



**Migrationspädagogische
Zweitsprachdidaktik**

**Nur Sprache?
Zum Ineinanderwirken verschiedener
Differenzdimensionen in Kontexten
der Zweitsprachdidaktik**

3/2024

Inhaltsverzeichnis

Assimina Gouma, Maria Weichselbaum, Silvia Demmig, İnci Dirim, Sabine Guldenschuh, Nazli Hodaie, Heidi Rösch & Nina Simon

Editorial. Nur Sprache? Zum Ineinanderwirken verschiedener Differenzdimensionen in Kontexten der Zweitsprachdidaktik..... S. 1

Yalız Akbaba & Nguyen Minh Salzmänn-Hoang

Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus S. 9

Lisa Gulich & Galina Putjata

„Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen S. 43

Gastbeiträge:

Alexandra Rösner

Elternarbeit in der Kita der Migrationsgesellschaft – Eine Untersuchung sprachbezogener Phänomene in der Zusammenarbeit von Eltern und Kita-Fachpersonal aus migrationspädagogischer Perspektive S. 69

Ines Teresa Winkler

Deutschlehrbücher als Pseudo-Nudges. Eine Analyse anhand berücksichtigter Mehrsprachigkeit in Deutschlehrbüchern für die Mittelschule..... S. 97

Lisa Gulich¹ & Galina Putjata¹

Affiliation: ¹Goethe Universität Frankfurt, Deutschland

E-Mail: lisa.gulich@posteo.de; putjata@em.uni-frankfurt.de

„Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen

Abstract Deutsch

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, neue empirische Erkenntnisse für die Verbindung von Deutscherwerb und Intersektionalität zu generieren. Dafür wurden autobiografisch-narrative Interviews narrationsanalytisch ausgewertet. Es wurde rekonstruiert, wie Sprachlernen im Kontext von Flucht von den Erzähler:innen wahrgenommen wird. Das Datenmaterial zeigt, dass ‚psychische Gesundheit‘ in Folge von Flucht_Migrationserfahrungen und der ‚parental status‘ verschränkt mit anderen Differenzkategorien den Deutscherwerb stark beeinflussen. Es zeigt sich die Notwendigkeit, Intersektionalität kontinuierlich im gesamten Forschungsprozess einzubeziehen, als Theorie, im Datenmaterial und als Charakteristikum machtkritischer Forschung.

Abstract English

The aim of this paper is to provide new empirical insights into the connection between German acquisition and intersectionality. To this end, autobiographical narrative interviews were analysed using narrative analysis. We reconstructed how language learning in the context of flight is perceived by the narrators. The data shows that ‘mental health’ as a result of flight experiences and ‘parental status’ strongly influence the acquisition of German combined with other categories of difference. It shows the need to continuously incorporate intersectionality throughout the entire research process, as a theory, in the data material and as a characteristic of power-critical research.

© 2024 Gulich et al. Open-Access-Publikation unter der Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Weiterverarbeitung gestattet mit Verweis auf: Gulich, L. & Putjata, G. (2024). „Warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ – Intersektionale Perspektiven auf den Deutscherwerb in biografischen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 3/2024 (S. 43–68). doi: 10.25365/mpzd-2024-3-3. [veröffentlicht am 22.10.2024]

Schlüsselwörter: *Intersektionalität, Flucht und Deutscherwerb, flucht_migrierte Lehrer:innen, Spracherwerb und Differenz*

Keywords: *intersectionality, flight and German language acquisition, refugee teachers, language acquisition and difference*

1. Einleitung

Deutschsprechen ist in Kontexten von Flucht_Migration¹ eng verwoben mit Machtverhältnissen. Der Spracherwerbsprozess führt idealerweise zu Befähigung und Selbstbestimmung, findet alltäglich implizit aber auch in Kurssettings mit dem Ziel des Zertifikaterhalts statt und reproduziert und stabilisiert hegemoniale Verhältnisse (vgl. Heine mann & Sarabi, 2020).

Das im Titel gewählte Zitat deutet an, wie Deutscherwerb und -kompetenz durch Flucht_Migrationserfahrungen beeinflusst sein können. Im Fall des in Syrien ausgebildeten Lehrers Malek Alhabib „haben die Erlebnisse auch eine sehr große Rolle gespielt, warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe“ (Z. 319f.). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, solche „Erlebnisse“ und Erfahrungen, die den Deutscherwerb² beeinflussen, aus intersektionaler Perspektive zu rekonstruieren. Im Vordergrund steht dabei die Frage: Inwiefern wird der Deutscherwerb von den Erzähler:innen im Kontext von Macht- und Differenzverhältnissen verhandelt?

¹ Die Schreibung ‚Flucht_Migration‘ impliziert, dass kein dichotomes Verhältnis zwischen Flucht und Migration besteht. Vielmehr ist von einem fluiden Verhältnis auszugehen, von einem „Spektrum zwischen Flucht und Migration“ (Kaufmann, Otto, Nimführ & Schütte, 2019, S. 6). Im vorliegenden Text wird von flucht_migrierten Lehrer:innen gesprochen. Allerdings wurde die Untersuchungsgruppe in der Phase der (Anbahnung der) Datenerhebung zunächst als „geflüchtete Lehrer:innen“ adressiert, weil das die durch gewerkschaftliche Informationsveranstaltungen bekannte Fremdbezeichnung sowie die mehrheitliche Selbstbezeichnung der potentiellen Interviewpartner:innen war.

² Im Folgenden nutzen wir „Deutscherwerb“ und beziehen uns dabei ausgehend vom Datenmaterial sowohl auf das Lernen in formalen wie non-formalen Kontexten in Deutschland: in Kurssettings – „Wir waren in der Schule und wir haben angefangen Deutsch zu lernen“ (Malek Alhabib, Z. 315) oder individuell – „Ich versuchte selbst Deutsch zu lernen“ (Adem Aslan, Z. 695); erfolgreich in alltäglichen Situationen – „Also (1) die ganze Zeit wo ich (1) wach war, sollte ich immer Deutsch lernen. Unterwegs, auf der Straße, zu Hause, das war sehr gut für uns auch“ (Malek Alhabib, Z. 325ff.) oder allein ohne Lehrer:in – „Ohne Kurs, selbst man lernt, aber manchmal falsch oder manchmal, normalerweise, in fünf Minuten kann man Grammatik lernen, aber vielleicht dauert es manchmal fünf Tage, weil ich verstehe es nicht“ (Adem Aslan, Z. 708ff.).

Zu Beginn (1) werden wir den theoretischen Rahmen der Studie darstellen, eine mehrperspektivische Begriffsdefinition von Intersektionalität vornehmen und diese auf die Studie anwenden (2). Wir stellen darauf aufbauend die Studie selbst vor und erläutern unser methodisches Vorgehen (3). Die Ergebnisse (4) erlauben Einblicke in intersektionale Wechselwirkungen von Differenzkategorien im Kontext des Deutscherwerbs (flucht_migrierter) Erwachsener. Im letzten Abschnitt (5) werden diese Wechselwirkungen sowie die Implikationen für eine intersektional ausgerichtete Forschungspraxis diskutiert.

2. Intersektionalität als konzeptueller Rahmen

Intersektionalität zielt darauf ab, Ungleichheit und ineinander verwobene Diskriminierungs- und Privilegierungsstrukturen vor dem Hintergrund von Machtdimensionen zu untersuchen. Sie gilt in unterschiedlichen Disziplinen als Gegenstand, Forschungsperspektive und Haltung, als theoretischer Rahmen und Analysewerkzeug (vgl. Ganz & Hausotter, 2019, S. 390). Intersektionalität kann auf verschiedenen Untersuchungsebenen und anhand verschiedener Kategorien analysiert werden. Differenzkategorien wie beispielsweise Sexismen, Rassismen, Klassen- und Körperverhältnisse sind in bestimmten Macht- und Herrschaftsverhältnissen konstruiert. Ein intersektionaler Theoriezugang ermöglicht, diese komplexen Verflechtungen von Ungleichheitsdimensionen zu fassen, sie in ihrer Interaktion, ihrem Zusammen- und Gegenspiel als konstitutiv zu betrachten, mit dem Ziel herauszuarbeiten, „welche spezifischen Diskriminierungsformen und Lebenssituationen an ihren Schnittstellen entstehen“ (ebd., S. 390). Über die Anzahl an relevanten Kategorien, die berücksichtigt werden, herrschen unterschiedliche Ansichten. Während Crenshaw (1989) ‚race‘ und ‚gender‘ in ihrer Intersektion betrachtet hat, werden in anderen Arbeiten auch ‚Klasse‘, ‚ability‘, ‚Sexualität‘, ‚Religion‘ und ‚Nationalität‘ hinzugezählt. Fest steht aber, dass Intersektionalität es erlaubt, Differenzkategorien und ihr Ineinandewirken empirisch zu fassen und nicht als vorherbestimmt anzunehmen (vgl. Biele Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022, S. 7).

