheteven, K. (2010). *Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Jelich, F.-J., & Kemnitz H. (2003). Die pädagogische Gestaltung des Raums – Zur Einleitung in diesen Band. In Dies. (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität* (S. 9–14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2013), *Urbane Spielräume. Bildung und Stadtentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Kessl, F & C. Reutlinger (2007): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klößner, M. (2017): *Asyl in Zahlen 2016*. Pro Asyl, 27.04.2017. <https://www.proasyl.de/hintergrund/asyl-in-zahlen-2016/> [10.09.2019].
- Kreichauf, R. (2018). From forced migration to forced arrival: The campization of refugee accommodation in European cities. *Comparative Migration Studies* 6(7), 1–22. DOI: DOI 10.1186/s40878-017-0069-8.
- Koller, C. (2011). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 108–123). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lutz, R. (2012). Flucht und Flüchtlingslager. Schreckliche soziale Prozesse. In C. Frey & R. Lutz (Hrsg.), *Flucht und Flüchtlingslager. Sozialarbeit des Südens* (Bd. IV, S. 25–82). Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: suhrkamp taschenbuch.
- Niedrig, H. (2005). Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Schule und Gesellschaft* (S. 257–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. Erw. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeit und Bildung. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen* (Lernweltforschung Vol. 15, S. 19–35). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Weichhart, P. (1990). *Raumbezogene Identität. Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation* (Erdkundliches Wissen, Heft 102). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Westphal, K. & Hoffmann, N. (2007). *Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim: Juventa Verlag
- Wulf, C. (2002). Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 9–12)*. Opladen: Leske und Budrich.

Abstract: In the context of refugee reception processes, first reception facilities can serve as spaces of collective experiences, which may foster the formation of a new group identity. We use the concept of conjunctive experiential spaces (Mannheim 1964) to examine the collective effects of shared experiences and shared space. However, our empirical findings suggest that shared experiences do not necessarily lead to the emergence of conjunctive experiential spaces. The formation of conjunctive knowledge is opposed by the instability of the life situation in the first reception facility and by the asylum application process. Furthermore, even though asylum seekers share a specific migration and life trajectory, they may strive not to incorporate these experiences in their self-concept and reject the attributed identity of refugee.

Keywords: Education and Space, Experiences of Asylum, Conjunctive Experiential Space, Accommodation for Refugees

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Anne-Christin Schondelmayer, Universität Koblenz-Landau,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität,
Bürgerst. 23, Raum 095, 76829 Landau i. d. Pfalz, Deutschland
E-Mail: schondelmayer@uni-landau.de

Prof. Dr. Birgit Glorius, TU Chemnitz,
Institut für Europäische Studien und Geschichtswissenschaften,
Professur Humangeographie mit dem Schwerpunkt Europäische Migrationsforschung,
Thüringer Weg 9, Raum 109, 09126 Chemnitz, Deutschland
E-Mail: birgit.glorius@phil.tu-chemnitz.de