Auch für das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache erscheint eine intersektionale Perspektive ertragreich. Heinemann (2022) spricht dabei etwa von einer „Offensichtlichkeit“, das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache bzw. als weitere Sprache allein schon wegen seiner

Zielgruppe machtkritisch und intersektional auszurichten, und Feike, Simon und Widhalm (i.E.) plädieren dafür, bestehende Diskurse in der Spracherwerbsforschung um die intersektionale Perspektive zu erweitern.

An dieses Plädoyer schließen wir an, wobei die Biografieforschung besonders geeignet erscheint, intersektionale Verschränkungen zu rekonstruieren (vgl. Lutz, 2018). Mit Blick auf die Genese der Intersektionalitätsforschung ergibt sich zudem die Notwendigkeit, Wissenschaft und Praxis in der Spracherwerbsforschung zu verknüpfen, um die der Intersektionalität inhärente Machtkritik umsetzen zu können.

2.1 Intersektionalität – Anwendung auf das vorliegende Forschungsprojekt

Im Projekt „Biografien geflüchteter Lehrer:innen. Eine qualitative Untersuchung zu Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen zwischen Vulnerabilität und Agency“,³ aus dem die Daten für den vorliegenden Beitrag stammen, wird Intersektionalität mehrdimensional und prozesshaft begriffen und auf drei Ebenen verortet:⁴

- a) Intersektionalität ist *Theorierahmen* und dient dazu, Ungleichheitsdimensionen, Diskriminierungs- und Privilegierungspraxen in autobiografisch-narrativen Erzählungen flucht_migrierter Lehrer:innen, die in Sachsen leben, in ihrem Zusammenwirken zu fassen. Weiterhin erlaubt dieser Theorierahmen, eine ungleichheits- und machtkritische Perspektive auf sowohl Daten als auch den Forschungsprozess und die Forscherinnenrolle einzunehmen.
- b) Außerdem wird im *Datenmaterial* gezeigt, wie Differenzkategorien in Wechselwirkung erzeugt werden und wirken. Die Situation flucht_migrierter Lehrer:innen ist gekennzeichnet durch Ungleichheitsdimensionen in ihrer (Berufs-)Biografie. Sie werden als Geflüchtete, Lehrer:innen, Eltern, Sprachschüler:innen, Kulturmittler:innen adressiert und verfügen über eine unterschiedlich ausgeprägte Handlungs(un)fähigkeit. Vor allem in Hinblick auf die deutsche Sprache, die eine zent-

³ Es handelt sich um das Promotionsprojekt von Lisa Gulich, das seit 2020 von Galina Putjata (Goethe Universität Frankfurt) betreut und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wird.

⁴ In der Intersektionalitätsforschung besteht kein Konsens darüber, ob Intersektionalität Methode, Theorie oder Analyseinstrument ist bzw. Intersektionalität wird unterschiedlich verwendet (vgl. auch Walgenbach, 2012; Winker, 2012).

rale Rolle in den (Berufs-)Biografien spielt, werden Verschränkungen verschiedener Differenzkonstruktionen deutlich. In diesem Beitrag arbeiten wir ausgehend von den Differenzkategorien ‚psychische Gesundheit‘ und ‚parental status‘⁵ im Kontext von Deutscherwerb.

- c) Der gesamte *Forschungsprozess* zeichnet sich durch eine machtkritische Perspektive aus und bezieht in Theorie und Methode intersektionale und partizipative Ansätze ein. Am empirischen Material werden Differenzerfahrungen auf individueller Ebene aufgezeigt, diese entstehen aber in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen (vgl. Riegel, 2016). Der Zugang über die Biografiefor- schung erlaubt, dieses Ineinanderwirken sichtbar zu machen. Ein machtkritischer Zugang ergibt sich auch daraus, dass ein im gewerkschaftlichen Kontext entstandenes, in engem Austausch mit Akteur:innen aus der Praxis sowie dem Feld der Untersuchungsgruppe weiterentwickeltes Thema beforscht wird und die Daten- auswertung partizipativ erfolgte. Machtverhältnisse wurden im Forschungspro- zess reflektiert und treten etwa darin auf, dass sich Forscherinnen und Beforschte in etlichen Differenzkategorien unterscheiden. Allerdings kann auch eine inter- sektionale Betroffenheit berücksichtigt werden u.a. hinsichtlich akademischer Bildung und Lehrer:in-Sein, Gewerkschaftszugehörigkeit und ‚parental status‘. Diese Gemeinsamkeiten wurden so auch von einigen Interviewpartner:innen vor Beginn der Narration geäußert und bildeten die Grundlage für die Zustimmung zum Interview.

2.2 Intersektionalität und Deutscherwerb: Forschungsstand zu ausgewählten Diffe- renzkategorien

Der Deutscherwerb ist durch intersektional verwobene Differenzkategorien geprägt und beeinflusst einzelne (Berufs-)Biografien. Im Folgenden werden zwei Kategorien vorge- stellt, die aus dem Datenmaterial rekonstruiert wurden (siehe Abschnitt 4).

⁵ Wir nutzen die Bezeichnung ‚parental status‘ im Anschluss an Christ (2022), weil mit ‚parental status‘ kein Mangel, keine Bewertung oder Hierarchisierung einhergeht, während dies bei Elternschaft der Fall wäre (ebd., S. 114).

„Psychische Gesundheit“ und Deutschlernen nach der Flucht

Viele flucht_migrierte Menschen suchen staatlich organisierte und hinsichtlich des Aufenthaltsrechts geforderte Integrationskurse auf. Anhand der Evaluationsreihe der Integrationskurse (vgl. Baier, Tissot & Rother, 2020) konnte gezeigt werden, dass die psychische Gesundheit Geflüchteter durch Rahmenbedingungen, die in engem Zusammenhang mit Fluchterfahrung stehen, beeinflusst sein kann. Dies kann wiederum Auswirkungen auf den Spracherwerb haben. So zeigen Baier et al. (ebd.), dass der Gesundheitszustand beispielsweise durch die Trennung von Familien oder durch posttraumatische Belastungsstörungen als mögliche Folge von Flucht- und Gewalterfahrung dazu führen kann, dass nicht vollumfänglich auf kognitive Ressourcen zurückgegriffen und damit der Spracherwerb behindert werden kann. Erschwerend für den Deutscherwerb können ferner psychosoziale, familiäre, persönliche und gesundheitliche Erlebnisse sein, wie Brinkschulte und Meißner (2022, S. 297f.) feststellen. Sie schlussfolgern, dass u.a. der Einsatz von Mehrsprachigkeit kompensierend wirken kann. Neben Konzentrationsschwierigkeiten, die das Lernen einer Sprache beeinflussen können, führt Plutzar (2020) aus, dass das permanente Warten (auf einen positiven Asylbescheid, auf Familienmitglieder, Deutschkurse oder die Anerkennung von Qualifikationen) als Schwebезustand empfunden wird, der die psychische Gesundheit beeinflussen kann. Weiterhin kann, so Plutzar (ebd.), ein Gefühl der Sprachlosigkeit auftreten, wenn Geflüchtete damit konfrontiert sind, eine neue Sprache lernen zu müssen, um selbstbestimmt leben zu können. Ihr großer Wunsch nach einer hohen Deutschkompetenz wird durch zahlreiche Hindernisse erschwert:

„Mangelnde Angebote, hohe eigene Perfektionsansprüche, aber auch traumaassoziierte Symptomatiken (Konzentrationsstörungen, mangelnde Merkfähigkeit, Nervosität, Anspannung durch Ungewissheit über den Ausgang des Asylverfahrens) stellen erhebliche Hindernisse dar und führen nicht selten zum Nachlassen der Motivation.“ (Busch & Hermann, 2019, S. 74)

Sprach(un)fähigkeit und Spracherwerb stehen in Wechselwirkung zu Gewalt, Handlungs(un)fähigkeit und Traumata, wie Busch und McNamara (2020, S. 327) formulieren: „Not only can language be part or cause of traumatic events but trauma can also, as a consequence, severely impact on a person’s linguistic repertoire.“ Gleichzeitig wird hierin deutlich, dass sich Individuum und gesellschaftliche Strukturen wechselseitig beeinflussen. Die Rahmenbedingungen von Deutschkursen sollten entsprechend bedürfnisorientiert und traumasensibel gestaltet werden, was angesichts dessen, dass Deutschkurse

als Instrument der Migrationspolitik gebraucht werden (da Sprachzertifikate über Aufenthaltstitel bestimmen), als herausfordernd beschrieben wird (vgl. Plutzar, 2020, S. 226).

Die dargestellten Erkenntnisse bestätigen, dass ‚psychische Gesundheit‘ auf individueller Ebene zu verorten ist, im Kontext von staatlich gefordertem Deutscherwerb aber auch beeinflusst ist durch die strukturelle Ebene. Es zeigt sich ferner, dass ‚psychische Gesundheit‘ als Faktor im Kontext von Flucht_Migrationserfahrungen in der Spracherwerbsforschung in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Dies bestärkt unser Vorgehen, bei dem induktiv aus dem Datenmaterial heraus die Kategorie ‚psychische Gesundheit‘ gebildet wurde.

‚Parental status‘ und Deutscherwerb nach der Flucht

Der ‚parental status‘ im Kontext von Flucht wird aktuell noch selten intersektional als Differenzkategorie gedacht. Familie als potenzielle Differenzkategorie wird im Kontext von Flucht in Familien- und Migrationsforschung vor allem hinsichtlich emotionaler Belastungen und psychischer Beeinträchtigungen beforscht (vgl. Westphal & Aden, 2020). Studien zum Deutscherwerb Flucht_Migrierter zeigen, dass Familienstand und Geschlecht den Erfolg beim Deutschlernen beeinflussen: So zeigen Brücker, Croisier, Kosyakova, Kröger, Pietrantuono, Rother & Schupp (2019), dass Geflüchtete mit Kindern über schlechtere Deutschkenntnisse verfügen als kinderlose Personen. Ein weiterer Unterschied ist zwischen Vätern und Müttern erkennbar. So besuchen Mütter mit kleinen Kindern seltener Sprachkurse als Väter. Eine Studie zum Verhältnis von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Deutschkursen zeigt, dass sich der ‚parental status‘ v.a. für Mütter als Zugangsbarriere erweist und die Personengruppe besonders auf ehrenamtliche Angebote in den Aufnahmeeinrichtungen angewiesen ist (vgl. Fuchs, i.E.). Allerdings verbessern Frauen ihre Deutschkenntnisse, wenn ihre Kinder älter werden (vgl. Niehues, Rother & Siegert, 2021), und wenn Kinder Bildungsinstitutionen besuchen, ändert sich der Zugang von Frauen zu und ihr Lernen in Deutschkursen: Mütter verbessern dann ihre Deutschkenntnisse erheblich (vgl. Bernhard, Bernhard & Helbig, 2021).

Die Notwendigkeit, den ‚parental status‘ als intersektionale Kategorie zu betrachten, zeigt Christ (2022). Zwar bezieht sie sich auf akademische Kontexte, aber die Anwendung auf

unsere Forschung erscheint ertragreich: Der ‚parental status‘ wirkt sich auf soziale Gruppen (Sorgepflichtige) aus und beeinflusst gesellschaftliche Strukturen. Damit gehen sowohl Privilegien als auch Diskriminierungen einher: Personen, die Sorgeberechtigte sind, können Privilegien beispielsweise hinsichtlich steuerlicher Abgaben erhalten. Andererseits sind sie mit Ausschlüssen konfrontiert, die eine direkte Folge der Mehrbelastungen durch Care-Arbeit und Verantwortungsübernahme für Schutzbedürftige sind. Darüber sehen sich insbesondere Frauen oft mit einer ungleichen Arbeitsverteilung in der Familie konfrontiert und in der Folge von beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten ausgeschlossen. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu Familie und Flucht zeigt sich, dass der ‚parental status‘ und damit verbundene Ungleichheitspraxen die Lebenssituation und den Spracherwerb flucht_migrierter Menschen beeinflussen. Die induktiv aus dem Datenmaterial gebildete Differenzkategorie ‚parental status‘ ist also auch im Hinblick auf theoretische Forschungsarbeiten eine plausible Kategorie für einen intersektionalen Forschungszugang.

3. Methode

Unser Ziel war es, zu untersuchen, wie sich im Prozess des Deutscherwerbs unterschiedliche Differenzkategorien verschränken. Die vorliegende Studie verortet sich an der Schnittstelle von (Berufs-)Biografie- und Flucht_Migrationsforschung. Mit einer (berufs-)biografieforschenden Perspektive (vgl. Fabel-Lamla, 2018) lassen sich subjektive Perspektiven auf die Welt und subjektiv relevante Bedeutungszusammenhänge rekonstruieren, ohne diese losgelöst von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu betrachten (vgl. Riegel, 2016). Wird Biografie als sozialweltliches Orientierungsmuster begriffen, können intersektionale Verschränkungen, die in individuellen Erfahrungen und Handlungen rekonstruiert werden können, „durch verschiedene, situationsbezogene und historisch-gesellschaftlich wandelbare biographische Schemata, strukturiert, geordnet und gefiltert [werden]“ (Dausien & Hanses, 2017, S. 177).

Zugangsmöglichkeiten von international ausgebildeten Lehrer:innen sind durch Ungleichheiten geprägt. Eine intersektionale und machtkritische Perspektive scheint notwendig. Sprache und Sprachfähigkeit⁶ stellen zentrale Perspektiven der Studie dar. Methodisch spielen sie hinsichtlich der Fragen, was, wie (nicht) im Kontext von (Berufs-)Biografie und Flucht_Migration erzählt wird, eine wichtige Rolle. Weiterhin sind Sprache und Sprachfähigkeit hinsichtlich der (von den Interviewpartner:innen wahrgenommenen) Ähnlichkeit zwischen Erhebungsmethode und Asylverfahren (vgl. Busche, 2019; Thielen, 2009) sowie bezogen auf geteilte professionelle Erfahrungen zwischen Interviewerin und Interviewten relevant. Auf Gegenstandsebene hängen Zugangs(un)möglichkeiten zu und in Schule zentral mit der deutschen Sprache zusammen, wobei sie nur einen Teil von vielfältigen Ungleichheiten ausmacht.

Die Datengrundlage für die Untersuchung lieferten bereits erhobene autobiografisch-narrative Interviews nach Schütze (1983). Im Rahmen des Projekts wurden zwischen 06/2020 und 10/2022 acht Interviews mit Lehrer:innen, die aus Syrien und der Türkei geflohen sind, erhoben. Sie wurden auf Deutsch geführt mit der Option, in andere Sprachen zu wechseln. Die Interviews dauerten zwischen eineinhalb und vier Stunden und fanden in von den Interviewpartner:innen selbst gewählten Räumlichkeiten statt.

Die Datenauswertung erfolgte mehrstufig, orientierte sich am narrationsanalytischen Vorgehen nach Schütze (1983) und wurde um Überlegungen zu einer intersektionellen Analyse nach Lutz (2018) ergänzt. Mit Hilfe von Grobanalysen wurden formale und chronologische Übersichten zu biografischen Ereignissen der Interviewpartner:innen angefertigt. Im Anschluss an die Interviews und im Laufe der Auswertung wurden Notizen zur Interviewsituation und relevant erscheinenden Themen angefertigt. Die Eingangserzählungen und weitere Kernstellen wurden in Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen gemeinsam interpretiert.

Schließlich erschien es für eine an Intersektionalität ausgerichtete Forschungspraxis notwendig, den Forschungsprozess machtkritisch zu gestalten. Innerhalb intersektionaler Forschungszugänge wird dafür plädiert, die Datenauswertung gemeinsam mit den Interviewpartner:innen durchzuführen bzw. rückzusprechen (vgl. Winker, 2012, S. 25). Im

⁶ Unter „Sprachfähigkeit“ verstehen wir die Fähigkeit, Erlebtes zu verbalisieren, was im Kontext von Flucht_Migrationserfahrungen nicht immer gegeben ist (vgl. Gulich, 2024).

vorliegenden Forschungsprojekt ist der Partizipationsgrad in Anlehnung an Ungers Stufenmodell partizipativer Forschung (Unger, 2014, S. 39f.) im mittleren Bereich zu verorten. Einen wichtigen Aspekt der Datenauswertung stellt der Einbezug flucht_migrierter Pädagog:innen dar.⁷ Ihre Perspektiven sind durch Mehrsprachigkeit, Flucht_Migrationserfahrung, Erfahrungen in der Anerkennungspraxis der ausländischen Abschlüsse und damit durch eine großen Nähe zur Untersuchungsgruppe gekennzeichnet. Dadurch werden marginalisierte Stimmen hörbar, können Ungleichheiten aufgezeigt und kann mit ihnen gebrochen werden. Weiterhin wird ein Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglicht. Die Auswertungsgruppen wurden ferner als notwendig begriffen, um der eigenen Positionierung als „white German female Feminist theorist“ (Hancock, 2016, S. 3) reflexiv zu begegnen.

Schließlich wurden drei Interviews aufgrund ihres Umfangs, ihrer Dichte und Komplexität narrationsanalytisch in Anlehnung an Schütze (1983) analysiert. In den formalen und chronologischen Übersichten, den Memos und Fallvergleichen stachen fallübergreifend u.a. Aspekte hervor, die im Sinne einer induktiven Kategorienbildung als intersektionale Differenzkategorien bezeichnet wurden. In den Fallrekonstruktionen konnten diese im Kontext der (Berufs-)Biografien betrachtet werden. In Bezug auf den Deutscherwerb und die Deutschkompetenz der Erzähler:innen ließen sich aus dem Material induktiv sieben Differenzkategorien rekonstruieren: ‚parental status‘, ‚Familie‘, ‚sozialer Status‘, ‚Aufenthaltsstatus‘, ‚antimuslimischer Rassismus‘, ‚psychische Gesundheit‘ und ‚Alter‘. Im Folgenden werden wir ausgehend von zwei Kategorien unsere Ergebnisse vorstellen.

⁷ Neben den Interviewpartner:innen wurden weitere flucht_migrierte Pädagog:innen in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprojekts mit ihrem (Erfahrungs-)Wissen zum Teil auch über einen längeren Zeitraum einbezogen. Sie wurden durch eine Kooperation mit dem Projekt „Brückenkurse und Qualifizierungsbegleitung für migrierte Akademiker*innen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Erziehung“ am Zentrum der Evangelischen Hochschule Dresden akquiriert. Die Verortung des Forschungsprojekts im mittleren Bereich von Ungers Stufenmodell partizipativer Forschung ergibt sich daraus, dass die Interviewpartner:innen in der Phase der Datenerhebung, die mit der offenen Methode des autobiographisch-narrativen Interviews erfolgte, aktiv bestimmen konnten, was und wie sie erzählen. Darüber hinaus stellt der Einbezug flucht_migrierter Pädagog:innen in den Forschungsprozess und in die Datenauswertung einen wichtigen Aspekt dar. Ihr Mitwirken im Forschungsprozess betraf die Schärfung der Forschungsfragen und die Einordnung und Einschätzung der Situation flucht_migrierter Lehrer:innen in Sachsen. In der Phase der Datenauswertung wurden flucht_migrierte Pädagog:innen als Co-Forscher:innen in zwei Auswertungsgruppen einbezogen. Diese insgesamt sieben Sitzungen fanden über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren statt. Die Co-Forscher:innen interpretierten von der Projektleitung ausgewählte Interviewpassagen und gestalteten dabei die Datenauswertungssitzungen inhaltlich mit, entschieden, wie nah an der ausgewählten Interviewpassage und/oder mit eigenen Erfahrungen kontrastierend zum Interviewmaterial sie arbeiten wollten.

4. Ergebnisse

Obwohl im ursprünglichen Projektkontext der Deutscherwerb nicht explizit Forschungsgegenstand war, zeigte sich, dass er in allen Interviews thematisiert wurde. Wir beschreiben in Anlehnung an Lutz (2018) zunächst die Rahmenbedingungen der Interviews (Kapitel 4.1, bei Lutz „Interaktionsebene“), aus denen die Textpassagen für diesen Beitrag stammen und gehen dann mit Fokus auf jeweils eine Differenzkategorie auf die Interaktionsebene ein (Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). Abschließend ordnen wir die Differenzkategorien auf Ebene der Machtverhältnisse ein (Kapitel 4.4). Wenn wir im Folgenden den Einfluss der Differenzkategorien in Hinblick auf den Deutscherwerb rekonstruieren und dies rückbinden an die Gesamtbiografie, sei auf eine methodische Herausforderung hingewiesen: Die meisten Passagen sind nicht genau einer Differenzkategorie zuzuordnen, sondern mehreren. Hierin werden bereits intersektionale Erkenntnisse sichtbar. Die lineare Form der Darstellung ist dem schriftlichen Artikel-Format geschuldet und wird innerhalb der Intersektionalitätsforschung hinterfragt (vgl. Walgenbach, 2012).

4.1 Rahmenbedingungen der Interviews – Interaktionsebene

Das Interview mit Malek Alhabib fand im Oktober 2020 statt. Malek Alhabib floh 2015 mit seiner Familie aus einer syrischen Großstadt, ist zum Zeitpunkt des Gesprächs Mitte 40, lebt in Westsachsen und wartet seit 2018 auf den Bescheid über seinen Antrag auf Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Das Gespräch dauerte dreieinhalb Stunden und fand in seinem Kleingarten statt. Die Gesprächsatmosphäre ist gekennzeichnet durch professionelle Nähe. Der Kontakt entstand durch Veranstaltungen für flucht_migrierte Lehrer:innen. Malek Alhabib wurde eigentlich als gate keeper angesprochen, bot sich dabei aber als Gesprächspartner an. Im Interview betont er, dass er sich für ein (Wieder-)Erzählen seiner (auch schmerzhaften) Lebensgeschichte entscheidet, „denn dieses Erlebnis zu teilen mit dir, macht mir keinen Schaden“ (Z. 570f.). Die von Malek Alhabib entwickelte Haupterzählung umfasst zwei (einander beeinflussende) Bereiche, die bereits in der diskursiven Rahmung angelegt waren: Gefängnis, Folter/Gewalt und Flucht sowie Beruf(-sentscheidung) Lehrer/Anerkennung des Abschlusses.

Das Interview mit Adem Aslan fand im Juni 2021 in dessen Wohnung statt. Er ist Ende 30, floh 2016 allein aus einer türkischen Großstadt und lebt zum Zeitpunkt des Interviews

mit seiner Frau und Tochter in einer ostsächsischen Kleinstadt. Die Forscherin und er kennen sich über ein Qualifizierungsprojekt sowie gewerkschaftliche Unterstützung beim Widerspruchsverfahren. Adem Aslan entwickelt seine Haupterzählung stringent an beruflichen Stationen entlang, wobei seine Flucht einen Bruch darstellt. Der Lehrerberuf erscheint im Interview als biografische Orientierung.

Maram Mokabri bot sich als Interviewpartnerin in Folge von gemeinsam besuchten gewerkschaftlichen Veranstaltungen an. Das Interview mit ihr fand im September 2022 an ihrem Arbeitsort statt und umfasst eineinhalb Stunden. Maram Mokabri ist Mitte 30, lebt mit drei Kindern und Ehemann seit 2014 in einer sächsischen Großstadt und arbeitet befristet als Sprach- und Integrationsmittlerin an einer staatlichen Grundschule. Sie betont ihre pädagogische Arbeit vor allem im Kontext von mehrsprachiger Elternarbeit. Das Interview weist als Besonderheit auf, dass sie sich von der Adressierung als „geflüchtete“ Lehrerin distanziert.

Dass die Interviewpartner:innen auf Flucht_Migrationserfahrungen und pädagogische Professionalität eingehen, kann mit der Adressierung als „geflüchtete Lehrer:innen“ erklärt werden, die – auch in einer offenen Interviewführung – bestimmte Erwartungen auslösen kann. Diese Herausforderungen benennt Schwendowius (2022, S. 189), wertet sie aber auch als orientierungsgebend und schützend. In den Analysen der Interviews waren diese Überlegungen präsent.

Die Interviews zeichnen sich durch eine hohe Dichte berichtender und argumentativer Passagen aus, was auf Interviews mit (pädagogisch) Professionellen zurückgeführt werden kann (vgl. Carlson, Kahle & Klinge, 2018) sowie auf das Erzählen im Kontext von Flucht_Migration (vgl. Schnitzer & Mörgen, 2020).

4.2 Deutscherwerb im Kontext ‚psychischer Gesundheit‘

Malek Alhabib spricht über seinen Deutscherwerbsprozess und beschreibt, wie dieser verlief:

„Wir waren in der Schule und wir haben angefangen Deutsch zu lernen. Ja (1) es ist nicht wie ich vorgestellt habe. Also als Fremdsprachlehrer (1) sollte ich jetzt eine neue Sprache nicht unterrichten, sondern lernen. Ich fand das problematisch, also vielleicht das Alter spielt eine große Rolle (2) nicht unbedingt aber spielt ja eine Rolle. Leute können, also in bestimmtem Alter, wenn sie alt sind, können eine andere Sprache lernen, aber sicherlich

haben die Erlebnisse auch eine sehr große Rolle gespielt, warum ich also Deutsch schwierig gefunden habe. Ja es ist schwierig. Aber für mich war es schwieriger auch, weil ich nicht in meinen mentalen Fähigkeiten war. Ich habe ganz vieles von meinem Englisch vergessen, auch von meiner Muttersprache ehrlich. Aber naja ich fand das (2) nicht diese Sprache, die man lernen kann. Das war enttäuschend für mich. Deswegen sagte ich mir okay, es gibt keinen anderen Weg, du musst Deutsch lernen. Deswegen habe ich also mein Leben ehrlich also gewidmet. Also (1) die ganze Zeit wo ich (1) wach war, sollte ich immer Deutsch lernen. Unterwegs, auf der Straße, zu Hause, das war sehr gut für uns auch.“ (Malek Alhabib, Z. 315–327)⁸

Malek Alhabib reflektiert seinen Deutscherwerbsprozess, wobei Vorstellung und Wirklichkeit des Kurssettings einander entgegenstehen. Er nennt als Gründe, die ihn in seinem Lernen behindert haben, sein eigenes Lehrersein, sein Alter und seine psychische Verfassung. Die angeführten Begründungen können vor dem Hintergrund einer intersektionalen Perspektive als drei Differenzkategorien gedeutet werden: ‚sozialer Status‘ (Rollenwechsel vom Fremdsprachenlehrer zum Fremdsprachenlerner), ‚Alter‘ und ‚psychische Gesundheit‘. In diesem Abschnitt werden wir ausgehend von der ‚psychischen Gesundheit‘ auf Intersektionen zu weiteren Differenzkategorien blicken.

So benennt Malek Alhabib seinen ‚sozialen Status‘ als mögliche Hürde für das Deutschlernen. Es erstaunt ihn, dass er sich als Fremdsprachenlehrer nun in der Position des Fremdsprachenlernenden befindet. Diese Situation empfindet er als „problematisch“, möglicherweise, weil er in eine hierarchisch untergeordnete Rolle wechselt. Vielleicht auch in Hinblick auf die weiter unten ausgeführte traumabedingte Einschränkung im Sprachgebrauch und Deutscherwerb, die sich auch auf seine fachliche Kompetenz auswirkt. Außerdem nimmt er die Differenzkategorie ‚Alter‘ als erschwerend für den Deutscherwerb an. ‚Alter‘ kann, so Malek Alhabib, eine Rolle spielen beim Spracherwerb. Es bleibt unklar, ob er sein eigenes Alter als „zu hoch“ einschätzt oder ob er es mit einer Hierarchisierung verknüpft. So könnte er beispielsweise den Altersunterschied zwischen einer (jüngeren) unerfahreneren Sprachkurslehrperson und sich selbst als (älterem) Sprachlerner (und erfahrenem Lehrer) meinen. Deutlich wird in der Eigentheorie des Erzählers, dass für ihn die psychische Gesundheit im Deutscherwerbsprozess schwerer wiegt als der ‚soziale Status‘ und das ‚Alter‘. In einer vorangehenden Passage beschreibt er, dass es nach einem Gefängnisaufenthalt in Syrien „mental [...] für mich problematisch [war], wenn ich in meiner Muttersprache sprechen wollte oder lesen, ich konnte das nicht gut tun“ und begründet dies damit, dass „also das Gehirn war (2) fast total abgeschaltet.

⁸ Die Transkriptionszeichen orientieren sich an Rosenthal, 2015, S. 100.

Deswegen war das normal, also das Gehirn braucht Zeit zu erholen“ (Z. 186–191). In dem eingangs dargestellten Ausschnitt nimmt Malek Alhabib explizit Bezug auf Erfahrungen von Folter und Flucht_Migration. Er resümiert, dass diese Folgen hinsichtlich seines Spracherwerbsprozesses „sicherlich“ „eine große Rolle gespielt [haben]“ (Z. 313). Dies bestätigt die Erkenntnisse aus Kapitel 2.2, dass die psychische Gesundheit durch fluchtbedingte Rahmenbedingungen den Deutscherwerb beeinflussen kann (vgl. Baier et al., 2020). Seinen Deutscherwerbsprozess reflektiert er auf der Folie seiner Erst- und Zweitsprachkompetenz, er war nicht „in seinen mentalen Fähigkeiten“ (Z. 315). Malek Alhabib beschreibt den Verlust seiner Sprachfähigkeit (des Arabischen und Englischen) nach der Zeit im Gefängnis sowie beim Erwerb des Deutschen. Dass sich traumatisches Erleben und Spracherleben (auch langfristig) wechselseitig beeinflussen und dabei alle mitgebrachten Sprachen betroffen sind, bestätigen auch die Erkenntnisse von Busch und McNamara (2020) sowie Busch und Hermann (2019). In Malek Alhabibs Interview nehmen das Erzählen und Beschreiben von Gewalterfahrungen viel Raum ein (etwa 1/3 der Sequenzen). Gewalterfahrungen beziehen sich dabei auf Folter während eines Gefängnisaufenthalts in Syrien, die allerdings mit der Ankunft in Deutschland nicht beendet sind, da er hier innerfamiliäre Gewalt erlebt. Hierin bestätigt sich die enge Kopplung zwischen Familie und emotionaler Belastung, die im Kontext von Flucht- und Familienforschung u.a. von Westphal und Aden (2020) beobachtet wurde. Die Ursachen für den schwierigen Lernprozess verortet er bei sich und nicht in der Kursgestaltung, was mit Heinemann und Sarabi (2020) als Reproduktion und Stabilisierung (des Diskurses um) hegemoniale(r) Verhältnisse gedeutet werden kann. Aus dieser Position heraus formuliert Malek Alhabib die Erkenntnis, den Deutscherwerb auch außerhalb des Kurses zu fokussieren. Dies unterstreicht die Forderung nach einer bedürfnisorientierten und traumasensiblen Gestaltung von Sprachkursen, wie wir sie bei Brinkschulte und Meißner (2022) sowie Plutzar (2020) finden. In der Metapher, dass es „keinen anderen Weg“ gibt, wird die Notwendigkeit des Deutscherwerbs deutlich, um Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen. Vor dem Hintergrund von Plutzars (ebd.) Erkenntnissen zeigt sich, dass Befähigung und Selbstbestimmung eng mit dem Deutscherwerb gekoppelt sind. Andererseits zeigt die Metapher im Kontext des gesamten Interviews, dass das Deutschlernen ein Schritt auf diesem alternativlosen Weg ist: In Malek Alhabibs Erzählung wird der Deutscherwerb zu einem notwendigen Schritt, um den Beruf des Lehrers in Sachsen ausüben zu können, mehr noch,

um wieder handlungsfähig zu werden. In seinem narrativen Interview konnte eine sich wandelnde (Berufs-)Biografie rekonstruiert werden, bei der Prioritäten neu gesetzt wurden und der Beruf des Lehrers in Deutschland als attraktiv wahrgenommen wird. Malek Alhabib versucht damit, als Professioneller angesehen zu werden und möchte Deutsch „sehr schnell und professionell lernen“ (Z. 299). Hierin zeigt sich auch das von Busch und Hermann (2019) beschriebene Dilemma eines hohen Perfektionsanspruchs und traumaassoziierten Symptomatiken, die dem entgegenstehen. Zusammengefasst sehen wir in dieser Passage die Differenzkategorien ‚psychische Gesundheit‘, ‚sozialer Status‘ und ‚Alter‘, die bereits während des Spracherwerbs ineinanderwirken können.

4.3 Deutscherwerb und ‚parental status‘

Eine zweite Differenzkategorie, die sich in unseren Daten verschränkt mit anderen als bedeutend erwiesen hat, ist der ‚parental status‘.

„Damals waren meine Frau und meine Tochter nicht bei mir, deswegen hatte ich viel Zeit. Aber leider, für zehn Monate konnte ich, durfte ich keinen Kurs machen. Deswegen, zehn Monate musste ich warten. Ich versuchte selbst Deutsch zu lernen, aber ohne Disziplin, ohne Lehrer. Man lernt etwas, aber nicht viel oder wenn man eine Frage hatte, braucht man eine Erklärung.“ (Adem Aslan, Z. 692–697)

Für Adem Aslan ist der Prozess des Deutscherwerbs eng mit Zeit verknüpft. Er ist bestrebt, Deutsch zu lernen. Durch die Abwesenheit seiner Familie hat er „viel Zeit“, die er gut nutzen will, aber nicht kann, denn „zehn Monate musste ich warten“ (Z. 685). Die Abwesenheit von Frau und Tochter bedeutet, dass Care-Aufgaben wegfallen und er anders mit seiner Zeit haushalten kann. Vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive der Intersektionalität zeigt sich hier die Differenzkategorie ‚parental status‘. Die enge Verknüpfung von Zeit und Deutscherwerb wird von ihm im Interview widersprüchlich berichtet: Einerseits ist es notwendig, schnell Deutsch zu lernen, um Selbstwirksamkeit zu erfahren, (berufliche) Ziele zu erreichen, sich in der neuen Umgebung zurecht zu finden sowie hinsichtlich des Aufenthaltsstatus. Andererseits muss er „zehn Monate“ warten, bis er Zugang zu einem Deutschkurs erhält. In dem Zitat fällt die Änderung des Modalverbs auf „leider konnte/durfte ich zehn Monate nicht lernen“. Das Nicht-Können verweist auf die eigene Disposition. Adem Aslan berichtigt sich aber sprachlich, wechselt das Modalverb, wodurch deutlich wird, dass strukturelle Rahmenbedingungen seine Handlungsmacht beschränken. Vor dem Hintergrund der intersektionalen Perspektive

lässt sich als weitere Differenzkategorie, die im Kontext des Deutscherwerbs eng mit dem ‚parental status‘ verschränkt ist, der ‚Aufenthaltsstatus‘ rekonstruieren. So können Asylbewerber:innen aus der Türkei erst an einem Integrationskurs teilnehmen, wenn ihr Asylverfahren abgeschlossen ist (vgl. Brücker et al., 2020, S. 18).

Die Verwirklichung seines beruflichen Ziels ist für Adem Aslan biografisch orientierend: „Mein Traum war Lehrer sein, immer wieder“ (Z. 46), „das ist mein Traum. Ich muss Lehrer werden“ (Z. 57f.), „weil mein Traum ist es Lehrer zu werden“ (Z. 127). Um diesen Traum zu verwirklichen, richtet er sein Leben danach aus. Infolge des Putschversuchs 2016 wird er gekündigt, empfindet dies als großes Unrecht, bleibt in mehreren Widersprüchen erfolglos und „[d]eswegen, ja, habe ich meine Arbeit nie wieder zurückbekommen“ (Z. 618f.). Als er nach seiner Flucht in Deutschland erfährt, „man kann in Deutschland auch Lehrer werden“ (Z. 690), verfolgt er diesen Weg zielstrebig. Der Erwerb der deutschen Sprache ist dabei von hoher Bedeutung: „Ja, diese Mühe ist für die C1-Prüfung. Ja, aber, um Lehrer zu werden“ (Z. 750f.). Der Erwerb des Deutschen wird von ihm als Bedingung für die (professionelle) Weiterentwicklung betrachtet, die er allein meistert. Ähnlich wie bei Malek Alhabib zeigt sich, dass der Deutscherwerb zu Befähigung und Selbstbestimmung führen kann, von den Erzählern auf individueller Ebene als Eigenleistung und somit losgelöst von strukturellen Rahmenbedingungen verortet wird. Während Malek Alhabib diese Eigenleistung herausstellt, bewertet Adem Aslan die zunächst fehlende Kursstruktur als hinderlich für seinen Deutscherwerb und benennt vor allem Herausforderungen im individuellen Deutschlernen. Hier reproduzieren sich, wie von Heinemann und Sarabi (2020) gezeigt, Diskurse um „eigenverantwortliche Integrationsleistungen“, hegemoniale Verhältnisse werden stabilisiert. In der Tatsache, dass seine Familie zunächst abwesend und sein Aufenthaltsstatus unklar ist, bestätigt sich das Forschungsergebnis von Baier et al. (2020), dass u.a. die Trennung von der Familie und die Unsicherheit über deren Zustand sowie die Bleibeperspektive eine Rolle beim Deutscherwerb spielen. Die Forschungsergebnisse von Brücker et al. (2019) können dadurch erweitert werden, dass zwar der Zugang zum Sprachkurs für Männer und Väter besteht, dieser aber auch durch strukturelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden kann, wenn vor Beginn des Integrationskurses der Aufenthaltsstatus beschieden sein muss.

Während Adem Aslan den ‚parental status‘ und gelingendes Deutschlernen mit dem Privileg „Zeit“ verbindet, die bei sorgpflichtigen Personen weniger verfügbar ist, geht Maram Mokabri auf die Bedeutung der Deutschkenntnisse von Eltern für die Unterstützung von Bildungsprozessen ihrer Kinder ein:

„Mein Mann kann nicht Kinder helfen, weil er kann nicht so gut Deutsch sprechen manchmal. Man lernt falsch und deswegen ist besser, wenn jemand, der sie richtig helfen. (2) Manchmal kann der Kleine mit seinem Vater ein bisschen vor ihm lesen. Ja, aber ich habe die größte Teil.“ (Maram Mokabri, Z. 171–174)

Maram Mokabri spricht an, dass die Deutschkompetenz der Eltern notwendig sei, um die Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Da ihr Partner „nicht so gut Deutsch sprechen [kann]“, fällt „der größte Teil“ auf sie. Sie ist es, die mit ihren Kindern lernt, wenn sie nicht durch ihre Lohnarbeit daran gehindert ist. Intersektional gesprochen zeigt sich die Bedeutung der Deutschkompetenz, um die Kinder im Bereich Bildung zu unterstützen. Aus dem Entstehungskontext des Interviews geht hervor, dass Maram Mokabri auch wegen einer höheren Deutschkompetenz als ihr Partner Lohnarbeit gefunden hat. Zusätzlich fällt aber „der größte Teil“ der schulischen Unterstützung ihrer drei Kinder wegen mangelnder Deutschkompetenz des Partners auf sie, was zu einer gesteigerten Belastung führt.

Während Christ (2022) betont, dass Personen, die Eltern sind, Ausschlüsse aber auch Privilegien erfahren können, können in unserer Anwendung der Differenzkategorie ‚parental status‘ vor allem Ausschlüsse in Bezug auf flucht_migrierte Menschen mit Kindern rekonstruiert werden. Das ergänzt die in Kapitel 2.2 vorgestellten Forschungserkenntnisse zu Familie und Flucht, in denen vor allem die erste Zeit der Familien kurz nach dem Ankommen im Fokus steht (vgl. Baier et al., 2020). Diese ist oft geprägt von prekärer Unterbringung, fehlender psychosozialer Unterstützung und eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zu Kita und Schule. Unsere Daten zeigen, dass der ‚parental status‘ nicht nur zu Beginn, sondern auch im weiteren Verlauf zu einer bedeutenden Differenzkategorie wird. Denn der Deutscherwerb erfordert zeitliche Ressourcen, die bei Personen, die Kinder haben, in einem anderen Ausmaß vorhanden sind. Die Unterstützung der Kinder im schulischen Lernen ist eine Mehraufgabe, die unabhängig von der Herkunft vorhanden ist. Aber gerade in einem neuen Bildungssystem ist diese Aufgabe für flucht_migrierte

Eltern hürdenreich. Weiterhin wird deutlich, dass die Unterstützung der Kinder im schulischen Lernen bei den sprachstärkeren Elternteilen liegt und sich damit eine ungleiche Verteilung des ‚parental status‘ verfestigt.

Westphal und Aden (2020, S. 14) weisen darauf hin, dass „diskursive[] Dauerverweise auf Traumatisierung, Armutslage, kulturelle Differenz und fehlende formale Bildung“ das stereotype Bild vulnerabler und inkompetenter Eltern reproduzieren. Mit dem hier präsentierten Datenmaterial wird mit diesem defizitären Blick auf flucht_migrierte Eltern gebrochen. Vielmehr zeigt sich, wie Personen, die Eltern sind, ambitioniert an ihrem eigenen Deutschspracherwerbsprozess sowie dem Bildungsverlauf ihrer Kinder arbeiten und wie stark sich strukturelle Vorgaben auf den ‚parental status‘ auswirken. Die Forschungsergebnisse von Brücker et al. (2019), nach denen Menschen mit Sorgepflicht schlechtere Deutschkompetenzen vorweisen, werden um die intersektionale Perspektive erweitert: Hochqualifizierte flucht_migrierte Menschen mit Sorgeverpflichtungen verfügen über sehr gute Deutschkompetenzen, möglicherweise durch ihren ‚sozialen Status‘ und ihr ‚kulturelles Kapital‘. Bislang zeigen die Forschungsergebnisse von Bernhard et al. (2021), Fuchs (i.E.) sowie Niehues et al. (2021), dass vor allem für Mütter Zugangsbarrieren zu Sprachkursen bestehen. Unsere Daten differenzieren dieses Bild und zeigen, dass Differenzkategorien wie ‚sozialer Status‘, ‚Bildungsniveau‘ und ‚kulturelles Kapital‘ die Sprachkompetenz flucht_migrierter Frauen positiv beeinflussen können.

4.4 Machtebene: Die Bedeutung des Deutscherwerbs in den Interviews

Die Aneignung der deutschen Sprache ist eng verbunden mit dem Wunsch, (wieder) als Lehrer:in arbeiten zu können:

- Deutschkompetenz wird als Zugangsvoraussetzung für das Berufsfeld Schule benannt: „[...] die erste Bedingung ist, alle sagen, C1-Zertifikat Deutsch lernen“ (Adem Aslan, Z. 690f.), und sie
- gilt als Motivation für den schnellen und fachsprachlichen Erwerb:
„Also ich wusste, wenn man hier mit 10 Sprachen gekommen wäre, ohne Deutsch ist man nichts. Deswegen sollte ich Deutsch sehr schnell und professionell lernen. Warum professionell. Weil ich mir diesen Weg vorgestellt habe, oder hatte, also Lehrer hier zu werden“ (Malek Alhabib, Z. 298–301).

In allen Interviews zeigt sich ein professioneller Anspruch an den Deutscherwerb. In der vergleichenden Analyse wird deutlich, dass die Gesprächspartner:innen ihren Deutscherwerb (auch) aus einer Expert:innenperspektive beschreiben und reflektieren, da sie alle Pädagog:innen und fünf von ihnen sogar ausgebildete Sprachwissenschaftler:innen bzw. -lehrer:innen sind. In den Interviews gehen sie auf Hürden und Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zum Berufsfeld Schule ein. Innerhalb der biografischen Erzählungen wird neben Flucht_Migrationserfahrungen auch das Lehrer:in-Sein thematisiert. Dies erklärt sich wie bereits ausgeführt einerseits durch die Adressierung als „geflüchtete Lehrer:innen“. Beide Aspekte, Flucht und Arbeit, beeinflussen die biografischen Erzählungen und sind eng verbunden mit dem Deutscherwerb: Im Kontext von Flucht und „Ankommen“ im Aufnahmeland nimmt der Deutscherwerb Einfluss auf die Bleibeperspektiven; hinsichtlich der Arbeit vor allem im pädagogischen Bereich, ist er zentrale Voraussetzung. Dass Professionalität die biografischen Erzählungen prägt, erklärt sich andererseits aber auch mit medialen und (bildungs-)politischen Diskursen um die Integration flucht_migrierter Menschen. Die Gesprächspartner:innen positionieren sich bewusst als Professionelle. Der Beruf scheint eine Konstante zu sein in einer sich neu ordnenden Lebenswelt. Sicherlich müssen international erworbene Zertifikate anerkannt werden, aber fallvergleichend wird deutlich, dass die Interviewpartner:innen sich ihrer pädagogischen Kompetenzen sicher sind und diese „nur“ in einer anderen als der deutschen Sprache vorliegen. Dies wird in fast allen Interviews als Differenzerfahrung wahrgenommen und die damit verbundene Handlungslosigkeit wird thematisiert. Die Differenzerfahrungen betreffen u.a. langwierige und intransparente Anerkennungsverfahren, unklare, zeit- und kostenaufwändige Anpassungsmaßnahmen sowie sprachliche Zugangsvoraussetzungen, die in Kurssettings kaum erreichbar sind. Die Differenzen liegen auf struktureller Ebene begründet (so werden z.B. Zugangsvoraussetzungen im „Befähigungsanerkennungsgesetz Lehrer“ [vgl. Sächsische Staatskanzlei 1996] geregelt) und werden individuell mit unterschiedlichen Deutungsmustern wahrgenommen.

5. Diskussion

Unser Ziel war es, den normativ-theoretischen Diskurs um die Bedeutung von Intersektionalität für die Spracherwerbsforschung um empirische Erkenntnisse zu erweitern. Die

Analyse des Datenmaterials aus der Intersektionalitätsperspektive zeigt, dass der Spracherwerbsprozess durch verschränkt wirkende Differenzkategorien beeinflusst ist. Welche Kategorien in autobiografisch-narrativen Interviews rekonstruiert werden können, muss mit Blick auf die Gesamtbiografie herausgearbeitet werden. Wie ausdifferenziert die Kategorien (in ihren Intersektionen) jeweils dargestellt werden können, hängt auch mit der Darstellungsform zusammen. Deutlich wird, dass die Anzahl und Ausdifferenzierung von Differenzkategorien induktiv aus dem Material abgeleitet werden muss. Zu Darstellungszwecken haben wir uns für zwei Differenzkategorien entschieden und ausgehend von ‚psychischer Gesundheit‘ und dem ‚parental status‘ gezeigt, wie sie verschränkt mit ‚Alter‘, ‚Aufenthaltsstatus‘, ‚Bildung‘ sowie dem ‚sozialen Status als Lehrkräfte‘ den Spracherwerbsprozess prägen.

In der Rekonstruktion der Interviewpassagen zeigt sich, dass Flucht_Migrationserfahrungen als relevante Rahmenbedingungen benannt werden, die Spracherwerbsprozesse beeinflussen. Emotionale Belastungen wirken auch mit räumlichem und zeitlichem Abstand weiter und sind herausfordernde Aspekte, die im Zusammenspiel mit anderen Differenzkategorien und hinsichtlich der neuen Lebensumwelt das Deutschlernen erschweren. Der verstärkende Effekt durch die Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen Differenzkategorien auf den Deutscherwerbsprozess betrifft in den dargestellten Interviewpassagen die ‚psychische Gesundheit‘, das ‚Alter‘ sowie den ‚sozialen Status‘. Das Datenmaterial zeigt, dass der ‚parental status‘ vor allem hinsichtlich des Privilegs Zeit diskutiert wird. Die Diskrepanz zwischen Familienaufgaben und individuellem Lernen wird durch die Kategorie ‚Aufenthaltsstatus‘ verstärkt: Die strukturell bedingte Wartezeit auf einen Deutschkurs stellt praktisch ein Hindernis dar, schnell und fokussiert Deutsch zu lernen. Hinsichtlich der Bildungsaspiration für die Kinder ist die Deutschkompetenz wiederum relevant, denn nur wenn die Eltern Deutsch sprechen, können sie das neue Bildungssystem verstehen und ihre Kinder bei schulischen Aufgaben (der immer noch monolingual ausgerichteten Bildungskontexte) unterstützen. Variiert die Deutschkompetenz der Sorgeberechtigten, wirkt sich das auf die Möglichkeiten für eine (qualifikationsadäquate) Lohnarbeit aus und bedeutet gleichzeitig, dass auch die Care-Arbeit hinsichtlich schulischer Unterstützung von derselben Person übernommen werden muss. Die Differenzkategorie ‚parental status‘ im Zusammenhang mit dem Deutscherwerb zeichnet sich weiter-

hin durch ihre lang anhaltende Dauer und hinsichtlich der Involviertheit aller Familienmitglieder aus: eigener Deutscherwerb, Deutscherwerb des/der Partner:in und Unterstützung der Kinder bedeuten oftmals eine über viele Jahre andauernde Belastung.

Dass die Differenzkategorien ‚psychische Gesundheit‘ und ‚parental status‘ nur Ausgangspunkte für intersektionale Verschränkungen sind, wurde ferner daran deutlich, dass der Deutscherwerb auch durch den ‚sozialen Status‘, das ‚kulturelle Kapital‘ und den ‚Aufenthaltsstatus‘ positiv beeinflusst sein kann. Das Datenmaterial zeigt jedoch auch, dass bildungspolitische Diskurse von den Interviewten aufgenommen und im eigenen Sprechen reproduziert werden: „Sprache“ wird von ihnen im „Ankommensprozess“ als notwendig begriffen und hinsichtlich ihrer Professionalität als „Schlüssel zur Integration“ und Zugangsvoraussetzung zu Arbeit gesehen. Damit nehmen sie den monolingualen und homogenisierenden Diskurs um die Bedeutung der deutschen Sprache auf und reproduzieren ihn. Gleichzeitig kontrastieren sie diesen mit eigenen Erfahrungen. Darin zeigt sich, dass die Deutschkompetenz vielmehr als Deckmantel für (rassistische) Diskriminierung fungiert. Im vorliegenden Beitrag haben wir den Fokus auf Differenzkategorien gelegt, die den Spracherwerb beeinflussen. Es zeigt sich ferner, dass die Deutschkompetenz als Zugangsvoraussetzung für den Arbeitsmarkt, hier vor allem die monolingual orientierte Schule als Arbeitsort für flucht_migrierte Lehrkräfte, verhandelt wird. Mit der dargestellten Studie möchten wir den bestehenden Diskurs empirisch erweitern und plädieren dafür, Intersektionalität nicht nur als theoretischen Rahmen und als Gegenstand im Datenmaterial zu begreifen, sondern Intersektionalität im gesamten Forschungsprozess zu verorten und in Verbindung mit einer machtkritisch ausgerichteten Perspektive und partizipatorischen Elementen zu denken. Vor allem im Forschungsprozess ist eine gesellschaftspolitische Orientierung für die Bestimmung des Forschungsgegenstandes und des Forschungszuganges *mit* Akteur:innen und nicht *an* ihnen unabdingbar. Ein intersektional ausgerichtetes methodisches Vorgehen impliziert, dass alle Schritte der Datenerhebung und -auswertung partizipativ erfolgen. Gerade im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen ist dieses Vorgehen von herausragender Bedeutung, um Mechanismen der Differenzherstellung nicht nur aufzuzeigen, sondern aktiv als Forscher:in mit ihnen zu brechen.

Literatur

- Baier, Andrea; Tissot, Anna & Rother, Nina (2020). *Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten: Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation* (Bd. 4-2020). Nürnberg: BAMF-Kurzanalyse.
- Bernhard, Sarah; Bernhard, Stefan & Helbig, Laura (2021). *Erfahrungen von Geflüchteten beim Deutschlernen. Langer Weg mit Stolpersteinen*. IAB-Kurzbericht Nr. 26 vom 08.12.2021. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). Nürnberg. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-26.pdf> [31.01.2024].
- Biele Mefebue, Astrid; Bührmann, Andrea D. & Grenz, Sabine (2022). Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkschulte, Melanie & Meißner, Swetlana (2022). Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen – Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger Schreiblernprozesse von Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung. In Karin Birkner, Britta Hufeisen & Peter Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten* (S. 289–315). New York: Peter Lang.
- Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yulia; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Guisepppe; Rother, Nina & Schupp, Jürgen (2019). *Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung*. IAB-Kurzbericht 3/2019 vom 25.01.2019. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). Nürnberg. <https://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf> [31.01.2024].
- Busch, Brigitta & Hermann, Nina (2019). Worte finden für das Unsagbare. Die Bedeutung der Sprache in der Psychotherapie mit traumatisierten geflüchteten Menschen. *Zeitschrift für Beratungs- und Managementwissenschaften*, 5, 72–78.
- Busch, Brigitta & McNamara, Tim (2020). Language and Trauma: An Introduction. *Applied Linguistics*, 41 (3), 323–333.

- Busche, Gesa (2019). Folter und Verfolgung erzählen – Methodologische Perspektiven. In Birgit Behrensen & Manuela Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen* (S. 143–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Carlson, Sören; Kahle, Lena & Klinge, Denise (2018). Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), 239–262.
- Christ, Birte (2022). Kinder denken: Parental Status als intersektionale Identitäts- und Analysekatgorie. In Marie Fröhlich, Ronja Schütz & Katharina Wolf (Hrsg.), *Politiken der Reproduktion: Umkämpfte Forschungsperspektiven und Praxisfelder*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-9285>
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1 (1), 139–167.
- Dausien, Bettina & Hanses, Andreas (2017). „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm: Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), 173–189.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf: Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feike, Julia; Simon, Nina & Widhalm, Corinna (Hrsg.). (i.E.). Intersektionalität und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [Themenheft]. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.
- Fuchs, Hannah (i.E.). Die Rolle ehrenamtlicher Sprachförderung und deren Verhältnis zu formalen Angeboten. *DaF/DaZ in Forschung und Lehre*, 6.

- Ganz, Kathrin & Hausotter, Jette (2019). Intersektionalität – Profilierung einer Forschungsperspektive zur Analyse von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit. *Soziologische Revue*, 42 (3), 389–404.
- Gulich, Lisa (2024). „Okay, fuck it, I don’t want anymore.“ (Nicht-)Sprechen über Profession und Flucht. In Bettina Fritzsche, Natascha Khakpour, Christine Riegel, Miriam Scheffold & Stephanie Warkentin (Hrsg.), *Bildung im Kontext von Flucht*Migration. Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven* (S. 97–110). Bielefeld: transcript.
- Hancock, Ange-Marie (2016). *Intersectionality. An intellectual history*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinemann, Alisha M. B. & Sarabi, Saman A. (2020). Paternalistic benevolence – enabling violence. Teaching the hegemonic language in a double bind. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (3), 309–320.
- Heinemann, Alisha M. B. (2022). Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld ‚Deutsch als Zweit- bzw. weitere Sprache‘. In Astrid Biele Mefebue, Andrea D. Bührmann & Sabine Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 351–366). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kaufmann, Margrit E.; Otto, Laura; Nimführ, Sarah & Schütte, Dominik (2019). Forschung und Praxis zwischen Handlungsdruck und Orientierungsunsicherheit im Kontext von Flucht Migration. In Margrit E. Kaufmann, Laura Otto, Sarah Nimführ & Dominik Schütte (Hrsg.), *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht: Reflexionslücken, Repräsentations- und Ethikfragen* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer.
- Lutz, Helma (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuidier (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 139–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehues, Wenke; Rother, Nina & Siegert, Manuel (2021). *Vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2021_iab-bamf-soep-befragung-4te-welle.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [31.01.2024].

- Plutzer, Verena (2020). Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In Sabine Schmöler-Eibinger, Muhammed Akbulut & Bora Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext des gesellschaftlichen und politischen Wandels nach 2015* (S. 215–228). Münster, New York: Waxmann.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, Gabriele (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sächsische Staatskanzlei (1996): Befähigungs-Anerkennungsgesetz Lehrer vom 23.01.1996. Verfügbar unter: <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/2522-Befaeihigungs-Anerkennungsgesetz-Lehrer> [07.03.2023].
- Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hrsg.). (2020). Editorial – Migrations- und Fluchterfahrungen erzählen und erinnern. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). *Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 1 (2), 1–4. <https://doi.org/10.26043/GISo.2020.2.0> [28.03.2024].
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schwendowius, Dorothee (2022). (Berufs-)Biographien schulischer ‚Diversitätsakteur:innen‘ – Empirische Rekonstruktionen und methodologische Reflexionen. In Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma & Christine Thon (Hrsg.), *Biographie- und Lebensweltforschung: Band 15. Biographische Verknüpfungen: Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 185–207). Frankfurt, New York: Campus.
- Thielen, Marc (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 10, Art. 39.
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, Katharina (2012). Intersektionalität – eine Einführung. Verfügbar unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> [28.03.2024].

Westphal, Manuela & Aden, Samia (2020). Familie, Flucht und Asyl. In Jutta Ecarius & Anja Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.

Winker, Gabriele (2012). Intersektionalität als Gesellschaftskritik. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 32 (126), 13–26.

Kurzbiografie der Beitragenden

Lisa Gulich forscht zu Biografien geflüchteter Lehrer:innen im Rahmen eines Promotionsprojektes an der Goethe Universität Frankfurt.

Galina Putjata ist Professorin für Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an der Goethe Universität Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachliche Bildung im Kontext von Transnationalisierung und Professionalisierung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit.